

Chapitre 5

La formation en entreprise

La formation en entreprise peut prendre des formes diverses, qui vont d'une période d'observation de courte durée, par l'apprenant, du travail effectué par un salarié jusqu'aux contrats d'apprentissage. Ce chapitre révèle les nombreux atouts que présente la formation en entreprise. Celle-ci offre un cadre propice à l'acquisition de compétences matérielles concernant l'équipement moderne, et de compétences immatérielles à travers la collaboration dans un véritable contexte professionnel. Ce type de formation facilite le passage de l'école à l'emploi en permettant aux employeurs et aux salariés potentiels d'apprendre à se connaître et aux stagiaires de contribuer utilement aux activités de l'entreprise. L'offre de formation en entreprise émanant d'un employeur constitue également une très bonne indication de ses besoins éventuels en matière de compétences.

Mais la formation en entreprise exige également un engagement de la part à la fois des apprenants et des employeurs. Pour ce faire, il convient de prendre des mesures incitatives adéquates pour encourager les employeurs à proposer des places de stage tout en utilisant des moyens efficaces pour garantir la qualité de la formation dispensée. Nombreux sont les types d'incitations financières auxquels les pouvoirs publics font appel pour développer la formation en entreprise, notamment des subventions directes, des allègements fiscaux spécifiques et des dispositifs de mutualisation, entre plusieurs entreprises, de la charge que représente la formation.

La formation en entreprise englobe des pratiques diverses qui vont d'une période d'observation de courte durée du travail effectué sur poste par un salarié jusqu'à des stages structurés de longue durée qui permettent à l'apprenant de se qualifier :

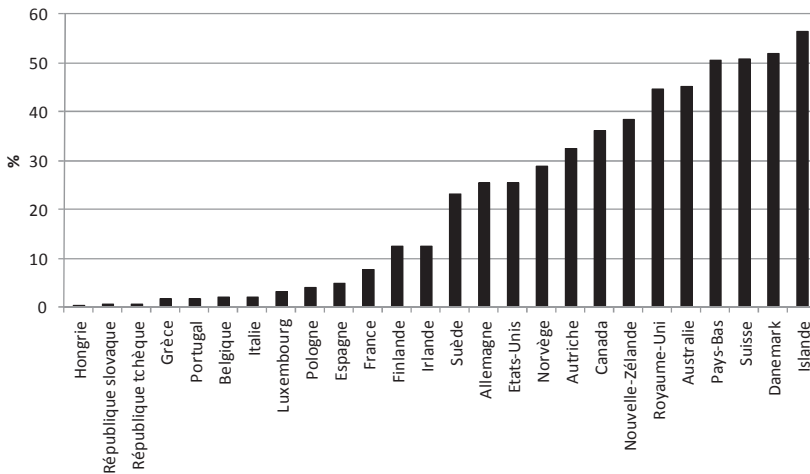
- Formation professionnelle par l'observation : période très courte, (quelques jours en général), pendant laquelle l'élève observe un travailleur afin de découvrir en quoi consiste son activité. Cette pratique, qui s'adresse généralement à de jeunes élèves, a pour objet la découverte des métiers.
- Apprentissage par le travail associatif : volontariat effectué généralement dans des organisations à but non lucratif, dans le but de proposer un service à la collectivité tout en offrant à l'élève une possibilité d'apprendre. En Belgique (Flandre), par exemple, des élèves en EFP à temps partiel ont recours à cette pratique.
- Stages : période de courte durée, quelques semaines ou quelques mois en général, pendant laquelle l'élève est présent sur le lieu de travail et effectue certaines tâches, le plus souvent sans être rémunéré ou contre un salaire modique. Le stage peut être régi par une convention. Les élèves en établissement d'EFP de deuxième cycle du secondaire peuvent effectuer des stages dans divers pays de l'OCDE, par exemple en Autriche, en Belgique (Flandre), au Chili, en Hongrie et au Mexique (même si, en règle générale, cette pratique ne concerne pas tous les élèves inscrits en EFP).
- Apprentissage : formation plus structurée s'échelonnant sur plusieurs années en général, et aboutissant à une qualification (voir le glossaire).

Les autres formes d'apprentissage en entreprise incluent les dispositifs suivants :

- Formation des salariés : formation des salariés d'une entreprise sur leur lieu de travail.
- Apprentissage informel par le biais d'un emploi à temps partiel. Dans certains pays, par exemple aux États-Unis, de nombreux élèves de l'enseignement secondaire du deuxième cycle ou post-secondaire peuvent occuper un emploi à temps partiel. Le graphique 5.1 montre comment, en suivant ce modèle, la proportion de jeunes âgés de 15 à 19 ans qui exercent une activité salariée une forme ou une autre est à peu près la même en Allemagne et aux États-Unis, bien qu'en Allemagne, la plupart aient le statut d'apprenti. Il est probable que ces jeunes travaillent avant tout pour

des raisons économiques, mais ils peuvent en tirer des avantages indirects du point de vue de l'apprentissage, en termes de relations professionnelles et de connaissance du monde de l'entreprise.

Graphique 5.1 Élèves âgés de 15 à 19 ans qui travaillent à temps partiel ou à temps plein (y compris en apprentissage)



Source : OCDE (2009), *Des emplois pour les jeunes : États-Unis*, OCDE, Paris

L'apprentissage est une des plus anciennes institutions des systèmes d'éducation et de formation. Même s'il consiste à alterner formation sur le lieu de travail et formation en dehors de l'entreprise, il peut prendre des formes très différentes : en effet, les apprentis peuvent aussi bien suivre des cours en classe un ou deux jours par semaine, comme c'est le cas en Allemagne, en Autriche, en Belgique (Flandre) ou en Suisse, qu'intercaler des périodes d'étude dans les périodes de travail au cours d'un même mois (comme en Irlande), ou enchaîner deux années de cours puis deux années de pratique, comme en Norvège. Pour beaucoup de pays (mais pas tous), l'apprentissage est un élément clé du programme initial d'EFP¹. Il est pratiqué dans les secteurs traditionnels mais aussi de plus en plus dans les métiers techniques comme ceux de technicien de laboratoire ou technicien hospitalier. En Suisse par exemple, une nouvelle profession, celle d'ingénieur des technologies de l'information, a été créée dans les années 90, en même temps que l'apprentissage correspondant. Les apprentissages dans ces domaines techniques sont appelés « apprentissages modernes » dans certains pays. Le placement en entreprise représente

habituellement une bonne part des programmes d'apprentissage (voir tableau 5.1).

Tableau 5.1 Temps consacré aux stages en entreprise par les élèves en EFP*

Estimation (en pourcentage) du temps consacré aux stages en entreprise par les élèves du secondaire suivant un programme d'EFP
(par rapport à la durée totale du programme de formation)

	% de la durée du programme consacré aux stages en entreprise			
	75% ou plus	entre 50% et 75%	entre 25% et 50%	moins de 25%
Australie ¹	■ ■	-	-	-
Autriche	■ ■	-	-	■ ■ ■
Belgique (Flandre) ¹	■	-	-	-
République tchèque	-	-	-	■ ■ ■ ■
Danemark	-	■ ■ ■ ■	-	-
Finlande	■	-	-	■ ■ ■ ■
France	■	-	-	■ ■ ■
Allemagne ²	-	■ ■ ■	-	■
Pays-Bas	-	■ ■	■ ■ ■	-
Norvège ²	-	■ ■ ■ ■	-	-
Suède ²	-	-	-	■ ■ ■ ■
Suisse ¹	■	■ ■ ■ ■	-	-
États-Unis	-	-	-	■ ■ ■ ■

Note : Pourcentage estimé des élèves du secondaire suivant un programme d'EFP : - 0 %; ■ de 1 à 25 %; ■ ■ de 26 à 50 %; ■ ■ ■ de 51 à 75 %; ■ ■ ■ ■ de 76 à 100 %.

1. En Australie, en Belgique (Flandre) et en Suisse, la place accordée à l'apprentissage en entreprise dépend de l'établissement fréquenté et du programme suivi.

2. Faute de données dans certains cas, les programmes ne sont pas tous représentés.

* Se reporter au glossaire pour les définitions.

Source : Kuczera, M. (à paraître), *The OECD International Survey of VET Systems*, OCDE, Paris.

Les avantages de la formation en entreprise

Les principaux avantages de la formation en entreprise (et non dans les établissements d'EFP) à la fois pour l'élève et pour l'employeur, sont au nombre de quatre. D'abord, la formation sur le lieu de travail offre à l'élève un cadre d'apprentissage de grande qualité, dans lequel il acquiert des compétences pratiques à l'aide d'équipements modernes, sous l'œil de formateurs connaissant parfaitement les toutes dernières technologies et méthodes de travail; elle lui permet également de développer des compétences comportementales et sociales indispensables comme les

relations avec les clients, dans un contexte réel. Deuxièmement, la formation en entreprise facilite la communication bilatérale d'informations entre l'employeur et le salarié potentiel, ce qui améliore l'efficacité et diminue le coût de l'embauche ultérieure. Troisièmement, le fait qu'un employeur propose une formation dans son entreprise témoigne de la valeur des programmes d'EFP sur le marché du travail. Enfin, les stagiaires peuvent contribuer de façon productive aux activités de l'entreprise. Tous ces avantages s'appliquent à la partie structurée et fondamentale des programmes de formation professionnelle, tels que les apprentissages, mais aussi pour la plupart (quoique dans une moindre mesure), à d'autres types de formation en entreprise moins formels et plus courts. Ces quatre points sont examinés plus avant ci-après.

Offrir un cadre pédagogique solide

L'entreprise est un cadre d'apprentissage privilégié parce qu'elle offre la possibilité d'acquérir une expérience professionnelle concrète. La formation sur le lieu de travail facilite l'acquisition de compétences à la fois matérielles et immatérielles. L'acquisition de compétences matérielles nécessite parfois une formation pratique à l'utilisation d'équipements coûteux. Du fait de l'évolution rapide des technologies, le matériel devient rapidement obsolète et, bien souvent, les établissements d'EFP n'ont pas les moyens de se doter d'équipements modernes. Par conséquent, la formation en entreprise se révèle souvent plus rentable, étant donné qu'elle exploite le matériel déjà disponible sur le lieu de travail. En outre, les entreprises emploient des gens qui savent utiliser les équipements de pointe et expliquer les techniques qui y sont associées.

Comme indiqué au chapitre 2, on dispose de données de qualité issues de la recherche, qui montrent que de nombreuses compétences immatérielles comme la résolution des problèmes, la gestion des conflits et l'esprit d'entreprise s'acquièrent plus aisément en situation de travail qu'en classe ou dans des environnements simulés. L'encadré 5.1 propose un exemple de formation en entreprise offrant de multiples avantages.

Encadré 5.1 La formation en entreprise en Corée

En Corée, les employeurs se plaignent souvent du fait que les jeunes ne sont pas employables dès l'obtention de leur diplôme, (Grubb *et al.*, 2006 ; Jung *et al.*, 2004). Selon une enquête menée auprès de 536 entreprises, il faut habituellement plus de 20 mois de formation aux personnes fraîchement émoulues des universités avant qu'elles soient capables de fournir un travail productif (Park, 2007). Rares sont les étudiants qui suivent une formation en entreprise dans le cadre de leur cursus, et beaucoup se voient contraints de payer un supplément de formation dispensée par des prestataires privés avant de pouvoir trouver un emploi (Jung *et al.*, 2004).

Le programme axé sur l'acquisition d'une expérience professionnelle par les jeunes propose des formations en entreprise à des jeunes étudiants ou chômeurs, les étudiants issus de l'enseignement tertiaire représentant 83 % des participants. Selon une évaluation, les participants trouvent un emploi plus rapidement une fois leur diplôme en poche, et se maintiennent plus longtemps dans leur premier emploi que ceux n'ayant acquis aucune expérience du monde du travail (OCDE, 2007). Toutefois, le programme ne touche qu'un nombre relativement faible d'étudiants et son taux de fréquentation est en baisse (MEHRD et KEDI, 2005 ; OCDE, 2007).

Améliorer la transition de l'école à l'emploi

Sur le lieu de travail, les employeurs et les apprentis finissent par montrer leur vraie personnalité lorsqu'il leur faut travailler dans l'urgence ou en situation de conflit. De nombreux travaux de recherche montrent que les caractéristiques des salariés qui se révèlent dans ces situations jouent un rôle déterminant pour l'exécution des tâches, et ce sont elles qui permettent aux employeurs de se faire une idée de la performance des stagiaires et des apprentis dans l'éventualité d'un recrutement. Comme les autres employeurs potentiels connaissent mal ces caractéristiques, celui qui accueille des apprentis est à même de recruter le meilleur d'entre eux et de mettre à profit l'information dont il dispose pour rémunérer le salarié à un niveau inférieur à sa productivité (Acemoglu et Pischke, 1998 ; 1999a). Il s'agit là de *l'avantage de recrutement* qu'offre aux employeurs la formation en entreprise (voir glossaire). Selon des informations émanant de divers pays, cet avantage est l'un des principaux motifs qui poussent les employeurs à proposer des formations dans leur entreprise (voir, par exemple, Clark, 2001 ; De Rick, 2008). Comme on le verra plus loin, ces avantages pour l'employeur dépendent des différentes réglementations et caractéristiques du marché du travail (voir Acemoglu et Pischke, 1999b).

- L'avantage est moindre quand le taux de rotation de la main-d'œuvre est élevé et que, par conséquent, les apprentis ne restent que peu de temps dans l'entreprise après y avoir été embauchés.
- Quand les salaires sont très flexibles et la sécurité de l'emploi limitée, l'employeur a la possibilité d'embaucher du personnel à un faible niveau de rémunération puis, quand il connaît mieux la performance de ces salariés, de récompenser les plus productifs et de licencier les moins performants. Dans ce cas, il n'est pas indispensable de fixer le niveau de productivité avant d'embaucher, mais l'avantage de recrutement procuré par l'accueil de stagiaires est moindre.
- A l'inverse, quand il n'est pas possible de jouer sur le niveau des salaires parce qu'il est déterminé par une convention collective, par exemple, et quand la sécurité de l'emploi est élevée, un travailleur que l'on vient d'embaucher représente un lourd investissement sur le long terme, assorti d'un risque important. Il est donc plus intéressant de repérer les travailleurs les plus productifs avant de les embaucher officiellement, ce qui augmente l'avantage de recrutement.
- Dans les pays où il existe, le service national obligatoire entraîne une rupture entre la formation initiale en entreprise et l'entrée dans la vie active, ce qui réduit les chances pour les entreprises de conserver les apprentis qu'ils ont recrutés.

Sur le lieu de travail, les élèves découvrent la réalité quotidienne d'un métier (par exemple, le type de tâches à effectuer, les conditions de travail) et font connaissance avec au moins un employeur. Ils se forment ainsi une opinion sur la carrière qu'ils souhaiteraient ou non embrasser. Comme indiqué au chapitre 3, l'apprentissage en entreprise peut ainsi constituer une partie importante de l'orientation professionnelle, surtout si les élèves effectuent plusieurs stages différents avant de choisir leurs études et leur formation. Les stages de courte durée, dont ceux réservés aux jeunes élèves, servent justement à atteindre cet objectif. Par la suite, quand les élèves effectuent des stages dans le cadre de leur programme de professionnalisation, il leur est plus facile de faire des choix concernant des métiers et des employeurs bien précis.

Effectuer des travaux utiles

Les apprentis et les stagiaires qui effectuent des travaux utiles génèrent un *avantage productif* pour l'employeur. Cet avantage est loin d'être négligeable dans le cas des contrats d'apprentissage (voir l'encadré 5.2 et les

données d'observation concernant la Suisse et l'Allemagne *in Schweri et al.*, 2003 ; *Mühlemann et al.*, 2007). Cet avantage, qui peut aussi exister dans le cadre de stages plus substantiels, est plus difficile à obtenir sur de très courtes périodes (à moins que le stagiaire effectue uniquement des tâches ne nécessitant aucune qualification mais cette forme d'apprentissage ne présente guère d'intérêt). La contribution des stagiaires augmente généralement avec l'expérience et dépend également du mode d'organisation de leur travail. En Suisse, dans les deux tiers des cas examinés dans une étude, la valeur des contributions productives des apprentis était sinon supérieure, au moins égale au coût de la formation. Wolter et Schweri (2002) ont également montré qu'un tiers des entreprises qui n'avaient pas tiré de bénéfices nets de l'accueil d'apprentis y trouvaient néanmoins un intérêt dans la plupart des cas grâce à l'avantage de recrutement : elles étaient en effet en mesure de conserver les diplômés d'EFP qu'elles avaient formés. En Allemagne, la contribution productive est bien moindre (Beicht, Walden et Herget, 2004) parce que les apprentis passent moins de temps que leurs homologues suisses à effectuer des travaux productifs dans l'entreprise qui les accueille (Dionisius *et al.*, 2008). La contribution productive des élèves d'EFP ne se concrétise que de manière occasionnelle dans d'autres contextes, habituellement ceux qui se rapprochent le plus de véritables entreprises, par exemple les nombreuses écoles hôtelières qui fonctionnent comme des restaurants ouverts au public.

Garantir la compatibilité de l'offre d'EFP et des besoins du marché du travail

Comme le démontre le chapitre 2, la volonté des employeurs d'offrir des places de formation dans leur entreprise est un indicateur du soutien qu'ils apportent au programme de formation professionnelle correspondant. Ils seront particulièrement désireux de proposer des contrats d'apprentissage dans les domaines où ils manquent de main-d'œuvre, à la fois parce que les apprentis contribuent à la production et parce qu'ils sont susceptibles d'être embauchés ultérieurement (c'est-à-dire que les avantages de production et de recrutement seront élevés). En effet, contrairement à l'EFP dispensée en milieu scolaire, l'apprentissage est en lien direct avec les besoins du marché du travail. Ainsi, le « marché » des places de stage devient-il un secteur où les objectifs professionnels des élèves doivent être conciliés avec l'intérêt des employeurs – une sorte de « répétition générale » avant la véritable entrée sur le marché du travail. Comme il l'indique également le chapitre 2, même s'il s'agit de stages de courte durée comme c'est le cas dans certains programmes de professionnalisation (en Suède, par exemple), ces placements peuvent constituer un indice des besoins en compétences des employeurs.

Trouver le juste équilibre entre la formation en entreprise et la formation dans d'autres milieux

Malgré tous les avantages de la formation en entreprise, celle-ci doit être complétée par la fréquentation d'autres lieux d'apprentissage et ce, pour plusieurs raisons.

- La partie théorique des disciplines professionnelles (voir glossaire), telle que la connaissance de l'anatomie pour un boucher, est souvent mieux assimilée en classe, c'est-à-dire en dehors du lieu de travail.
- Certaines compétences pratiques s'acquièrent plus aisément en dehors du lieu de travail :
 - Si le matériel nécessaire à la formation est coûteux ou dangereux, il peut être plus rentable d'avoir recours à un cadre de travail simulé. Par exemple, la formation des conducteurs de train dans des cabines de simulation est plus rentable qu'une formation sur poste à bord d'un train (sans compter les fermetures de lignes que cela impliquerait).
 - La formation en dehors du lieu de travail peut s'effectuer de manière plus progressive et donner aux élèves du temps pour commencer à exercer leurs compétences (Robertson *et al.*, 2000).
 - Pour réaliser des économies d'échelle, il peut être préférable d'enseigner certaines compétences pratiques de base collectivement dans le cadre d'ateliers de formation, (que ce soit dans un établissement public d'EFP ou dans un centre de formation financé par un groupe d'entreprises) et non sur le lieu de travail.
- Les employeurs locaux ne sont pas toujours en mesure d'offrir toute la formation requise. Du fait des différences entre les entreprises (y compris celles d'un même secteur) en termes de produits, de marchés, de clients et de technologies, les élèves en EFP ne bénéficient pas tous des mêmes possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail. La formation hors de l'entreprise peut éventuellement combler certaines lacunes en matière d'enseignement des compétences.

Garantir la qualité de l'apprentissage sur le lieu de travail

Normes de qualité

Comme le démontre le chapitre 4, une bonne formation en entreprise exige des formateurs bien préparés. Les contrats d'apprentissage et les autres types formels de formation professionnelle sont particulièrement exigeants quant à la formation dispensée sur poste. Celle-ci doit proposer un large éventail de compétences professionnelles, à la fois matérielles et immatérielles, et offrir un véritable parcours de formation aboutissant à la capacité d'exercer la profession visée. Notons en particulier les points suivants :

- L'EFP théorique doit compléter la formation en entreprise. La relation entre les apprentis, les employeurs et les établissements d'EFP est un facteur décisif pour la réussite de la formation : tous ces acteurs devraient avoir la même approche de la formation, ainsi que des rôles et des responsabilités bien définis (Schofield, 1999).
- Les apprentis et les stagiaires doivent apprendre à effectuer des tâches très diverses, soit au sein d'une même entreprise, soit par rotation entre plusieurs entreprises (Gruber, Mandl et Oberholzner, 2008). La complexité des tâches doit s'intensifier au fil du temps, ce qui permet aux stagiaires d'apprendre à travailler de manière autonome en mettant leurs compétences en pratique (Robertson *et al.*, 2000).

Toujours intéressées par les contributions productives immédiates des apprentis et des stagiaires, les entreprises sont parfois moins soucieuses de leur apporter une bonne expérience du monde du travail (Cornford et Gunn, 1998 ; Kilpatrick, Hamilton et Falk, 2001 ; Gibb, 1999). Il importe donc de déterminer si la recherche de contribution productive de la part des apprentis se fait ou non aux dépens de la qualité de la formation. Selon des travaux de recherche de la Norvège (Askilden et Øivind, 2005) et des Pays-Bas (Smits, 2006) les entreprises qui dispensent des formations en visant l'avantage de production ont tendance à utiliser les stagiaires pour remplacer à moindre coût des travailleurs non qualifiés. Smits (2006) a montré que la formation dispensée était de meilleure qualité dans les entreprises qui visent l'avantage de recrutement.

Les données émanant de la Suisse fournissent un contre-exemple. Dionisius *et al.* (2008) indiquent que malgré la différence en termes de contribution productive, la performance relative des apprentis suisses et allemands semble être identique à la fin de la formation. Les entreprises

suisses parviennent bien mieux que leurs homologues allemandes à amortir les coûts de la formation pendant la période de stage en confiant aux élèves des tâches productives et en plaçant les apprentis à des postes qualifiés. On voit donc que le fait de confier aux apprentis des tâches productives ne signifie pas nécessairement qu'on les utilise comme une main-d'œuvre non qualifiée très peu coûteuse. Les chercheurs démontrent ensuite que, si le rapport coût-efficacité de la formation est meilleur en Suisse, c'est avant tout parce que les coûts de formation y sont élevés, que la réglementation du marché du travail moins rigoureuse qu'en Allemagne, que les travailleurs sont plus mobiles et qu'il existe une réglementation fixant des normes minimales de qualité de la formation. Comme l'accueil d'apprentis coûte cher, il n'est pas vraiment avantageux de les utiliser à la place de travailleurs non qualifiés ; il faut au contraire que les entreprises cherchent à rentabiliser leur investissement en plaçant ces jeunes à des postes qualifiés. On estime donc que des réglementations définissant le contenu de la formation sur le lieu de travail (Smits, 2006) et des normes de qualité (Dionisius *et al.*, 2008) sont indispensables pour garantir la bonne qualité de l'apprentissage.

Même si une entreprise trouve son intérêt dans le fait de proposer une formation de qualité, elle a tendance à privilégier les compétences spécifiques à son secteur d'activités et aux métiers qui y sont exercés, alors que les élèves ont également besoin d'acquérir des compétences qu'ils pourront appliquer dans d'autres entreprises, voire dans d'autres métiers (Smits, 2006). La qualité de la formation varie également en fonction des caractéristiques des entreprises. D'après des travaux de recherche effectués en Australie, il y a peu de chances que les petites entreprises disposent de personnel dédié à la formation (Hawke, 1998), et la formation qu'elles proposent est généralement non planifiée (Vallence, 1997), informelle et spécifique à leur activité (Seagraves et Osborne, 1997). La formation en entreprise doit être source d'avantages pour les employeurs parce que cela les encourage à offrir un nombre suffisant de places de stage, mais elle ne doit pas être trop spécifique à l'entreprise afin de ne pas entraver la mobilité professionnelle ultérieure des apprentis qu'elle a formés.

Ces arguments plaident en faveur d'un contrôle rigoureux de la qualité des apprentissages et des stages pour s'assurer que les employeurs s'acquittent de leurs obligations en la matière. Les objectifs de l'apprentissage devraient être définis en collaboration avec les employeurs pour s'assurer qu'ils répondent aux besoins immédiats de leur entreprise, tout en ménageant une place suffisante à l'acquisition de compétences transférables en vue de favoriser la mobilité future des jeunes. Dans les autres formes d'apprentissage sur le lieu de travail, les normes de qualité sont importantes également car elles doivent permettre aux élèves comme aux employeurs d'en retirer les avantages souhaités.

Les normes de qualité sont un ensemble de règles qui définissent les modalités de la formation sur le lieu de travail. Elles peuvent porter sur le contenu et la durée de la formation, l'évaluation des résultats obtenus et les qualifications des formateurs. Elles devraient permettre d'éviter que les apprenants soient affectés à des postes non qualifiés et que la formation soit trop fortement axée sur des compétences spécifiques à l'entreprise. Elles devraient garantir la conformité de la formation avec des normes minimales applicables à toutes les entreprises. Dans une étude sur les contrats d'apprentissage dans plusieurs pays européens, Ryan (2000) laisse entendre qu'au Royaume-Uni, c'est l'absence de réglementation externe qui explique la mauvaise qualité de certaines formations alors qu'en Allemagne et au Danemark, le contrôle de la qualité est plus rigoureux et l'autorisation de former des jeunes est retirée aux entreprises qui ne respectent pas certaines normes de qualité. De la même façon, en Suisse, les entreprises doivent satisfaire à des normes de qualité pour obtenir l'autorisation d'accueillir des apprentis, et la qualité de la formation dispensée y est contrôlée.

Tableau 5.2 Assurance de la qualité dans les entreprises proposant des stages de formation pratique*

	Pro-gramme d'études	Contenu de la formation	Durée du programme	Ressources matérielles	Nombre de places de stage	Qualifications acquises	Résultats scolaires	Résultats au regard du marché du travail
Australie	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Autriche	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Belgique (Flandre)	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
République tchèque	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Danemark	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
Finlande	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui
France	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Allemagne	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non
Hongrie	**	**	**	**	**	**	**	Non
Pays-Bas	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	***	***	***	***	***	***	***	***
Suisse	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
États-Unis	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non

Note : m = données manquantes.

* Se reporter au glossaire pour les définitions.

** En Hongrie, la Chambre de commerce et d'industrie gère le système d'assurance de la qualité qui définit les conditions à remplir pour accueillir des apprentis, et vérifie à mi-parcours que la formation est dispensée suivant les conditions prescrites et que son contenu et sa méthodologie sont appropriés.

*** En Suède, les inspecteurs d'académie sont chargés d'évaluer la qualité des stages en entreprise, et des comités directeurs/conseils locaux d'enseignement sont responsables de la formation en entreprise.

Source : Kuczera, M. (à paraître), *The OECD International Survey of VET Systems*, OCDE, Paris.

Le tableau 5.2 renseigne sur les pratiques d'assurance de la qualité de certains pays de l'OCDE. Comme il est indispensable d'encourager et de soutenir la formation en entreprise, le contrôle de la qualité peut éventuellement prendre la forme de mesures de soutien aux employeurs, mais il faut surtout éviter qu'il ne devienne un obstacle bureaucratique pour les entreprises souhaitant proposer des stages de formation. Le projet suisse QualiCarte (encadré 5.2) est un exemple de dispositif aidant les employeurs à améliorer la formation qu'ils proposent.

Encadré 5.2 Le contrôle qualité de la formation en entreprise en Suisse

Les entreprises qui accueillent des apprenants sont chargées de contrôler leurs progrès. Mise au point par les partenaires sociaux, la QualiCarte comporte une liste de 28 critères de contrôle portant sur des éléments clés de la formation dans l'entreprise (y compris l'engagement de l'entreprise, certains aspects de la phase initiale de la formation et la procédure ultérieure d'apprentissage). Ces critères sont utilisés par les entreprises pour s'auto-évaluer.

Les autorités cantonales contrôlent la qualité de la formation sur le lieu de travail en délivrant des autorisations aux entreprises d'accueil afin qu'elles puissent proposer des stages aux élèves en EFP. Pour être homologuées, les entreprises doivent satisfaire à des critères techniques et individuels, apporter la preuve que leur programme de formation est conforme aux normes de qualité et que son contenu répond aux exigences de la profession.

Sources : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, (2008), Vocational and Professional Education and Training in Switzerland. Rapport national de la Suisse établi à titre de contribution à l'examen de l'OCDE intitulé « Apprendre pour le monde du travail » ; OFFT, Berne.

Cadre juridique

Une étude réalisée dans cinq pays d'Europe [Allemagne, Autriche, Danemark, Irlande et Royaume-Uni (Ryan, 2000)] a mis en évidence l'existence d'une structure institutionnelle solide, comprenant un cadre juridique pour les contrats d'apprentissage, qui joue un rôle important dans la qualité de mise en œuvre de la formation. Un contrat d'apprentissage, ou une convention de stage, qui définit les droits et les obligations à la fois du stagiaire et de l'entreprise qui le reçoit peut servir à contrôler la qualité de la formation sur le lieu de travail. Au Mexique, des employeurs ont signalé à l'équipe d'examen de l'OCDE que l'absence de dispositif juridique (notamment en ce qui concerne l'assurance des stagiaires) est un obstacle à l'expansion de la formation professionnelle en entreprise. La création d'une convention de stage énonçant les modalités juridiques résoudrait le

problème : cela éviterait aux employeurs de devoir prendre leurs propres dispositions, et les stagiaires seraient couverts contre les risques imprévisibles. En stipulant les droits et les obligations des stagiaires et des entreprises qui les accueillent, ces conventions pourraient également servir à contrôler la qualité de la formation sur le lieu de travail. Compte tenu de ces arguments, l'examen de l'OCDE portant sur le Mexique recommande la mise en place de conventions de stage (Kis, Hoeckel et Santiago, 2009).

Dans beaucoup de pays, il existe des contrats spéciaux pour les apprentis et les stagiaires. Le tableau 5.3 expose certaines des caractéristiques contractuelles des différents programmes de formation en entreprise. Dans certains pays (par exemple l'Allemagne, l'Autriche ou la Suisse), c'est aux élèves qu'il appartient de trouver l'entreprise qui les accueillera. Par contre, en Hongrie, il est fréquent que les établissements d'EFP aident les élèves à trouver un stage. Habituellement, la convention est ensuite conclue par l'employeur et l'apprenti. Certains pays (l'Australie ou la Norvège, par exemple) font intervenir un tiers lors de la signature du contrat d'apprentissage. L'encadré 5.3 présente des exemples de clauses de contrat d'apprentissage de ces pays.

Tableau 5.3 Contrats de formation en entreprise

Estimation (en %) des contrats de formation en entreprise dans le cadre des programmes d'EFP du deuxième cycle du secondaire, selon les modalités contractuelles

	Nature du contrat			Parties au contrat		Caractéristiques du contrat			
	Obligatoire	Non obligatoire	Variable	Employeur	Stagiaire	Etablissement d'EFP	Emploi	Formation	formation et emploi combinés
Australie	■ ■	■ ■ ■ ■		■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■	-	-	■ ■
Autriche	■ ■ ■ ■ ■	■		■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■	■ ■ ■ ■	■
Belgique (Flandre)	■ ■		■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■	■ ■	-
Danemark	■ ■ ■ ■ ■	-		■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■	-	-	■ ■ ■ ■ ■ ■
Finlande	■	■ ■ ■ ■ ■		■ ■ ■ ■ ■	■	■ ■ ■ ■ ■ ■	-	■ ■ ■ ■	■
France	■ ■	-		■ ■	■ ■	-	-	-	■ ■
Allemagne	■ ■ ■ ■	-		■ ■ ■ ■	■ ■ ■		-	■ ■ ■	-
Hongrie	-	■ ■		■ ■	■ ■	■ ■	-	-	■ ■
Pays-Bas	■ ■ ■ ■ ■	-		■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■		■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■
Norvège ¹	■ ■ ■ ■ ■	-		■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	-	-	-	■ ■ ■ ■ ■ ■
Suisse	■ ■ ■ ■ ■	-		■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	-	-	-	■ ■ ■ ■ ■ ■

Note : pourcentage estimé des élèves du secondaire suivant un programme d'EFP : - 0 %; ■ de 1 à 25 %; ■ ■ de 26 à 50 %; ■ ■ ■ de 51 à 75 %; ■ ■ ■ ■ de 76 à 100 %.

1. L'administration locale est également partie prenante au contrat.

Source : Kuczera, M. (à paraître), *The OECD International Survey of VET Systems*, OCDE, Paris.

Encadré 5.3 Contrats de formation en entreprise

En **Australie**, le contrat de formation/convention de stage est conclu entre l'employeur et l'apprenti. Un représentant de l'*Australian Apprenticeships Centre* notifie aux deux parties leurs droits et responsabilités et garantit que le contrat convient aux deux parties. Le contrat dispose que l'entreprise est tenue d'employer et de former l'apprenti, de lui verser un salaire et de veiller à ce qu'il bénéficie d'une supervision et de moyens adéquats. Les employeurs doivent soumettre un programme de formation, validé par le prestataire de formation concerné (l'établissement d'EFP). Le contrat stipule une période probatoire au cours de laquelle l'une ou l'autre partie peut résilier l'accord.

Source : Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) (2010), site Internet de ce ministère consulté en juin 2010. Voir : www.training.com.au/portal/site/public/menuitem.7e75abb80a4e4690f9fa5a1017a62dbc/

En **Belgique (Flandre)**, le contrat d'apprentissage est conclu entre l'employeur, l'apprenti et, pour les apprentis âgés de moins de 18 ans, un de leurs parents ou leur tuteur. Pour être reconnu, le contrat doit être conclu par le biais d'un « conseiller en apprentissage ». L'employeur verse aux apprentis une allocation d'apprentissage (dont le montant dépend de l'âge du stagiaire et de l'année du cursus de formation).

Source : ministère flamand de l'Éducation et de la Formation (2009) : « Background report », Apprendre pour l'emploi : Examen de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, non publié.

En **Autriche**, le contrat de formation se conclut entre l'employeur, l'élève et leur représentant légal. L'apprenti bénéficie d'une assurance (maladie, accident, chômage, retraite). La relation pédagogique est régie par le droit du travail et le droit social, ainsi que par des règles de protection du personnel spécifiques aux jeunes. Les apprentis peuvent prétendre à un salaire, déterminé par le biais de conventions collectives et variable d'une profession à l'autre.

Source : ministère fédéral autrichien de l'Éducation, des Arts et de la Culture (2010). Site Internet de ce ministère : www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/berufsschulen.xml#toc3-id4, consulté en juin 2010.

Formation continue ou formation par étapes : le besoin de flexibilité

La formation en alternance classique comprend un ou deux jours de cours dans l'établissement d'EFP et trois ou quatre jours de formation et de travail dans l'entreprise au cours de la période d'apprentissage dont la durée oscille entre deux et quatre ans. Toutefois, certaines professions exigent une

solide formation théorique et pratique avant que l'apprenti ne soit réellement capable de travailler. Plusieurs modèles différents ont donc vu le jour, les apprentis pouvant passer des mois, voire deux années, dans un établissement d'EFP ou dans des centres de formation spécialisée, avant d'intégrer une entreprise. D'autres facteurs entrent en jeu :

- Le degré de formation préalable nécessaire influe sur le ratio coûts-avantages pour l'entreprise. Quand l'apprenti doit consacrer une longue période à l'acquisition de connaissances théoriques avant de pouvoir véritablement travailler, l'État peut prendre en charge la formation préalable dans un établissement d'EFP.
- Les systèmes les plus efficaces laissent toute latitude aux entreprises pour choisir le dispositif le mieux adapté à leurs besoins. La souplesse concernant la durée de la formation est importante à la fois pour les employeurs et pour les apprentis : elle aide à s'assurer que les apprentis atteindront leurs objectifs de formation et que l'entreprise trouvera un équilibre entre les coûts et les avantages de la formation dispensée.

Mesures incitatives à l'intention des employeurs et des stagiaires

Coûts et avantages de la formation en entreprise pour les employeurs

Les employeurs sont plus ou moins enclins à offrir des places à des stagiaires selon les coûts et les avantages qu'ils escomptent pour leur entreprise. Comme indiqué précédemment, les contrats d'apprentissage et d'autres formes plus structurées ou plus longues de formation en entreprise sont génératrices d'avantages productifs et d'avantages de recrutement. De surcroît, certains employeurs n'hésitent pas à déclarer que l'accueil de stagiaires est une responsabilité sociale ou, s'exprimant de manière plus subtile, que le fait que les stagiaires et les apprentis posent des questions favorise une approche du travail fondée sur la réflexion. Dans plusieurs pays de l'OCDE, les pouvoirs publics offrent des incitations supplémentaires aux employeurs afin qu'ils accueillent des apprentis dans leur entreprise (voir tableau 5.4).

Pour les employeurs, les principaux coûts liés aux contrats d'apprentissage sont de deux ordres :

- Les salaires des apprentis sont très disparates. Par exemple, en Australie, le barème des rémunérations hebdomadaires appliqué en 2006 aux apprentis de première année s'échelonnait entre 47 % et

75 % du salaire minimum selon le secteur d'activité. A partir de la quatrième année, tous les apprentis perçoivent le salaire minimum fixé au niveau fédéral, voire une rémunération plus élevée (Australian Fair Pay Commission, 2006). En Norvège, le salaire des apprentis est fixé par le biais de négociations dans le cadre de conventions collectives. Il s'échelonne entre 30 % et 80 % du salaire d'un travailleur qualifié, pourcentage qui augmente au fil des années d'apprentissage (Kuczera *et al.*, 2008).

- En termes de ressources, le coût de la formation comprend le temps qui lui est consacré par les salariés expérimentés, la rémunération des formateurs, le matériel pédagogique et les frais administratifs, ainsi que le coût des erreurs commises par les apprentis sans expérience et les ressources gaspillées (Richardson, 2005 ; Rauner, 2007). Ce coût dépend de la qualité de la formation dispensée, par exemple selon que les superviseurs reçoivent ou non une formation spécialisée, et que les superviseurs de stage jouissent ou non d'un statut particulier et perçoivent un salaire plus élevé pour tenir compte de leur mission, etc.

Les avantages sont tout aussi difficiles à estimer que les coûts, même si les entreprises arrivent de mieux en mieux à les déterminer. En Suisse, en 2004, la moitié des entreprises accueillant des apprentis avaient mis en place des dispositifs formels pour contrôler le rapport coûts-avantages de la formation, ou étaient sur le point d'en adopter². Mais beaucoup d'entreprises ne sont pas dotées de dispositifs de ce type, préférant se fier à des perceptions plus subjectives de l'utilité de la formation (Davidson *et al.*, 1997; Schweri *et al.*, 2003). Des études systématiques des coûts et avantages liés à l'accueil d'un apprenti dans une entreprise ont été réalisées en Allemagne et en Suisse (voir encadré 5.4). Ces études elles-mêmes peuvent être utilisées pour encourager les employeurs à accueillir des stagiaires et des apprentis, en leur apportant la preuve que le rendement économique est bien réel.

Encadré 5.4 Coûts et avantages des contrats d'apprentissage en Suisse

En 2000 et 2004, quelque 2 500 entreprises ont participé à une enquête pour déterminer les coûts et les avantages de l'apprentissage. Une autre enquête a été effectuée en 2009. Le coût brut de la formation englobe les salaires des apprentis et des formateurs internes à l'entreprise, le coût des démarches administratives, le coût de l'installation et de l'équipement, auxquels s'ajoutent quelques autres postes de dépenses. Pour l'entreprise, accueillir un stage offre un avantage de production calculé en se basant sur ce que coûterait l'emploi d'un tiers pour obtenir la même production.

En comparant les coûts et les avantages bruts, on peut calculer la perte nette ou le bénéfice net pour l'entreprise. En 2004, les entreprises suisses ont investi 4.7 milliards CHF dans la formation d'apprentis, alors que la production des apprentis s'est élevée à 5.2 milliards CHF. Globalement, la formation d'apprentis se révèle donc un bon investissement, les deux tiers environ des entreprises d'accueil dégagent un bénéfice net. Parmi celles ayant enregistré une perte nette, la plupart sont parvenues à compenser le déficit à court ou moyen terme, en embauchant les diplômés qu'elles avaient formés comme stagiaires, ce qui leur a procuré un avantage de recrutement.

Mesures publiques d'incitation à l'intention des employeurs

Mesures financières

De nombreuses formes d'EFPP, y compris la formation sur le lieu de travail, sont source d'avantages importants par effet de rejaillissement, étant donné qu'elles profitent non seulement à l'employeur qui propose la formation et à l'apprenti, mais aussi aux autres employeurs et à la société en général. Les pouvoirs publics ont recours à une panoplie de mesures diversement dosées (aides directes, allègements fiscaux, mécanismes de prélèvement et contributions en nature) pour financer³ l'éducation et la formation professionnelles initiales (voir encadré 5.4).

Tableau 5.4 Modalités de financement de la formation sur le lieu de travail par les pouvoirs publics et par les employeurs

	Financement public		Contribution collective des entreprises (taxe d'apprentissage par ex.)	Contribution des employeurs à l'EFPP		
	Subvention directe*	Allègement fiscal*		Matériel de formation	Salaires des formateurs	Frais de déplacement des stagiaires
Australie	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Autriche	Oui	Oui	Dans certains secteurs	Oui	Oui	Oui
Belgique (Flandre)	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Danemark	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non
Finlande	Oui	Non	Non	-	-	-
France	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Hongrie	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Norvège	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Pays-Bas	Non	Oui	Dans certains secteurs	Oui	Oui	Oui
Suisse	Non	Oui	Dans certains secteurs	Oui	Oui	Oui

* Voir le glossaire pour les définitions.

Source : Kuczera, M. (à paraître), *The OECD International Survey of VET Systems*, OCDE, Paris.

L'argument en faveur de l'octroi d'une subvention forfaitaire aux employeurs pour chaque place de stage offerte dans leur entreprise comporte deux points faibles. Premièrement, bon nombre de ces places de stage auraient été proposées de toute façon (même en l'absence de subvention). L'effet net des subventions sur l'activité globale de formation pourrait donc être assez peu sensible. Deuxièmement, le fait d'accorder une aide financière à ces entreprises risque de réduire l'offre d'autres types de formation qui ne seraient pas subventionnés de manière aussi généreuse⁴. Selon les données d'observation disponibles, l'efficacité des subventions destinées à inciter les entreprises à former des jeunes est mitigée. Westergaard-Nielsen et Rasmussen (1999) font valoir qu'au Danemark, même si l'octroi d'une subvention n'a pas grand effet sur la (bonne) disposition des employeurs à proposer des places de stage (en l'absence de subvention, la baisse du nombre de demandes d'accueil d'apprentis ne serait que de 7 %), cette incitation financière n'en constitue pas moins une solution rentable, par rapport à une autre formule, plus onéreuse consistant à orienter les élèves vers des établissements d'enseignement professionnel.

Mais comme l'effet de la subvention n'a été sensible que dans certains secteurs, il est permis de penser qu'en limitant l'octroi de cette aide aux secteurs en question, son efficacité en aurait été accrue. En Suisse, un exercice de simulation a révélé que la subvention aurait un impact sur les entreprises qui n'accueillent pas encore d'apprentis, mais serait sans effet sur l'offre de stages dans les entreprises qui en proposent déjà (Mühlemann *et al.*, 2007). En Autriche, l'impact des subventions est limité (Wacker, 2007).

Certains pays (comme le Danemark, la France, la Hongrie ou l'Irlande) ont recours à une taxe d'apprentissage pour accroître le volume de formation proposé par les entreprises et favoriser une répartition plus équitable des possibilités de formation (cette taxe sert généralement à financer la formation continue des salariés en poste mais aussi, parfois, celle de stagiaires et d'apprentis). D'après les données disponibles sur l'efficacité de ce dispositif, les résultats obtenus sont assez mitigés⁵. Selon des travaux de recherche, les taxes d'apprentissage *universelles* ne garantissent pas une répartition équitable des possibilités de formation : concrètement, ce sont généralement les grandes entreprises et les salariés hautement qualifiés qui en tirent le plus d'avantages (Gasskov, 1998 ; Edwards, 1997 ; Goux et Maurin, 1997 ; Lee, 2006). Si les *taxes sectorielles* permettent de privilégier des objectifs stratégiques sectoriels et sont plus avantageuses pour les entreprises que les taxes universelles (Smith et Billett, 2005), les données relatives à l'efficacité de cette taxe en termes d'accroissement de l'activité globale de formation et de promotion de l'équité dans l'accès à la formation font également apparaître des résultats mitigés (Van den Berg, Meijers et Sprengers, 2006 ; Smith et Billett, 2005 ; CEDEFOP, 2008).

La conception des systèmes d'apprentissage se caractérise par la nécessité d'opérer des arbitrages entre différents facteurs afin de trouver un juste équilibre garant de l'efficacité de ces systèmes. Le niveau de qualité de la formation doit être suffisamment élevé pour que les apprenants puissent en tirer profit et pour répondre aux besoins de l'économie ; mais ne pas être trop élevé afin de ne pas décourager les employeurs d'y participer. Le salaire des apprentis doit être suffisant pour attirer les bons éléments et les dissuader d'abandonner leur formation en cours de route, mais il ne doit pas être trop élevé, faute de quoi les employeurs potentiels risqueraient de le considérer comme un obstacle de plus. Il convient également de trouver un juste équilibre entre la durée de l'apprentissage et la rémunération des apprentis qui, en règle générale, augmente à mesure que ceux-ci approfondissent leurs compétences. La période d'apprentissage ne doit pas être trop longue pour éviter que les apprentis approchant la fin de leur formation ne « décrochent ». Elle ne doit pas non plus être trop brève de manière que l'employeur ne soit pas obligé de renoncer à l'avantage

productif qui se concrétise pour l'essentiel vers la fin de la période d'apprentissage, et que procure la contribution des apprentis ayant bénéficié de la formation dispensée par son entreprise.

Les bénéfices nets de la formation en entreprise doivent constituer pour les employeurs une motivation suffisante pour les encourager à offrir des places de stage. Plusieurs méthodes permettent d'atteindre cet objectif. Par exemple, il peut s'agir (comme en Suisse) de concilier un niveau de salaire relativement faible pour les apprentis avec les lourdes obligations imposées aux entreprises qui les forment en termes de préparation des superviseurs de stage et d'adhésion au programme fixé à l'échelle nationale. En Suisse, cette formule est utilisée pour éviter que le système d'apprentissage n'exige l'octroi d'aides financières. En Irlande, l'État verse aux apprentis une indemnité de subsistance pendant les phases de formation en dehors de l'entreprise, ce qui doit, en principe, faire de l'apprentissage une solution attrayante tant pour les apprenants que pour les employeurs (bien que cette formule ait été fortement remise en question vu le fléchissement de l'activité du secteur du bâtiment dans ce pays. Voir Kis, 2010). Le tableau 5.5 compare le coût pour l'État de la menée à bonne fin du programme d'apprentissage par les participants dans les pays pour lesquels des données sont disponibles.

Tableau 5.5 Estimation des dépenses publiques affectées à l'apprentissage

En USD à parité de pouvoir d'achat par rapport au PNB
(année de référence indiquée entre parenthèses)

	1	2	3	4
	Coût total moyen du programme par participant	Coût d'une formation d'un an en dehors de l'entreprise, sur la base d'équivalents temps plein	Durée du programme (en années)	Formation en entreprise (% du programme)
Autriche (2006)	de 15 300 à 15 900	sans objet.	2 à 4 (selon le programme)	80 %
Danemark (2008)	de 19 400 à 29 000	12 100	3,5 à 4 (durée habituelle)	40 à 60 %
Irlande (2008)	19 000	16 300 (phases 4 et 6)	4 (durée habituelle)	70 %
Pays-Bas (2006)	de 7 100 à 14 100	7 800	2 à 4 (selon le programme)	60 %
Norvège (2006)	36 200	12 900	4	50 %
Suisse (2007)	de 11 600- à 23 600	14 300	2 à 4 (selon le programme)	70 %

Source : Kuczera M. (2008); Réponses aux questions parlementaires par FÁS (Irlande), numéros de référence : 13031/09, 13027/09, 13030/09, Communication personnelle avec la DETE (Department of Enterprise, Trade and Employment).

Note : ces coûts comprennent le coût de l'éducation et de la formation dispensés par les établissements d'EFPP, c'est-à-dire en dehors de l'entreprise⁶. Dans les pays tels que le Danemark et la Suisse, le chiffre correspond à la dépense publique principale. Dans d'autres pays, comme la Norvège ou l'Autriche, le gouvernement accorde également une subvention aux employeurs qui offrent des formations et ce coût est inclus dans les chiffres. En Suisse et aux Pays-Bas, les entreprises proposant des formations peuvent bénéficier d'un allègement fiscal, mais le coût de ces incitations financières indirectes n'est pas compris dans les chiffres, car il est difficile de donner une estimation. Il est donc possible que, pour ces deux pays, le coût total soit sous-estimé. En Irlande, la dépense publique couvre l'éducation et la formation dispensées par les établissements d'EFPP (salaires des formateurs, locaux, équipement) et les allocations versées aux apprentis.

Mesures non financières

Dans certains pays, il existe des organismes spécialisés dont la fonction est de faciliter l'apprentissage en rapprochant des employeurs les apprenants qui cherchent une formation en entreprise. Ces organismes s'occupent également des démarches administratives obligatoires liées à l'apprentissage (cet aspect est particulièrement important pour les PME). Ils peuvent aussi assumer le rôle d'employeur pour les apprentis et louer les services de ces derniers à des entreprises d'accueil (voir encadré 5.5).

Encadré 5.5 Organismes externes intervenant dans la formation par l'apprentissage

Australie : les *Group training organisations* (GTO) sont des organismes à but non lucratif financés par les pouvoirs publics, certaines dépenses étant à la charge de l'entreprise d'accueil. Leur rôle consiste à employer des apprentis et à louer leurs services à des entreprises. Ils se concentrent parfois sur un secteur ou une région en particulier. Les GTO sont chargés, entre autres, des missions suivantes : sélectionner des apprentis répondant aux besoins des employeurs ; organiser et assurer le suivi de la formation à la fois dans l'entreprise et en dehors ; s'occuper des démarches administratives obligatoires liées à la formation, et veiller à ce que les apprentis acquièrent une expérience du travail dans un large éventail de domaines en les faisant, au besoin, travailler successivement dans plusieurs entreprises différentes.

Pour consulter des travaux de recherche sur les GTO, voir www.ncver.edu.au/publications/bytheme.html.

Norvège : les Bureaux de formation (*opplæringskontor*) sont financés à 100 % par des entreprises et rattachés, en général, à des secteurs d'activités bien précis. Leur rôle consiste à recenser de nouvelles entreprises susceptibles de dispenser des formations et de créer des places de stage, à superviser les entreprises accueillant des apprentis, et à former le personnel chargé du tutorat. Dans de nombreux cas, les Bureaux de formation organisent la partie théorique de la formation. Ce sont souvent eux qui signent les contrats d'apprentissage pour le compte d'entreprises de petite taille accueillant des apprentis. Dans ce cas, ces Bureaux sont responsables de l'exécution de la formation et de ses résultats.

Source : Direction norvégienne pour l'éducation et la formation (2008), « Réponses au questionnaire national », non publiées.

Suisse : les associations de formation professionnelle (*Lehrbetriebsverbände*) sont constituées d'entreprises qui se regroupent pour mutualiser l'accueil des apprentis, réduisant ainsi les charges financières et administratives pesant sur chaque entreprise. Cette formule permet aux entreprises qui n'ont pas la capacité d'accueillir un apprenti à elles seules de proposer malgré tout des contrats d'apprentissage. Au sein de chaque association, la responsabilité formelle des apprentis est assumée par une seule et même entreprise. La Suisse subventionne ces associations pendant les trois premières années, contribuant ainsi au coût initial de la mise en place d'un programme de formation conjoint. D'après une évaluation (OFFT, 2008) ce modèle est efficace dans la mesure où, s'il n'existait pas, la majorité des entreprises participantes ne se seraient pas lancées dans la formation par l'apprentissage.

Maintenir les mesures incitatives pour les employeurs lors d'un ralentissement de l'activité économique

Les pressions économiques peuvent conduire les employeurs à restreindre leur participation à la formation d'apprentis et, comme indiqué dans l'introduction, ils hésitent probablement davantage à proposer des stages de formation en période de ralentissement de l'activité économique. Les régions en crise peuvent être confrontées à un problème similaire. Dans ces régions, on a plutôt tendance à inciter les jeunes à chercher ailleurs des formations en entreprise et à les orienter vers des secteurs offrant des débouchés professionnels intéressants. Il faut toutefois mettre en balance cette solution avec les difficultés que peut engendrer, pour les jeunes, le fait de vivre en dehors du foyer familial, parfois sans la surveillance active d'un adulte. Pour ne pas compromettre l'équité au regard des possibilités offertes par les régions, il est parfois nécessaire de compenser l'insuffisance de l'offre de stages en entreprise en augmentant le nombre de places dans les établissements d'EFPP.

En 2008, le monde a connu une grave récession. Tout en soulignant l'insuffisance des données disponibles, Brunello (2009) indique dans une étude récente que généralement, en période de récession, les effectifs d'apprentis diminuent encore plus vite que ceux des actifs occupés. Dans un contexte économique fragile où la demande est faible, l'avantage productif peut être limité, et les employeurs ne peuvent espérer bénéficier de l'avantage de recrutement qu'en faisant le pari de surmonter leurs difficultés et de ramener leur entreprise sur le chemin de la croissance. Accueillir un apprenti constitue un engagement de longue haleine, qui s'étend souvent sur plusieurs années. Même si les clauses qu'ils renferment ne sont pas toutes identiques, les contrats d'apprentissage peuvent être extrêmement contraignants pour les employeurs. Ils peuvent notamment exiger de ceux-ci qu'ils s'engagent à former les apprentis sur une longue période. Quand le climat économique est incertain, les employeurs répugnent parfois à assumer un tel risque.

Pendant la récession qui a frappé l'Australie au début des années 90, les effectifs d'apprentis ont diminué d'un quart en trois ans (www.ncver.edu.au/research/proj2/mk0008/growth.htm). Toutefois, la vulnérabilité relative des apprentis et des salariés ordinaires face à une récession dépend de la situation locale. On sait, d'après une analyse de l'impact de la dépression des années 30 sur les jeunes se préparant au métier d'ingénieur en Angleterre que, pendant cette période, les entreprises ont fait travailler des apprentis en lieu et place d'ingénieurs pleinement qualifiés (Hart, 2005).

Face à la crise économique actuelle, voici quelques-unes des mesures que les pouvoirs publics pourraient prendre dans le but de protéger l'apprentissage et les autres formes de formation en entreprise :

- Octroi d'une aide financière temporaire pour inciter à l'apprentissage. Cette méthode suscite deux objections : la première est que, dans la plupart des cas, les élèves se seraient orientés vers l'apprentissage même en l'absence d'aide ; la seconde est que cette incitation financière risque d'encourager les employeurs à faire appel à des apprentis qui représentent une main-d'œuvre bon marché.
- Création d'un nombre accru de places d'apprentissage dans le secteur public.
- Mutualisation sous une forme ou une autre des risques auxquels s'exposent les différents employeurs quand ils accueillent des apprentis dans leur entreprise. Une solution consisterait à faire recruter, par des organismes patronnés par l'État, des apprentis dont les employeurs loueraient les services, à l'instar de ce que font les associations de formation en groupe d'Australie.
- Accroissement de la formation pratique dispensée dans les établissements d'EFP pour compenser l'absence de places de formation en entreprise.
- Plus de temps consacré à l'enseignement général, la formation professionnelle étant reportée à des stades ultérieures des programmes d'éducation et de formation.

Brunello (2009) préconise des mesures destinées à encourager la formation en entreprise et en dehors de celle-ci même en période de récession, faut de quoi les jeunes risquent de se retrouver piégés dans des emplois temporaires n'offrant guère de possibilités de formation. S'inspirant de Bassanini et Brunello (2008), il fait valoir que les politiques de formation ne sont pas nécessairement le seul instrument disponible, ni même le meilleur pour encourager la formation dans un contexte de récession prolongée : l'application de politiques structurelles favorisant la concurrence sur les marchés de produits et de politiques du marché du travail visant à réduire le dualisme entre des apprentis protégés (du fait qu'ils sont formés en entreprise) d'une part, et des apprentis non protégés (parce que formés hors entreprise), d'autre part, pourrait se révéler plus payante que l'octroi d'aides financières aux travailleurs et aux employeurs, mesure constamment dévoyée par des effets d'aubaine et des effets de substitution.

Mesures incitatives à l'intention des candidats à l'apprentissage

Pour être solide, une structure d'apprentissage doit être attrayante aux yeux des candidats à ce type de formation comme à ceux des employeurs. Normalement, les apprentis perçoivent un salaire, comme indiqué ci-dessus, et peuvent également prétendre à l'équivalent d'une bourse d'État. En contrepartie, ils sont censés recevoir une formation de qualité et peuvent raisonnablement espérer s'insérer sans difficulté dans le secteur d'activité visé. Pour l'apprenti, l'attrait de ce type de formation est tout relatif, car il dépend des autres possibilités de formation offertes. Normalement, tout dépend si l'élève se voit suivre un cursus de l'enseignement supérieur, ou envisage plutôt d'intégrer directement le marché du travail.

En Allemagne, le taux d'activité est plus élevé parmi les titulaires d'un diplôme qui sont passés par l'apprentissage (autrement dit ceux qui ont suivi une formation professionnelle en entreprise) que parmi les titulaires d'un diplôme délivré par une université ou un établissement d'EFP (qui manquent en général d'expérience professionnelle), même si les premiers connaissent des périodes de chômage plus longues que les autres groupes (Winkelmann, 1996). Selon Hofer et Lietz (2004), en Autriche, les titulaires d'un diplôme ayant suivi un apprentissage (niveau du deuxième cycle du secondaire) souffrent moins du chômage et sont mieux rémunérés que les travailleurs non qualifiés, même si leur performance au regard de l'emploi est inférieure à celle des titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire de l'enseignement général⁷.

Le décrochage est un indicateur de la fragilité des systèmes d'apprentissage, mais il peut aussi refléter l'attrait d'autres choix de carrière possibles. D'un point de vue technique, le taux de décrochage est difficile à calculer, principalement parce que, dans la plupart des systèmes éducatifs, une partie des élèves qui abandonnent un programme entament un programme similaire soit immédiatement, soit peu de temps après: Dans des cas de ce genre, il ne s'agit pas à proprement parler d'un abandon des études, d'où l'extrême difficulté à comparer les taux de décrochage nationaux ; mais, à l'échelle internationale, on n'en relève pas moins des différences frappantes. Récemment, des chercheurs ont essayé de dégager, pour un groupe de pays européens, des taux d'achèvement des études se prêtant à des comparaisons. Ils ont observé des taux de 31 % en Angleterre⁸ et de 50 à 60 % en Écosse, ce qui permet de penser, à partir de données comparables, que le taux est d'environ 75 % en Allemagne, 70 % au Danemark, de 65 à 70 % aux Pays-Bas et de 75 à 80 % en France. L'étude mentionne diverses difficultés statistiques liées à cette comparaison (West, 2004). Dans la pratique, le fait de ne pas avoir achevé un cursus ne constitue pas nécessairement un handicap grave. Parmi les différentes autres études sur l'abandon des programmes d'apprentissage en cours, Bessey et Backes-

Gellner (2007) indiquent qu'en Allemagne, quelque 20 % des participants mettent fin prématurément à leur contrat d'apprentissage mais qu'en réalité, la plupart d'entre eux changent simplement d'employeur ou de filière, d'où une très faible proportion d'abandons à titre définitif (moins de 5 % des élèves ayant entamé un apprentissage).

Apprentissage en entreprise : conclusions

Questions à débattre et éléments d'appréciation

- La formation en entreprise peut prendre diverses formes, notamment de courtes périodes de formation professionnelle par l'observation, des stages d'une durée plus longue et des apprentissages plus structurés, ainsi que des formations informelles pour les salariés.
- Dans le cadre d'un programme initial d'EFP, une formation en entreprise de bonne qualité :
 - Offre un cadre pédagogique efficace, permettant d'acquérir des compétences à la fois matérielles (y compris l'utilisation de techniques et de matériels modernes) et immatérielles (par exemple les relations avec les collègues et les clients) ;
 - Facilite le passage de l'école à l'emploi en permettant aux employeurs et aux salariés potentiels d'apprendre à se connaître ;
 - Contribue à la production de l'entreprise ;
 - Rattache l'offre de formation aux besoins réels du marché du travail.
- La formation en entreprise doit en général être complétée par une autre forme d'éducation et de formation parce que certaines compétences s'acquièrent mieux en dehors de l'entreprise, et parce qu'il n'est pas toujours possible d'offrir des formations sur le lieu de travail en raison des difficultés économiques auxquelles se heurte une région ou bien en période de récession.
- La formation en entreprise et, en particulier, les dispositifs à caractère formel comme les contrats d'apprentissage exigent de veiller tout particulièrement à la conformité avec des normes de qualité, et de mettre en place des mesures incitatives suffisantes pour encourager les employeurs à offrir des places de stage.

Formation en entreprise : recommandations de l'OCDE

- Consacrer une large part de l'EFP initiale à la formation en entreprise.
- Faire en sorte que la structure de formation en entreprise favorise la participation des employeurs comme des élèves.
- Veiller à la bonne qualité de la formation en entreprise en mettant en place un dispositif de contrôle de la qualité efficace, et un cadre contractuel rigoureux pour les contrats d'apprentissage.
- Compenser la formation en entreprise par d'autres types de formation (ateliers internes dans les établissements d'EFP, par exemple) lorsqu'il existe d'autres cadres pédagogiques donnant de meilleurs résultats, ou lorsqu'il n'est pas possible d'organiser une formation en entreprise.
- Trouver de véritables solutions face à la crise économique actuelle afin de maintenir l'offre de formation en entreprise et de faire face à la demande croissante d'EFP à temps plein.

Notes

1. Pour obtenir une comparaison (un peu dépassée au regard des chiffres d'aujourd'hui) du nombre d'apprentis par rapport à la population d'âge actif de certains pays, voir www.ncver.edu.au/research/proj2/mk0008/internat.htm.
2. Informations fournies par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) de la Suisse.
3. Parfois, ces aides ne couvrent pas uniquement l'éducation et la formation professionnelles initiales mais aussi la formation des salariés en poste. Sur ce dernier point, il existe assez peu de données d'observation rigoureuses permettant de prouver l'existence de défaillances du marché en matière d'offre de formation en entreprise (voir Bassanini *et al.*, 2007).
4. En Norvège, le montant de la subvention destinée à inciter les entreprises à offrir des formations aux adultes est inférieur à celui de l'aide accordée pour contribuer au financement des contrats d'apprentissage pour les élèves du deuxième cycle du secondaire. Cette disposition limite les possibilités des apprenants adultes d'obtenir des contrats d'apprentissage.

5. Selon l'OCDE (2004, *Perspectives de l'emploi*, chapitre 4), les dispositifs de soutien financier public axés sur la formation s'appuient notamment sur un principe essentiel, à savoir que ce soutien devrait viser à combler l'écart entre les coûts marginaux (directs et d'opportunité) et les avantages marginaux afin de réduire au minimum les effets d'aubaine. Ce qui compte pour la décision de l'individu ou de l'entreprise d'investir dans la formation, c'est la différence entre les avantages marginaux attendus et les coûts marginaux de la formation. Les dispositifs du type « former ou payer » (tels que ceux mis en place en France) placent les entreprises devant un choix financièrement neutre entre former (et ne pas payer la taxe) ou ne pas former (et payer la taxe). Les sommes recueillies de cette façon sont ensuite distribuées aux entreprises sous forme de subvention supplémentaire. Les entreprises ne bénéficient pas à proprement parler d'une subvention automatique, car celle-ci ne leur est pas nécessairement attribuée. Appliquer un prélèvement dans le cadre d'un dispositif de ce type équivaut toutefois à percevoir une taxe d'un certain pourcentage de la masse salariale, indépendamment des dépenses de formation, et à subventionner à 100 % les dépenses de formation à hauteur de ce même pourcentage de la masse salariale, à quoi s'ajoute une subvention supplémentaire au cas par cas en fonction du projet de formation. Les systèmes de prélèvements/aides fondés sur le principe « former ou payer » n'incitent pas les entreprises qui, de toute façon, auraient dépensé le minimum légal, à investir davantage dans la formation. Au contraire, en couvrant la totalité des coûts jusqu'à un plafond prédéterminé, ces systèmes surpaient le supplément d'investissement dans la formation qu'ils induisent de la part d'entreprises qui, en l'absence d'un tel système, auraient dépensé moins que le minimum légal, étant donné que les avantages marginaux du supplément de formation ne sont pas nuls pour ces entreprises. De fait, il est possible de montrer que l'on peut obtenir un résultat plus efficient, (en produisant le même volume de formation tout en réduisant les dépenses publiques, ou davantage de formation sans augmenter les dépenses publiques), par la mise en place d'une taxe supplémentaire sur la masse salariale et un abattement fiscal à un taux inférieur à 100 % (OCDE, *Perspectives de l'emploi*, chapitre 5, 2003).
6. Certains pays appliquent un droit de formation en établissement, qui est acquitté par l'apprenti ou pris en charge par l'employeur.
7. L'étude ne prend en compte ni les aptitudes des élèves ni les mécanismes de sélection.
8. Ces dernières années, en Angleterre, les taux d'achèvement des études se sont considérablement améliorés, passant de 38 % pour l'année scolaire 2004-2005 à 64 % pour l'année scolaire 2007-2008 (Data Service, 2008).

Références

- Acemoglu, D. et J. Pischke (1998), « Why do Firms Train? Theory and Evidence », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 113, n° 1, pp. 79-118.
- Acemoglu, D. et J. Pischke (1999a), « The Structure of Wages and Investment in General Training », *Journal of Political Economy*, vol. 107, n° 3, pp. 539-572.
- Acemoglu, D. et J. Pischke (1999b), « Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets », *The Economic Journal*, vol. 109, n° 453, pp. 112-142.
- Askilden, J. E. et N.A. Øivind (2005), « Apprentices and Young Workers: A Study of the Norwegian Youth Labour Market », *Scottish Journal of Political Economy*, vol. 52, n° 1, pp. 1-17.
- Australian Fair Pay Commission (2006), « Minimum Wage Decision October 2006 », www.fairpay.gov.au/fairpay/WageSettingDecisions/General/2006/FactSheets/2006MinimumWageDecision.htm
- Bassanini, A., Booth, A., Brunello, G., et M. De Paola, *Workplace training in Europe*, in Brunello, G., Garibaldi et Wasmer (dir.pub) (2007), *Education and Training in Europe*, Oxford: OUP.
- Bassanini, A., et G. Brunello (2008), « Is Training More Frequent When Wage Compression is Higher? Evidence from the European Community Household Panel », *Labour Economics*, vol. 15, n° 2, pp. 272-290.
- Beicht, U., G. Walden et H. Herget (2004), *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland*, Bertelsmann, Bielefeld.
- Bessey, D. et U. Backes-Gellner (2007), “Premature Apprenticeship Terminations: An Economic Analysis”, Document de travail n° 2, Institute for Strategy and Business and Economics et Swiss Leading House Economic of Education. Firm Behavior and Training Policies, Zürich.

- Brunello, G. (2009), *The Effect of Economic Downturns on Apprenticeships and Initial Workplace Training: a Review of the Evidence*, OCDE. Paris. Consultable à l'adresse suivante : www.oecd.org/dataoecd/51/41/43141035.pdf
- CEDEFOP (2008), *Social Partners and Sectoral Training Funds: Mobilising Resources*, Document d'information, CEDEFOP, Thessalonique.
- Clark, D. (2001), « Why do German Firms Subsidize Apprenticeship Training? Test of Asymmetric Information and Mobility Cost Explanations » *Vierteljahreshefte für Wirtschaftsforschung*, n° 70, pp. 102-106.
- Cornford, I. et D. Gunn (1998), « Work-based Learning of Commercial Cookery Apprentices in the New South Wales Hospitalities Industry », *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 50, n° 4, pp. 549-568.
- Data Service (2008), *Statistical First Release DS/SFRI v2, 22 décembre 2008*, the Data Service, Londres.
- Davidson, J., *et al.* (1997), *Return on Training Investment*, Office of Technical and Further Education–ANTA, Canberra.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) (2010), consultation du site en juin 2010 : www.training.com.au/portal/site/public/menuitem.7e75abb80a4e4690f9fa5a1017a62dbc/.
- De Rick, K. (2008), « Costs and Benefits of Apprenticeships in the Lowest Track of VET » International Network on Innovative Apprenticeship, Vienne, 1-2 février 2008.
- Dionisius, R., *et al.* (2008), « Cost and Benefit of Apprenticeship Training – A Comparison of Germany and Switzerland », Document de travail n° 3465, IZA, Bonn.
- Direction norvégienne pour l'éducation et la formation (2008), « Réponses au questionnaire national », non publiées.
- Edwards, C. (1997), *State Failure or Market Failure? The Ten Steps to a Levy-Grant System of Vocational Training*, in Godfrey, M. (sous la dir. de). (1997) *Skill Development for International Competitiveness*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Gasskov, V. (1998), « Levies, Leave and Collective Agreements Incentives for Enterprises and Individuals to Invest in Training », *Vocational Training*, n° 13, pp. 27-34.

- Gibb, J. (1999), « The Quality of Learning », *Australian Training Review*, n° 32 (oct/nov/déc), pp. 32-33.
- Goux, D., et E. Maurin (1997), *Train or Pay: Does It Reduce Inequalities to Encourage Firms to Train their Workers?*, INSEE, Paris.
- Grubb, N., et al. (2006), *Examen thématique de l'enseignement supérieur, Note par pays*, OCDE, Paris. Disponible à l'adresse suivante : www.oecd.org/dataoecd/37/21/38092630.pdf.
- Gruber, E., I. Mandl et T. Oberholzner (2008), *Learning at the Workplace*, CEDEFOP, Tessalonique.
- Hart, R. (2005), « General Human Capital and Employment Adjustment in the Great Depression: Apprentices and Journeymen in UK Engineering », *Oxford Economic Papers*, n° 57, pp. 169-189.
- Hawke, G. (1998), « Learning, Workplaces and Public Policy » in J. McIntyre et M. Barrett (sous la dir. de), *VET Research: Influencing Policy and Practice*, Actes de la première conférence nationale de l'Association australienne de recherche sur la formation et l'éducation professionnelles, Sydney.
- Hofer, H. et C. Lietz (2004), « Labour Market Effects of Apprenticeship Training in Austria », *International Journal of Manpower*, vol. 25, n° 1, Emerald.
- Jung, T.H. et al. (2004), *Effective Measures for School-to-work Transition in the Vocational Education System. Lessons from Australia and Korea*, NCVER, Adelaïde.
- Kilpatrick, S., V. Hamilton et I. Falk (2001), *Issues of Quality Learning: Apprenticeship in Rural and Remote Australia*, CRLRA, Sydney.
- Kis, V., K. Hoeckel et P. Santiago (2009), *Learning for Jobs: OCDE Reviews of Vocational Education and Training: Mexico*, OCDE, Paris. Disponible à l'adresse suivante : www.oecd.org/dataoecd/28/37/43277304.pdf
- Kis, V. (2010), *Learning for Jobs: OCDE Reviews of Vocational Education and Training: Ireland*, OCDE, Paris. Disponible à l'adresse suivante : www.oecd.org/dataoecd/2/6/44592419.pdf
- Kuczera, M., et al. (2008), *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training: Norway*, OCDE, Paris. Disponible à l'adresse suivante : www.oecd.org/dataoecd/45/34/41506628.pdf

- Kuczera M. (2008), Réponses aux questions parlementaires par FÁS (Irlande) ; réf. n° 13031/09, 13027/09, 13030/09, communication personnelle avec le DETE.
- Kuczera, M. (à paraître), *The OECD International Survey of VET Systems*, OCDE, Paris.
- Lee, K. W. (2006), « Effectiveness of Government's Occupational Skills Development Strategies for Small- and Medium-scale Enterprises: A Case Study of Korea », *International Journal of Educational Development*, vol. 26.
- Ministère coréen de l'Éducation et du Renforcement des ressources humaines et Institut coréen du développement de l'éducation (2005), « Brief Statistics on Korean Education, 2005 », *Statistical Materials 2005-4*.
- Ministère fédéral autrichien de l'Éducation des Arts et de la Culture (2010, site Internet : www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/berufsschulen.xml#toc3-id4, consulté en juin 2010.
- Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation (2009) « Background report », Apprendre pour le monde du travail : *The OECD Policy Review of Vocational Education and Training*, non publié.
- Mühlemann, S., *et al.* (2007), « An Empirical Analysis of the Decision to Train Apprentices », *Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 21, n° 3, pp. 419-441.
- NCVER (Centre national pour la recherche sur l'enseignement professionnel) (non daté), Tableau 2 : « An International Comparison of Apprenticeship Coverage », site : www.ncver.edu.au/research/proj2/mk0008/internat.htm, consulté en mai 2010.
- OCDE (2003) *Perspectives de l'emploi*, OCDE, Paris
- OCDE (2004) *Perspectives de l'emploi*, OCDE, Paris
- OCDE (2007), *Des emplois pour les jeunes : Corée*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009), *Des emplois pour les jeunes : États-Unis*, OCDE, Paris
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2008), *Resultate Evaluation Lehrbetriebsverbände*, OFFT, Berne.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2008), *Vocational and Professional Education and Training in Switzerland. Rapport national de la Suisse dans le cadre de l'examen de l'OCDE intitulé « Apprendre pour le monde du travail »*. OFFT, Berne.

- Park, I. (2007), « The Labour Market, Skill Formation and Training in the 'Postdevelopmental State': The Example of South Korea », *Journal of Education and Work*, vol. 20, n° 5, pp. 417-435, Taylor & Francis.
- Rauner, F. (2007), *Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung*, Université de Brême, Brême.
- Richardson, S. (2005), New Estimates of Employers' Contributions to Training, in K. Ball, *Funding and Financing of Vocational Education and Training, Research readings*, NCVET, Adelaïde.
- Robertson, I., et al. (2000), *Evaluating On- and Off-Job Approaches to Learning and Assessment in Apprenticeships and Traineeships*, Conférence sur l'éducation et la formation post-obligatoire, Gold Coast.
- Ryan, P. (2000), « The Institutional Requirements of Apprenticeship: Evidence from Smaller EU Countries », *International Journal of Training and Development*, vol. 4, n° 1, Blackwell.
- Schofield, K. (1999), *Independent Investigation into the Quality of Training in Queensland's Traineeship System*, Department of Employment, Training and Industrial Relations, Queensland, Australie.
- Schweri, J., et al. (2003), *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*, Beiträge zur Bildungsökonomie, Band 2, Rüegger Verlag, Chur et Zurich.
- Seagraves, L. et M. Osborne (1997), « Participants in a Work-based Learning Programme: Small and Medium Enterprises and their Employees » in *Good Thinking: Good Practice – Research Perspectives on Learning and Work*, cinquième Conférence annuelle internationale sur l'éducation et la formation post-obligatoire, Université de Griffith, Brisbane, Australie.
- Smith, A., et S. Billett (2005), « Getting Employers to Spend More on Training: Lessons from Overseas », in K. Ball, *Funding and Financing of Vocational Education and Training*, NCVET, Adelaïde, Australie.
- Smits, W. (2006), « The Quality of Apprenticeship Training », *Education Economics*, vol. 14, n° 3 pp. 329-344, Routledge.
- Vallence, K. (1997), « Training One-to-one: Out of Sight, Out of Mind » in *Good Thinking: Good Practice – Research Perspectives on Learning and Work*, cinquième Conférence annuelle internationale sur l'éducation et la formation post-obligatoire, Université de Griffith, Brisbane, Australie.
- Van den Berg, N., F. Meijers et M. Sprengers (2006), « More Vocational Education and Supplementary Training through Equalisation of Costs?

An Analysis of a Training and Development Fund in the Netherlands », *Human Resource Development International* , vol. 9, n° 1, pp. 5-24.

Wacker, K. (2007), *Teure neue Lehrstelle. Eine Untersuchung zur Effizienz des Blum-Bonus*, NÖAK, Vienne.

http://noe.arbeiterkammer.at/bilder/d57/lehrstellenmarkt_studie.pdf

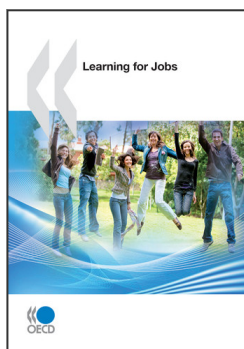
West, J. (2004), *Improving Completion Rates in Apprenticeship: a Comparative and Numerical Approach*, Apprenticeship Task Force, Londres.

www.employersforapprentices.gov.uk/docs/.../Research_1_309.doc

Westergaard-Nielsen, N. et A. Rasmussen (1999), *The Impact of Subsidies on Apprenticeship Training*, Centre pour la recherche sociale et sur le marché du travail, Aarhus, Pays-Bas.

Winkelmann, R. (1996), « Employment Prospects and Skill Acquisition of Apprenticeship – Trained Workers in Germany », *Industrial and Labour Relations Review*, vol. 49, n° 4, pp. 658-672, JSTOR.

Wolter, S. et J. Schweri (2002), « The Cost and Benefit of Apprenticeship Training: The Swiss Case », *Applied Economics Quarterly*, vol. 48, n° 3-4, pp. 13-25.



Extrait de :
Learning for Jobs

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264087460-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2010), « La formation en entreprise », dans *Learning for Jobs*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264087491-7-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.