

Pistes pour une formation professionnelle dualisée

Roadmap to high-quality dual VET



Mentions légales

© Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Novembre 2023

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh | Allemagne
Téléphone +49 5241 81-0
www.bertelsmann-stiftung.de

Auteur

Prof. Dr. Dieter Euler

Responsabilité

Naemi Johanning
Caroline Schnelle
Clemens Wieland

Rédaction

Sigrid Tzyschakoff

Traduction

KERN AG, Services linguistiques, Nürnberg, Allemagne

Conception graphique

Nicole Meyerholz, Bielefeld

Droits d'image

Photo de couverture :

© Quality Stock Arts – stock.adobe.com

Proposition de citation

Euler, Dieter (2023): Pistes pour une formation professionnelle dualisée – Roadmap to high quality dual VET. Bertelsmann Stiftung (Éditeur). Gütersloh.
www.chance-ausbildung.de/dualVET/francais

Cette publication est disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.11586/2023062>

ID-1868

Cette étude a également été publiée en allemand, en anglais et en espagnol :

www.chance-ausbildung.de/dualVET/deutsch

www.chance-ausbildung.de/dualVET/english

www.chance-ausbildung.de/dualVET/espanol

Pistes pour une formation professionnelle dualisée

Roadmap to high-quality dual VET

Prof. Dr. Dieter Euler

Sommaire

Préface	5
1 Intégration dans un système : la formation professionnelle dans le cadre du système d'éducation et d'emploi	7
2 Perspective internationale : types idéaux et réels de formation professionnelle	9
3 Formation professionnelle duale : le difficile vœu de transposition...	15
4 De l'analyse à la conception : étapes de la mise en œuvre d'un processus de transposition adapté	19
5 Champs de conception : éléments d'une formation professionnelle dual(isé)	21
5.1 Références dans une sélection de sources bibliographiques	21
5.2 Points essentiels : champs de conception d'une transposition de formation professionnelle	23
5.2.1 Portée politique : la formation professionnelle comme moyen d'atteindre des objectifs économiques, sociaux et individuels	23
5.2.2 Orientation des objectifs : qualification pour des mondes du travail ouverts sur l'avenir	26
5.2.3 Principe dual: apprentissage en alternance entre école et entreprise	29
5.2.4 Culture du partenariat : interaction entre les parties prenantes de l'État et les entreprises	32
5.2.5 Professionnalisation du personnel de formation : moteur de l'évolution	35
5.2.6 Développement de la qualité : codification et révision des normes	38
5.2.7 Gouvernance participative : établir le cadre institutionnel et juridique	42
5.2.8 Financement de la formation professionnelle : équilibre entre les estimations des coûts et des bénéfices	44
5.2.9 Structures de formation flexibles : gestion de la vitesse du changement et de la diversité	50
5.2.10 Bases factuelles : développement de principes de décision et de conception solides	54
5.2.11 Équivalence : la formation professionnelle dans la lutte pour la réputation, l'attractivité et l'acceptation	56
6 Mise en œuvre : planification de projets de développement basés sur la transposition	60
6.1 Cadre de référence pour l'analyse et la conception de projets de développement	60
6.2 Modèle de procédure pour la conceptualisation de projets de développement basés sur la transposition	66
6.3 Étude de cas : réforme de la formation professionnelle en Albanie	68
6.4 Étude de cas : renforcement de la formation professionnelle duale en Espagne	75
7 Conclusion : un transfert de connaissances plutôt que l'exportation d'un système	86
Bibliographie	87

Préface

Depuis des années, les systèmes de formation duale jouissent d'une grande popularité au niveau international : la Chine prévoit de mettre en place le plus grand système de formation professionnelle au monde et voit dans le système dual allemand un modèle à suivre (cf. South China Morning Post du 16/05/2023), tandis qu'en Angleterre, le modèle allemand force l'admiration compte tenu des défis rencontrés en matière de formation professionnelle (cf. The Irish Times du 22/04/2023). La politique allemande tente également d'établir la formation duale dans des pays d'Afrique subsaharienne (cf. FAZ du 11/04/2023) et la formation professionnelle duale gagne du terrain aux États-Unis, souvent grâce à l'engagement de groupes allemands (cf. Handelsblatt du 7/11/2022). Loin d'être exhaustive, cette liste montre bien que l'étroite imbrication entre la formation professionnelle et la pratique en entreprise reste un gage de réussite pour la formation d'une main-d'œuvre qualifiée.

Dix ans ont passé depuis l'étude très remarquée du professeur Dieter Euler en 2013, rédigée à la demande de la Fondation Bertelsmann et consacrée à la possibilité et à la manière de transposer le système de formation duale allemand dans d'autres pays. À l'époque, la majorité partait du principe qu'un transfert était d'autant plus susceptible de fonctionner si l'approche allemande était transposée de la manière la plus complète possible. Dans la pratique, cela a rarement fonctionné : les situations de départ ainsi que les contextes éducatifs, économiques et institutionnels étaient trop différents dans les autres pays.

L'approche de Dieter Euler suivait une autre logique et marquait ainsi une nouveauté dans le débat. Au lieu

d'un transfert à 100 %, il a choisi de diviser le système de formation professionnelle duale en onze éléments pouvant également être appréhendés séparément : comment fonctionne le financement du système dual ? Comment combiner judicieusement la théorie et la pratique en entreprise ? Comment organiser les examens ? Son approche a permis de montrer à quoi peut ressembler la transposition de certains éléments et quelles sont les possibilités de substitution. Ce faisant, sa réflexion a dépassé le système allemand pour s'étendre au niveau international. En effet, d'autres pays disposent de systèmes de formation professionnelle dont les éléments duaux peuvent également servir de modèles.

Cette « approche par éléments » a depuis fait des émules : diverses organisations, dont l'OCDE, ont publié dans les années qui ont suivi des concepts permettant de diviser les systèmes de formation duale en éléments structurants (par ex. OIT, Commission européenne). Entre-temps, le professeur Euler a lui-même testé et développé son approche de diverses manières dans la pratique.

C'est dans ce contexte qu'est née l'idée de partager ces expériences de mise en œuvre et les développements conceptuels en découlant avec le public spécialisé sous la forme d'une version entièrement révisée de la première étude. Par conséquent, la présente édition se base sur les onze éléments formulés à l'origine. Toutefois, ils sont subdivisés en quatre étapes de mise en œuvre, ce qui permet une analyse bien plus différenciée par rapport à la version initiale. La matrice ainsi créée est illustrée par de multiples exemples pratiques et peut servir, d'une part, pour concevoir des réformes, d'autre part, pour analyser de manière

structurée des processus de réforme déjà existants dans une perspective historique et de fond. Cette démarche est illustrée par deux études de cas détaillées sur les réformes de la formation professionnelle en Albanie et en Espagne.

« Change is a journey, not a blueprint » (« Le changement est un voyage et non une planification »), c'est par cette citation que s'ouvrait il y a dix ans la première édition de ce guide dédié à la transposition du système de formation duale. Cette citation reste d'actualité, car quiconque souhaite réformer un système de formation existant pour y ajouter une alternance doit tenir compte des conditions existantes et concevoir sa mise en œuvre en fonction de ses propres objectifs éducatifs, sociaux et économiques. En d'autres termes, la formation duale dans les pays germanophones peut certes servir de modèle, mais pas de moule.

La présente étude a pour but de donner aux forces décisionnaires politiques, administratives et scientifiques des pays intéressés par les réformes des pistes vers un processus d'apprentissage mutuel et en commun. Nous remercions tout particulièrement le professeur Dieter Euler d'avoir compilé de manière aussi compréhensible et pratique ses nombreuses expériences dans le domaine de la réforme internationale.



Clemens Wieland

Expert senior
Bertelsmann Stiftung



Caroline Schnelle

Project Manager
Bertelsmann Stiftung

1 | Intégration dans un système : la formation professionnelle dans le cadre du système d'éducation et d'emploi

Les systèmes éducatifs s'organisent comme une ville. Il y a les quartiers pavillonnaires, où les gens regardent surtout vers l'avant et vers le haut. L'avenir est pensé au pluriel, on y poursuit ses rêves non pas dans le sommeil, mais dans la réalité. Dans les lotissements de maisons mitoyennes, la situation est un peu différente, mais demeure confortable. On y connaît un sentiment de force suffisant pour éprouver fierté et optimisme. La réussite dans le professionnel et le privé sont étroitement associées. Le problème, c'est que l'espace en ville est tellement limité que les nouvelles maisons mitoyennes de ce type se font de plus en plus rares. Ensuite, il y a les immeubles plus ou moins uniformes : les personnes qui y vivent¹ ne sont pas liées par un quelconque goût pour ce type d'habitat, mais plutôt par le manque d'alternative. On n'y possède pas de chevaux, tout au plus peut-on parier sur eux. Enfin, il y a les quartiers que l'on qualifie souvent, de manière un peu ambiguë, de quartiers sensibles. En fait, les gens qui y résident aimeraient partir, mais plus le temps passe, plus cela devient improbable.

Alors que les lycées et les universités de prestige s'installent dans le quartier pavillonnaire, la formation professionnelle est le plus souvent logée dans les quartiers plus « modestes ». Selon la profession, on se contentera d'une adresse dans un lotissement de maisons mitoyennes, mais parfois aussi on n'atteindra que le bloc d'immeubles ou un logement dans l'un des quartiers largement évités. Dans le système éducatif, on parle d'un « système transitionnel », sans penser aux notions d'ordre et de mouvement vers l'avant inhérentes à ce terme. Pour beaucoup de jeunes, la tran-

sition ne débouche pas sur un métier attractif, mais plutôt sur un mouvement circulaire, entre des démarches sans cesse renouvelées et des épisodes d'emploi précaire. Plusieurs deviennent ainsi des nomades sur le long terme.

Pour de nombreuses personnes, leur origine détermine également leur avenir, la (non) mobilité étant moins régionale que sociale. Mais là encore, les statistiques et les cas individuels peuvent diverger. Par exemple, les parcours de formation professionnelle s'avèrent supérieurs à certains diplômes universitaires en termes de revenus ou de possibilités d'avancement (EBNER et al. 2023, 29).

Bien que les détails puissent varier, le « modèle de la ville » s'applique à la plupart des pays : la formation académique est considérée comme la voie royale vers l'emploi et l'avancement, tandis que la formation professionnelle est le plus souvent considérée comme une option permettant d'accéder à une activité professionnelle plus ou moins attractive et prometteuse de revenus. Dans les pays en développement et les pays émergents, en particulier là où l'économie informelle est très développée, la formation professionnelle formelle coexiste souvent avec la formation professionnelle informelle. « En 2016, 75 % des jeunes en emploi du monde entier occupaient un emploi informel et, en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, ce chiffre avoisinait les 96 % des jeunes en emploi. » (OIT 2022, 22) De plus, cette hiérarchie des statuts connaît un autre niveau plus bas. Il rassemble ceux et celles qui, sans diplôme universitaire ou professionnel, entrent dans le système de l'emploi à un poste non qualifié ou peu qualifié et qui y sont davantage exposé·e·s à la précarité des conditions de travail ou au chômage.

1 La traduction française de cette étude adopte une rédaction neutre inclusive. Toutefois, les citations issues de sources françaises non inclusives n'ont pas été modifiées.

Il ressort clairement de ces représentations que la formation professionnelle n'est pas seulement intégrée dans un système académique au statut supérieur et dans un secteur de transition au statut inférieur, mais qu'elle est également étroitement liée au système d'emploi. En comparant les pays, on constate que les axes de coordination sont très différents. Du point de vue de la formation professionnelle, il est important de savoir s'il existe dans le système d'emploi ou dans certains secteurs économiques un besoin de main-d'œuvre qualifiée susceptible d'être satisfait non seulement par des personnes diplômées de l'enseignement supérieur, mais aussi par des personnes ayant suivi une formation professionnelle. Les structures de formation sur les marchés du travail diffèrent d'un pays à l'autre. Dans un type, il existe des structures polarisées avec des personnes hautement qualifiées ayant suivi une formation académique et des personnes peu ou pas qualifiées. À l'opposé, on trouve des structures dans lesquelles il existe une zone intermédiaire marquée entre ces deux pôles, avec une main-d'œuvre professionnelle qualifiée (systématiquement formée). On pourrait donc en conclure qu'une formation professionnelle de qualité correspond au besoin de main-d'œuvre qualifiée dans le système d'emploi.

La hiérarchie des statuts ne s'observe pas seulement entre les secteurs du système éducatif. Au sein de la formation professionnelle, comme dans le système d'emploi, il existe souvent un degré élevé de différenciation et de segmentation. Ainsi, les diplômes obtenus dans les écoles d'enseignement général ont une influence déterminante sur les chances d'accès à une formation professionnelle. Le rapport national sur l'éducation parle dans ce contexte pour l'Allemagne d'une « segmentation professionnelle selon les diplômes d'enseignement et les domaines de formation » (AGBB 2016, 109 et suiv.). Dans le segment supérieur (métiers de la vente et métiers de l'informatique et des médias), qui représente environ 20 % des apprenti·e·s, on trouve principalement des jeunes ayant un diplôme d'accès à l'enseignement supérieur. Pour le deuxième segment, de taille à peu près équivalente (par exemple la mécatronique, le commerce en gestion de bureau), l'accès requiert au moins un diplôme d'enseignement intermédiaire. Seuls les deux segments suivants permettent aux jeunes ayant un diplôme de fin d'école secondaire d'accéder à une for-

mation professionnelle, même s'il s'agit souvent de métiers à faible attractivité (par ex. dans l'hôtellerie et la restauration, l'alimentation, le secteur du bâtiment).

2 | Perspective internationale : types idéaux et réels de formation professionnelle

Les transitions de l'école obligatoire vers le système d'emploi sont organisées différemment entre les pays et au sein de ceux-ci. En conséquence, l'étendue, l'expression et l'importance de la formation professionnelle varient d'un pays à l'autre. Ces différences s'expliquent d'une part par des axes de développement historiques. Ainsi, le système dual dans les pays germanophones d'Europe reposant sur des traditions remontant au Moyen Âge, la participation des entreprises à la formation de la relève professionnelle semble aujourd'hui encore une évidence. D'autre part, les cultures nationales en matière de formation conditionnent l'organisation de la formation professionnelle. Si, par exemple, les entreprises considèrent que la responsabilité de l'éducation incombe en premier lieu à l'État, il en résulte généralement que la formation professionnelle est dispensée principalement dans les écoles publiques. Cette définition de base permet de comprendre que dans de nombreux pays, les entreprises critiquent certes la qualité de la formation professionnelle scolaire, mais ne se considèrent pas elles-mêmes comme responsables de l'introduction de changements (EULER 2018a, 4). Le système de formation d'un pays est le résultat d'un processus historique et culturel. Il n'est pas issu d'une construction rationnelle sur une planche à dessin, il s'est formé progressivement « en résultat d'une histoire sociale et culturelle nationale » (DEIBINGER 1997, 2).

La plupart du temps, la diversité des systèmes de formation se classe en fonction du critère de la « gouvernance » ou de la « responsabilité du pilotage ». En s'appuyant sur GREINERT (1999 ; 2005), on distingue les trois **types idéaux suivants** : (1) la gouvernance par le marché, (2) la gouvernance par l'État et (3) la gouvernance coopérative :

- Dans le modèle par le marché, l'offre de formation est réglementée par le marché. Les offres sont proposées soit directement par les entreprises, soit par des prestataires généralement privés. Les activités de formation sont largement orientées vers la couverture directe des besoins des entreprises. En principe, il n'existe pas de normes de formation globales, ni d'examens et de certificats reconnus universellement. Les coûts sont supportés par les parties prenantes du marché, entreprises et employé-e-s. La formation générale et la formation professionnelle restent strictement séparées. Ce modèle se retrouve principalement dans les pays anglo-saxons (par ex. États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Australie, Nouvelle-Zélande). On en trouve une variante au Japon. Là-bas, les grandes entreprises en particulier proposent une formation axée sur les besoins de l'entreprise par le biais d'une rotation des postes et de phases de formation dans des centres d'entraînement internes, créant ainsi un marché du travail interne (BUSEMEYER & TRAMPUSCH 2012).
- Dans le cas du pilotage par l'État (« modèle scolaire »), la formation est dispensée par des écoles professionnelles (le plus souvent publiques). Le programme d'études est principalement axé sur l'enseignement de la théorie spécialisée, le lien avec les situations de travail pratiques restant souvent marginal. La formation se base sur des cursus et se termine par des diplômes définis. Le financement de la formation professionnelle est assuré par l'État. Souvent, les diplômés scolaires sont suivis de filières d'enseignement général ou supérieur. La France et la Suède sont des exemples de ce modèle (BUSEMEYER & TRAMPUSCH 2012). Dans

FIGURE 1 Modèles de formation professionnelle avec transitions

Modèle scolaire	Formation professionnelle dualisée			Modèle dual	Formation professionnelle dualisée		Modèle par le marché
Formation professionnelle scolaire	Formation professionnelle scolaire avec phase pratique en interne	Formation professionnelle scolaire avec stage en entreprise	Formation professionnelle scolaire avec phases de formation en entreprise	Formation professionnelle duale	Formation informelle en entreprise	Formation sur le terrain	
	Apprenant-e-s au statut d'élève			Apprenant-e-s au statut d'employé-e			

Source : cf. EULER 2018a ; DCdVET 2022

BertelsmannStiftung

les pays en développement et émergents, l'inclusion sociale de groupes n'ayant pas accès à l'enseignement supérieur représente également une motivation essentielle pour le choix de ce modèle.

- Le modèle coopératif ou dual ancre la formation à la fois dans l'entreprise et dans l'école professionnelle, éventuellement complétée par des centres de formation professionnelle interentreprises comme autre lieu d'apprentissage. L'entreprise est le principal lieu d'apprentissage, elle décide de l'embauche des apprenti-e-s et conclut avec elles et eux un contrat de formation. La formation dans les lieux d'apprentissage combine la formation générale et professionnelle et vise à développer un profil de compétences dépassant la simple réponse aux besoins d'une entreprise d'apprentissage. La formation repose plutôt sur une conception plus large de l'« éducation » ou de la « profession », qui doit notamment apporter flexibilité et mobilité aux personnes diplômées sur le marché du travail. Les cursus sont développés conjointement par l'État et les partenaires sociaux. Le financement est assuré par un partenariat entre l'État (principalement les dépenses pour les écoles professionnelles) et les entreprises (principalement les dépenses pour la formation en entreprise et la rémunération des apprenti-e-s). Les diplômes sont reconnus par l'État. En raison de l'implication des partenaires sociaux ou de la délégation de tâches gouvernementales à des institutions intermédiaires telles que les chambres, le modèle corporatiste est une variante de ce modèle. Outre les pays germanophones l'Al-

lemagne, la Suisse et l'Autriche, les Pays-Bas et le Danemark sont aussi des exemples de ce modèle (BUSEMEYER & TRAMPUSCH 2012).

La typologie de GREINERT est encore relativement rudimentaire. L'aperçu suivant distingue tout d'abord les trois types idéaux esquissés par GREINERT, les complète par des niveaux intermédiaires et leur attribue un statut juridique. Les niveaux intermédiaires peuvent être interprétés sous le terme générique de « *formation dualisée* » comme des transitions et des voies de développement possibles vers un modèle dual. Ils englobent les nombreuses variantes de mise en œuvre dans lesquelles les phases d'apprentissage pratique et théorique sont combinées dans le cadre d'un « apprentissage à propos du travail » (« learning about work ») ou d'un « apprentissage au travail » (« learning at work »).

Les expressions du *modèle scolaire* dans lesquels les apprenant-e-s ont le statut d'élèves peuvent inclure des phases d'apprentissage pratique à des degrés divers. Dans une certaine mesure, les phases d'apprentissage théorique sont complétées par des phases d'apprentissage pratique, soit au sein d'ateliers scolaires ou de simulations pratiques (par ex. jeux de simulation, entreprise d'entraînement, bureau d'apprentissage), soit dans le cadre de stages en entreprise. Les phases pratiques au sein de la formation scolaire sont plus contraignantes lorsqu'elles sont complétées par des phases de formation en entreprise dans le cadre d'un accord sur le programme.

FIGURE 2 Caractéristiques et formes de formation formelle et informelle

Caractéristique	Formation formelle - modèle dual	Formation informelle
Contrat de formation	Par écrit entre l'entreprise, l'apprenti·e et, le cas échéant, l'école/le centre de formation	À l'oral ou par écrit entre l'entreprise, l'apprenti·e et, le cas échéant, ses parents
Bases juridiques	Fondement détaillé des arrangements institutionnels et juridiques	Aucune ; souvent, application de normes sociales, traditions et valeurs culturelles
Profil de compétences	Vaste éventail de compétences pratiques et théoriques pour l'exercice d'un métier	Profil de compétences composé en premier lieu de compétences pratiques pour l'exercice des tâches dans l'entreprise
Lieux de formation, cursus	Formation en entreprise et complétée par des cours à l'école/au centre de formation, sur la base de cursus/programmes de formation formels	Formation exclusivement en entreprise, en partie sur la base de programmes de formation informels
Dépenses/financement	L'entreprise investit du temps, des salaires et de l'équipement, les apprenti·e·s fournissent des prestations productives, l'État finance l'équipement technique et le personnel enseignant	L'entreprise investit du temps, de l'équipement et en partie un salaire, les apprenti·e·s fournissent des prestations productives et paient certains frais
Rémunération de l'apprentissage	Paiement d'une rémunération et prise en charge de la sécurité sociale par l'entreprise	En règle générale, aucune ; certaines entreprises versent une rémunération modeste et offrent une assistance en cas de maladie ou d'accident
Durée	En règle générale, durée minimale fixe	Durée le plus souvent indiquée, mais fin de la formation parfois fixée par l'entreprise
Diplôme/certificats	Examens standardisés et certificat de fin de formation	Examens parfois non standardisés, généralement pas de certificat

Source : d'après OIT 2012, 12 ; OIT 2022, 73

| BertelsmannStiftung

Le **modèle par le marché** peut prendre la forme d'une formation sur le terrain (« on-the-job ») ou s'exprimer par un « apprentissage informel » (« informal apprenticeship »). Alors que la formation en emploi est un type d'enseignement informel et non intentionnel, les « apprentissages informels » ont pour objectif de transmettre les compétences d'un métier ou d'une profession spécifique. Dans de nombreux pays en développement et émergents, les entreprises et la formation professionnelle sont essentiellement portées par des secteurs informels (cf. OIT 2012 ; EULER 2017a). Alors que l'enseignement académique, mais aussi la formation professionnelle formelle, s'adressent en majorité aux populations les plus favorisées sur le plan socio-économique, le secteur de la formation informelle basée sur l'entreprise constitue une voie d'accès possible pour les membres des couches sociales qui, autrement, resteraient exclus de l'enseignement postsecondaire. Dans le cadre de la formation professionnelle informelle, la main-d'œuvre expérimentée transmet ses compétences pratiques dans un métier à la jeune génération, le plus souvent

au sein de petites entreprises. « Les apprenti·e·s ... acquièrent des compétences techniques transmises par les maîtres artisans et les travailleurs expérimentés sur le lieu de travail ; ils sont ainsi plongés dans une culture de l'entreprise, bénéficiant d'un réseau qui leur permet de trouver plus facilement un emploi ou de créer leur entreprise. ... L'investissement que constitue la formation est réparti entre le maître artisan et l'apprenti, ce qui permet même aux jeunes les plus pauvres d'accéder à une formation » (OIT 2012, III). La formation professionnelle informelle repose sur un accord, généralement oral, entre l'entreprise et l'apprenti·e ou ses parents. De nombreuses règles sont basées sur des traditions ancestrales et appliquées, sous certaines conditions, au sein de communautés de taille raisonnable telles que les guildes, les corporations ou les associations professionnelles. En revanche, les formes formelles ou modernes de formation professionnelle reposent sur des règles imposées par l'État. Celles-ci comprennent par exemple le contenu et les conditions de la formation, ainsi que les diplômes à son issue. Il est possible de définir et de

distinguer les formes de formation informelles et formelles à l'aide de caractéristiques centrales. La synthèse suivante montre les caractéristiques essentielles et les formes qu'elles peuvent prendre :

Les types idéaux sont des images mentales permettant de représenter et d'ordonner la réalité de manière ciblée. Ils peuvent également servir de projection cible à partir de laquelle façonner la réalité existante. En tant que systèmes de formation professionnelle de différents pays, les **types réels** sont en revanche plus complexes. Les caractéristiques de certains types idéaux peuvent certes se retrouver dans la représentation des systèmes de formation réels, mais d'une part, elles se présentent sous différentes formes et, d'autre part, les systèmes réels sont souvent un mélange de différents types idéaux. Les exemples suivants illustrent cette situation à trois égards.

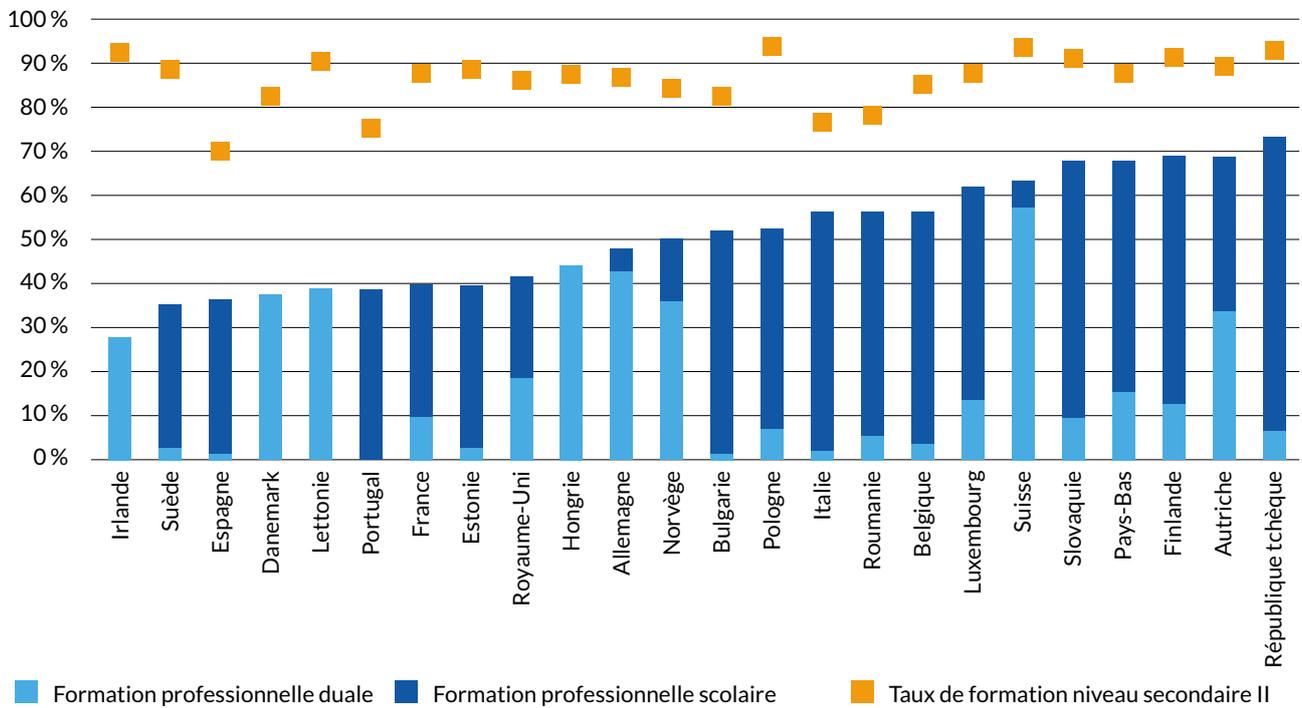
(1) Expression hétérogène de types de formation identiques :

Deux exemples permettent d'illustrer ce cas. (a) Les systèmes suisse et allemand sont le plus souvent décrits comme des prototypes de formation duale. En effet, les deux systèmes possèdent de nombreux points communs. Toutefois, ils se distinguent nettement l'un de l'autre par certains éléments. En Allemagne, par exemple, les « autorités compétentes » ou les chambres assument des tâches essentielles dans la formation professionnelle, notamment l'assurance qualité dans le domaine de l'aptitude des centres de formation et du personnel de formation, le conseil en formation et l'examen final. En Suisse, ces tâches sont confiées à d'autres institutions. Par ailleurs, les résultats de la formation y sont établis par étapes modulaires en fonction de la période. Tous les lieux de formation sont impliqués, l'école professionnelle représentant environ 50 % de l'examen. En Allemagne, l'examen final est généralement organisé à la fin de la formation par un jury de la chambre. Les écoles professionnelles délivrent certes un certificat pour leur enseignement indépendamment de l'examen final, mais ses notes ne comptent pas dans la réussite de l'examen. (b) En Angleterre, différents gouvernements ont tenté de mettre en place des « apprentissages » (« apprenticeships »). « En Angleterre, les apprentissages sont des emplois rémunérés qui intègrent un enseignement sur le lieu de travail et hors

du lieu de travail et qui débouchent sur une qualification reconnue au niveau 2 ou supérieur de la National Vocational Qualification (NVQ) » (LANNING 2011, 7). En outre, des « apprentissages pour adultes » ont été introduits pour les personnes de plus de 24 ans (FULLER & UNWIN 2011, 31 et suiv.), qui représentaient environ 40 % de tous les « apprentissages » en 2014 (KUCZERA & FIELD 2018, 14). Un regard approfondi sur les différentes variantes d'« apprentissage » anglais révèle non seulement des niveaux de qualification différents, mais aussi un large éventail d'expressions. Ce spectre comprend à une extrémité « les apprentissages comprenant un emploi à temps plein, une formation de bonne qualité sur le lieu de travail et une qualification basée sur les connaissances suffisamment rigoureuse pour fournir une base de progression vers des études supérieures plus poussées » (FULLER & UNWIN 2011, 34). À l'opposé, on trouve des « apprentissages » qui, outre un emploi régulier, prévoient « un programme restreint de formation essentiellement spécifique à un métier » (FULLER & UNWIN 2011, 35).

(2) Expression hétérogène de certains éléments constitutifs au sein des types de formation :

Une deuxième facette illustre le fait qu'il existe certes des éléments constitutifs comparables dans les différents systèmes de formation, mais qu'ils peuvent être qualitativement très différents. EULER (2018c) a étudié les profils de compétences du personnel enseignant et formateur dans cinq pays de l'ASEAN (Association des nations de l'Asie du Sud-Est), la Thaïlande, le Laos, le Cambodge, le Viêt Nam et la Birmanie, et a identifié des différences significatives entre le personnel enseignant et de direction des écoles professionnelles et le personnel formateur en entreprise en ce qui concerne les conditions d'accès, la durée et le contenu de la préparation technique et pédagogique, l'implication des institutions académiques, les normes de qualité et les offres de formation continue. La part du temps de formation dans les différents lieux de formation est un autre exemple. Ainsi, une comparaison des cursus scolaires en Suisse a montré que la part de l'enseignement scolaire entre les professions de formation varie entre 320 et 600 heures/année de formation, c'est-à-dire que le volume des contenus de formation liés à la théorie diffère sensiblement (KRIESI et al. 2022, 22, 24).

FIGURE 3 Proportion d'apprenant-e-s suivant une formation professionnelle duale ou scolaire par rapport à l'ensemble des apprenant-e-s du niveau secondaire II en Europe en 2019


Source : KRIESI et al. 2022, 6

BertelsmannStiftung

(3) Combinaisons hétérogènes de différents types d'apprentissage dans un pays :

Enfin, les types réels d'un système de formation professionnelle dans un pays donné ne s'expriment pas uniquement à travers un type idéal spécifique, mais constituent un mélange de différents types idéaux. Aux Pays-Bas, par exemple, chaque profession de formation initiale ou continue peut être suivie en école à temps plein ou en alternance, les variantes en école à temps plein représentant environ deux tiers de l'offre. « Les bases du cursus sont les mêmes et les diplômes sont équivalents. Les deux voies sont conçues en alternance, c'est-à-dire qu'elles comprennent des phases d'enseignement théoriques et pratiques, même si elles sont pondérées différemment ... Après l'obtention du diplôme ... les deux variantes jouissent d'une grande renommée, mais les entreprises préfèrent traditionnellement la variante scolaire à temps plein » (BUSSE & FROMMBERGER 2019, 59). On trouve un tout autre exemple de « modèle mixte » en Autriche (SCHLÖGL et al. 2019). Les professions commerciales y sont en grande partie formées à l'école, tandis que les profes-

sions industrielles et artisanales traditionnelles font l'objet d'une formation duale. Enfin, la Suisse offre un bon exemple de la diversité des combinaisons au sein d'un même pays : dans la partie germanophone du pays, le modèle dual domine, tandis que, dans les parties italo-phonie et francophone, le modèle scolaire occupe une place nettement plus importante. Aux extrêmes, cela signifie que dans le canton d'Appenzell, plus de 80 % des apprenant-e-s de 15 à 18 ans suivent une formation professionnelle duale, alors que dans le canton de Genève, ils et elles ne sont qu'environ 20 % (KRIESI et al. 2022, 16).

La synthèse suivante montre la part des deux types de formation professionnelle (duale et scolaire) dans l'ensemble des apprenant-e-s au degré secondaire II. Grâce au taux de formation au niveau secondaire II, elle indique également la proportion de personnes âgées de 25 à 34 ans ayant obtenu au moins un diplôme du niveau secondaire II.

L'hétérogénéité des configurations de systèmes s'élargit au niveau linguistique. Ainsi, le terme « ap-

prentissage » n'est pas seulement utilisé dans un contexte national (cf. les variantes esquissées ci-dessus en Angleterre), mais aussi au niveau international pour désigner un large éventail de filières de formation différentes (cf. CEDEFOP 2018a). « Dans certains contextes, les apprentissages sont considérés comme un format de formation comportant des éléments distincts, notamment la combinaison de l'enseignement sur le lieu de travail et à l'école, tandis que dans d'autres contextes, ils sont considérés comme un type de système synonyme de termes tels que « enseignement et formation professionnels dual (EFP) » (KEHL et al. 2021, 4). En conséquence, les variantes de termes et les significations du terme « apprentissage » varient d'un pays à l'autre : « apprentissage dual » (« dual apprenticeship »), « apprentissage formel » (« formal apprenticeship »), « apprentissage de qualité » (« quality apprenticeship »), « apprentissage informel » et « traditionnel » (« informal and traditional apprenticeship »), « alternance » (« alternation ») sont des termes largement utilisés pour désigner une organisation de la formation professionnelle dans laquelle les lieux de formation que sont l'école et l'entreprise interagissent dans une certaine mesure. En outre, il n'existe pas de délimitation claire entre « apprentissage » et des termes tels que « stage en entreprise » (« internship ») et « stage emploi-formation » (« traineeship ») (OIT 2017, 7). Outre « apprentissage », le terme « formation en milieu professionnel » (« work-based learning », WBL), qui met l'accent sur l'organisation de l'apprentissage, est largement utilisé. KIS (2016, 7) définit la formation en milieu professionnel comme « l'apprentissage associant dans une certaine mesure l'observation, la réalisation et la réflexion sur le travail productif dans des lieux de travail réels ». Elle fait également la distinction entre les « programmes de formation en milieu professionnel » (en tant que combinaison de phases d'apprentissage sur le lieu de travail et hors du lieu de travail, réglementées par la loi et débouchant sur un diplôme), les « stages professionnels » (« work placements », en tant que compléments pratiques aux formations formelles, souvent basées sur l'école) et « la formation informelle et non formelle en milieu professionnel » (en tant que formes d'apprentissage sans définition explicite des objectifs et sans diplôme formel). Pour accéder aux facettes de la signification d'un terme utilisé, il est généralement nécessaire de clarifier le contexte correspondant.

3 | Formation professionnelle duale : le difficile vœu de transposition...

Une question évidente, mais finalement peu pertinente, aborde la recherche du « meilleur » modèle de formation. Il est impossible de répondre clairement à cette interrogation pour plusieurs raisons. Ainsi, nous avons déjà expliqué que les systèmes d'emploi et de formation professionnelle sont étroitement liés. Dans ce contexte, la formation professionnelle duale visant par exemple à développer une main-d'œuvre qualifiée, n'aurait de sens que dans les secteurs économiques où l'organisation du travail dépend d'une telle main-d'œuvre. Il serait donc frustrant pour les personnes formées de ne pas pouvoir utiliser et mettre en pratique les compétences acquises après la formation. Et pour les entreprises formatrices, la formation entraînerait des dépenses pour lesquelles elles n'obtiendraient pas de retour sur investissement.

Les questions normatives semblent plus importantes, par exemple : quelle doit être la fonction de la formation professionnelle, doit-il s'agir de l'adaptation fonctionnelle aux besoins de qualification de l'entreprise, de la préparation à un champ professionnel plus large, de la contribution à la formation de la personnalité ? Sur quoi la formation professionnelle devrait-elle s'orienter : sur le profil des besoins de qualification à court terme de l'entreprise ou sur un champ professionnel plus large ? Comment équilibrer les relations entre la formation générale et la formation professionnelle ou entre le présent et l'avenir lors du développement des cursus de formation ? Comment la formation professionnelle et la formation académique doivent-elles être reliées, séparément, de manière compétitive ou de manière imbriquée ?

Un système national de formation professionnelle, quelle qu'en soit l'origine, est un moyen d'atteindre

une fin. C'est un instrument pour atteindre des objectifs spécifiques pouvant varier d'un pays à l'autre. Il ne peut donc pas y avoir de « meilleur » système en soi, les systèmes nationaux de formation professionnelle ne peuvent être discutés et évalués qu'en fonction de leur capacité à atteindre les objectifs visés. Ce n'est qu'une fois les objectifs déterminés que la conception des moyens peut prendre une orientation et une forme justifiables. Inversement, tout système réel de formation professionnelle est soumis à une définition plus ou moins explicite de ses objectifs. Les objectifs formellement articulés dans les bases juridiques ou les déclarations de l'État peuvent être interprétés et hiérarchisés différemment par les différents groupes d'intérêt. Par ailleurs, les objectifs peuvent entrer en conflit les uns par rapport aux autres. Mais cela ne change rien au lien fondamental entre les objectifs et les moyens, dont il faut tenir compte lors de la conception des systèmes de formation professionnelle.

La « formation duale », telle qu'elle est mise en œuvre en particulier dans l'Europe germanophone, est recommandée par des organisations comme l'UE (EUR-Lex 2018), l'OIT (2017), l'OCDE (2018), la Banque mondiale (2016) ou le CEDEFOP (2018) : un système de formation professionnelle censé contribuer à la réalisation d'objectifs économiques et sociaux dans de nombreux pays. Il est mis en avant comme une alternative aux transitions académiques vers l'emploi et la profession.

Les motifs possibles pour la transposition d'un tel système de formation professionnelle vers d'autres pays sont multiples. Dans le détail, il est possible de les classer dans les politiques suivantes :

- la politique de développement, avec pour motif de contribuer par exemple à la réduction de la pauvreté, du chômage des jeunes, à l'éducation des populations défavorisées ainsi qu'au renforcement de l'économie dans les pays bénéficiaires (DDC 2017, 6 ; BUNDESTAG ALLEMAND 2013).
- la politique étrangère avec pour motif de contribuer à la stabilisation de régions et de pays importants sur le plan géopolitique (DDC 2017, 6 et suiv.). Dans les pays aux relations diplomatiques « difficiles », la formation professionnelle peut représenter un domaine politique qui n'est pas suspect d'idéologie, permettant de garder le « contact » entre les États.
- la politique économique extérieure avec pour motif de soutenir les entreprises de son propre pays ayant des sites de production et/ou des relations commerciales dans l'autre pays par la formation de personnel qualifié (EULER 2013b, 11 ; BUNDESTAG ALLEMAND 2013, 6 ; MEHROTRA et al. 2014 ; FONTDEVILA et al. 2022, 586).
- la politique d'exportation de la formation avec pour motif d'offrir aux entreprises de formation de son propre pays une plateforme dans d'autres pays pour distribuer leurs services de conseil à des fins commerciales (voir BUNDESTAG ALLEMAND 2013, 6 ; MAURER 2018, 10).

Mais quels avantages potentiels de la formation professionnelle duale en termes de performances pourraient inciter les pays bénéficiaires potentiels à recourir à ce système dans la conception de leur formation professionnelle ? On en souligne quatre ci-dessous :

- Dans une formation duale, une caractéristique essentielle de la prestation réside dans l'imbrication de la théorie et de la pratique, de la pensée et de l'action, de l'apprentissage par l'exemple et systématique. La formation générale et la formation professionnelle s'associent dans les filières de formation pour créer un profil de compétences fondé sur la théorie et pertinent sur la pratique. L'accent est ainsi mis sur le fait qu'une formation professionnelle axée sur le principe de la profession fournit au marché du travail des spécialistes aux compétences pratiques pertinentes et capables de

s'adapter avec souplesse aux changements de la technologie et de l'organisation du travail.

- La formation professionnelle duale permet et exige une implication active des entreprises dans la conception et la gouvernance de la formation professionnelle. Alors que les cursus en école sont souvent conçus en fonction de l'offre, les formations duales sont créées avec la participation des entreprises en fonction de la demande ou des besoins. Pour les entreprises, la pertinence et l'employabilité des personnes diplômées s'en trouvent accrues.
- Un autre atout se justifie par l'économie de l'éducation. D'un point de vue financier, la formation duale entraîne des dépenses nettement moins élevées pour l'État que la formation scolaire en raison des phases de formation en entreprise. Du point de vue de l'économie d'entreprise, les calculs montrent que les apprenant·e·s génèrent déjà des revenus pour les entreprises au fur et à mesure de leur formation, car ils et elles sont impliqués·e·s d'une manière de plus en plus productive dans les processus de travail (SCHMID 2019).
- Outre les arguments économiques, il faut souligner les caractéristiques sociopolitiques et pédagogiques de la formation duale. Cela justifie que les jeunes avec des handicaps de départ ainsi que les jeunes « doué·e·s pour la pratique » ou « lassé·e·s du système scolaire » trouvent dans la formation duale une option pour réussir la transition vers un emploi qualifié. Cela implique également qu'il soit possible de compenser les lacunes existantes dans les écoles précédentes lors de la formation professionnelle duale. Outre la garantie d'une main-d'œuvre qualifiée, la formation professionnelle duale se voit ainsi attribuer une fonction importante d'intégration sociale des jeunes en transition vers le travail et l'emploi.

En ce qui concerne les avantages esquissés, il faut garder à l'esprit qu'il s'agit d'abord de potentiels. La mesure dans laquelle ces potentiels se réalisent dépend de leurs modalités d'expression. D'un point de vue empirique, il s'avère que même dans les pays ayant une part élevée de formations duales, l'exploitation des potentiels et la qualité des processus de formation connaissent des degrés de succès divers.

Le potentiel supposé d'une formation professionnelle duale est une raison essentielle de l'intérêt croissant manifesté pour la possibilité de transposer ce modèle dans le cadre d'une coopération internationale au développement (KEHL et al. 2021, 6-10). En même temps, il est clair que la formation professionnelle duale est certes saluée depuis de nombreuses années, mais n'est adoptée que ponctuellement dans quelques États. En ironisant, on pourrait même qualifier le « système dual » de « succès d'exportation sans débouché » (EULER 2013b).

Il est évident qu'il n'existe pas de formes simples et rapides de transposition des systèmes de formation professionnelle vers des destinataires potentiels. Les processus de transposition sont soumis à de nombreuses conditions préalables, tant au niveau individuel qu'au niveau systémique. Au niveau individuel, le transfert est un processus d'apprentissage au cours duquel les personnes acquièrent des connaissances et des compétences avec le soutien du personnel enseignant ou d'autres personnes. L'acquisition de nouvelles connaissances par un·e apprenant·e a lieu le plus souvent en reliant les connaissances existantes aux « offres » de nouvelles connaissances. Inversement, les « offres » du personnel enseignant n'atteignent l'apprenant·e que si il ou elle les juge (objectivement) pertinentes et (normativement) désirables. Les processus de transposition au niveau systémique peuvent se comprendre de manière analogue. Les concepts spécifiques d'un système de formation professionnelle d'un pays sont des « offres » pour un potentiel pays bénéficiaire, dont la pertinence (objective) et la compatibilité (normative) avec les objectifs sont évaluées par ce pays dans le cadre des conditions sociales, économiques et culturelles spécifiques. Dans le meilleur des cas, les expériences éprouvées dans un pays peuvent servir de matière première pour développer des mesures adaptées et axées sur les besoins dans d'autres pays.

Mais même lorsqu'un système de formation professionnelle tel que la formation duale est pertinent et compatible avec les objectifs d'un éventuel pays destinataire, les processus de transposition ne prennent pas la forme d'une simple copie. D'après GESSLER (2017), on peut distinguer trois formes de transfert :

- Par dispersion : la nouveauté s'ajoute à ce qui existe déjà ou le remplace (partiellement). Exemple : de

nouveaux profils de métier sont introduits en reprenant des cursus d'études d'un autre pays.

- Par adaptation : la nouveauté s'intègre et s'adapte aux conditions existantes. Exemple : des formes de formation en milieu professionnel sont intégrées dans une formation professionnelle en école et adaptées aux conditions générales existantes dans les entreprises coopérantes.
- Par transformation : la nouveauté s'intègre en tant qu'impulsion pour modifier ce qui existe et conduit ainsi à des innovations. Exemple : le principe d'un partenariat social entre l'État et les entreprises est repris et entraîne la création de nouveaux types d'organes consultatifs et décisionnels.

Un pays qui souhaite réformer son système de formation professionnelle en s'inspirant de l'expérience d'autres pays se concentrera d'abord sur les domaines de son propre système dans lesquels il estime que des réformes sont nécessaires. Les potentiels avantages de la formation professionnelle duale font de ce système une référence intéressante, en particulier pour la formation d'une main d'œuvre qualifiée à un niveau de qualification intermédiaire. En partant de la poursuite de ses propres objectifs et dans le contexte des conditions générales existantes, un destinataire potentiel du transfert examinera quels éléments peuvent s'intégrer correctement dans les structures existantes, le cas échéant avec des adaptations, des modifications et des extensions. Par ailleurs, on regardera dans différents pays et on constatera peut-être que les processus de réforme envisagés dans son propre pays peuvent s'appuyer sur une combinaison d'approches de différents pays : qu'il n'est par exemple pas nécessaire de mettre en place un système complexe de chambres comme en Allemagne, mais que, comme en Suisse, on pourrait aussi organiser les tâches d'examen et de certification à proximité des lieux d'apprentissage. Ou qu'un cursus de formation ne doit pas forcément s'articuler de manière monolithique sur trois ans, mais peut se structurer en modules avec des diplômes intermédiaires. Bref, la question de la transposition s'étudie au niveau des éléments, en comparant les expériences de différents pays et, le cas échéant, en reprenant et en adaptant les éléments qui s'harmonisent le mieux avec ses propres objectifs, structures et cultures.

Les processus de réforme de la formation professionnelle dans un pays ne doivent pas nécessairement déboucher sur le développement d'une formation professionnelle dual(isé)e. Néanmoins, les réflexions suivantes se concentrent sur le développement d'une formation professionnelle dual(isé)e sur la base de différentes formes de transposition. La question centrale est la suivante : *quelles sont les étapes de la mise en œuvre d'une formation professionnelle dual(isé)e ?*

4 | De l'analyse à la conception : étapes de la mise en œuvre d'un processus de transposition adapté

Dans ce chapitre, la question centrale esquissée ci-dessus est reprise dans une approche d'action spécifique et transposée en différentes étapes d'analyse. Ce faisant, elle s'appuie sur les analyses des chapitres précédents et s'oriente sur l'idée de conception. Trois perspectives guident ce processus :

- On adoptera la **perspective** d'une partie prenante responsable du développement et de la mise en œuvre de stratégies de (re)développement d'un système national de formation. Ses activités visent à rapprocher un système de formation existant de l'idéal d'une formation professionnelle duale.
- **L'objet de la conception** n'est pas la formation professionnelle dual(isé)e dans son ensemble. Le développement se fait plutôt en abordant et en priorisant les différents éléments du système. Pour ce faire, il est nécessaire de définir et de décrire plus précisément les éléments de base d'une formation professionnelle dual(isé)e.
- Le **processus de conception** peut prendre des formes et des portées différentes en ce qui concerne ses éléments. Par exemple, les filières de formation basées sur l'école doivent être doublées de phases d'apprentissage et de travail pratique en entreprise. Cette étape de la réforme peut se limiter dans un premier temps à certains secteurs, régions et tailles d'entreprises ainsi qu'à la durée des phases en entreprise. Il s'ensuit que la transposition ne doit pas nécessairement viser à atteindre un idéal de formation professionnelle duale, mais plutôt des étapes intermédiaires en fonction des conditions générales et des objectifs. Ces étapes intermédiaires peuvent être plus ou moins éloi-

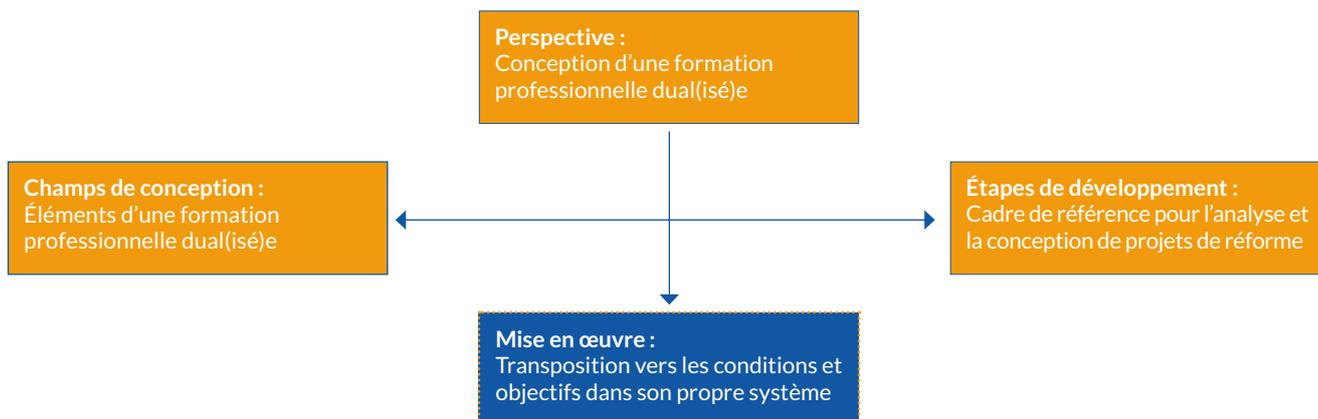
gnées de l'idéal. Cela repose sur l'hypothèse selon laquelle, dans la réalité de nombreux pays ou de certains secteurs économiques, on ne s'intéresse pas tant à une correspondance exacte avec un idéal (élevé) qu'à la question de savoir dans quelle mesure ou par quelles voies on peut se rapprocher de cet idéal.

L'approche esquissée conduit aux questions centrales suivantes :

1. Quelles sont les éléments ou les champs de conception fondamentaux pour une formation professionnelle dual(isé)e ?
2. Comment concrétiser les différents éléments ou champs de conception et les organiser à différents niveaux de développement dans un cadre de référence avec des variantes de mise en œuvre à haut/bas niveau ?
3. Comment le cadre de référence peut-il être utilisé pour transposer les connaissances et les expériences pratiques en vue du développement de systèmes de formation professionnelle dual(isé)e ?

L'aperçu suivant ébauche le contexte des actions :

FIGURE 4 Conception d'une formation professionnelle dual(isé)e



Source : Propre représentation

| BertelsmannStiftung

Il en résulte d'une part un cadre de référence pour la découverte, la planification et la concrétisation d'initiatives de changement afin de concevoir des formes de formation professionnelle dual(isé)e. D'autre part, il s'agit aussi de proposer d'éventuelles procédures pour la conception d'activités de transposition sur la base des réflexions théoriques décrites (voir chapitre 3).

5 | Champs de conception : éléments d'une formation professionnelle dual(isé)e

5.1 | Références dans une sélection de sources bibliographiques

L'approche choisie, consistant à organiser la transposition des systèmes de formation professionnelle par le biais d'éléments pertinents d'une formation professionnelle dual(isé)e, nécessite une sélection appropriée de ces éléments. Avant d'introduire et de justifier les champs de conception approfondis dans ce travail, une vue d'ensemble esquisse les éléments proposés dans les documents pertinents.

Huit approches sont présentées en détail. Outre les caractérisations d'organisations mondiales et supranationales (UNESCO, OIT, Union européenne, ASEAN), on reprend ici les structurations d'auteurs issus de trois pays européens dans lesquels la formation professionnelle duale occupe une place importante. Toutes les présentations ci-dessous sont tirées de publications en français ou ont été traduites de l'anglais.

Comme pour les définitions du terme « apprentissage » (voir chapitre 2), cette sélection présente un large éventail de spécificités et de mises en relief. Les présentations suivantes reposent sur différentes orientations (objectifs, principes, mesures/interventions). Par ailleurs, elles illustrent différents formats et s'étalent sur différents niveaux d'abstraction.

En particulier pour les cinq structurations des organisations internationales, on ne trouve pas de déductions justifiées dans les sources originales, mais les présentations partent d'une plausibilité et d'une pertinence évidente. Par conséquent, nous renonçons à discuter et à évaluer en détail les différentes proposi-

tions. Les présentations servent ici à illustrer l'éventail des références, mais aussi les points communs entre les différentes propositions de structure.

FIGURE 5 Structurations alternatives pour caractériser une formation professionnelle dual(is)ée

UNESCO (2012)	EULER (2013a, 8 et suiv.)	BLIEM, PETANOVITSCH & SCHMID (2014, 11)	OIT – ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (2017, 21)
<p>Sept axes de transformation de la politique d'EFP :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Améliorer la pertinence de l'EFP 2. Élargir l'accès et améliorer la qualité et l'équité 3. Adapter les qualifications et développer des parcours de formation 4. Améliorer les données disponibles 5. Renforcer la gouvernance et développer les partenariats 6. Accroître l'investissement dans l'EFP et diversifier les financements 7. Plaider en faveur de l'EFP 	<p>Onze éléments essentiels du système dual allemand :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Réponse aux objectifs économiques, sociaux et individuels 2. Vastes profils de compétences 3. Alternance des sites d'apprentissage, alignant la théorie et la pratique 4. Partenariat public-privé 5. Financement conjoint 6. Complémentarité des offres d'EFP des écoles, etc. 7. Normes de qualité 8. Personnel enseignant professionnel 9. Équilibre entre normalisation et flexibilité 10. Données solides pour la prise de décision et la conception 11. Acceptation sociale 	<p>Sept dimensions essentielles d'un système moderne d'apprentissage dual :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les partenaires sociaux sont des supports de l'apprentissage 2. Les métiers sont plus que des emplois 3. L'apprentissage est aussi bénéfique pour l'entreprise 4. La qualité est la responsabilité de toutes les parties prenantes 5. L'apprentissage s'adapte à l'évolution des exigences en matière de qualifications 6. L'apprentissage est une voie de formation 7. Une administration allégée et des processus clairs et transparents 	<p>Six éléments constitutifs de systèmes d'apprentissage de qualité :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dialogue social constructif 2. Cadre réglementaire solide 3. Rôles et responsabilités clairement définis 4. Mécanismes de financement équitables 5. Adéquation au marché du travail 6. Système inclusif
COMMISSION EUROPÉENNE (2017, 12 et suiv.)	CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE (EUR-Lex 2018, 4-5)	MAURER (2018, 6)	ASEAN (2021, 51 et suiv.)
<p>Six éléments constitutifs des systèmes dans les programmes de réforme de l'EFP :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Structure de gouvernance 2. Système de financement 3. Systèmes d'information pour la planification stratégique 4. Qualifications et cursus d'études axés sur le marché du travail 5. Partenariat de formation avec le secteur privé 6. Qualité de l'offre et assurance de la qualité 	<p>14 critères pour des apprentissages de qualité et efficaces :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contrat écrit 2. Acquis d'apprentissage 3. Soutien pédagogique 4. Composante liée au lieu de travail 5. Rémunération et/ou indemnité 6. Protection sociale 7. Conditions de travail, de santé et de sécurité 8. Cadre réglementaire 9. Participation des partenaires sociaux 10. Soutien aux entreprises 11. Parcours flexibles et mobilité 12. Orientation professionnelle et sensibilisation 13. Transparence 14. Assurance de la qualité et suivi des apprentis 	<p>Six caractéristiques clés du modèle d'EFP dual :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formation en milieu professionnel 2. Apprentissage professionnel complémentaire en école ou en centre de formation 3. Profils professionnels et cursus correspondants 4. Participation du secteur des entreprises à l'élaboration du cursus 5. Contrats d'apprentissage définissant les droits et obligations mutuels 6. Processus d'évaluation formel, en partie sur le lieu de travail avec des parties prenantes du secteur privé 	<p>Six secteurs d'intervention pour le développement des ressources humaines (DRH) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promouvoir la culture de l'apprentissage tout au long de la vie 2. Adopter une approche inclusive 3. Renforcer les structures d'habilitation 4. Moderniser les programmes de DRH et d'apprentissage tout au long de la vie 5. Professionnaliser le personnel enseignant 6. Promouvoir l'engagement du secteur privé dans le DRH

5.2 | Points essentiels : champs de conception d'une transposition de formation professionnelle

Les huit exemples esquissés ci-dessus illustrent la diversité des caractéristiques de la formation professionnelle dual(isé)e. Les différentes propositions sont d'abord juxtaposées de manière additive et se composent en partie d'une liste des différents éléments d'une formation professionnelle. La substance des propositions doit maintenant être reprise et regroupée sous la forme de onze éléments clés jugés essentiels. Les onze éléments suivants servent de potentiels champs d'action pour concevoir une transposition de la formation professionnelle.

N°	Éléments	Chapitre
1	Portée politique : la formation professionnelle comme moyen d'atteindre des objectifs économiques, sociaux et individuels	5.2.1
2	Orientation des objectifs : qualification pour des mondes du travail ouverts sur l'avenir	5.2.2
3	Principe dual : apprentissage en alternance entre école et entreprise	5.2.3
4	Culture du partenariat : interaction entre les parties prenantes de l'État et les entreprises	5.2.4
5	Professionnalisation du personnel de formation : moteur de l'évolution	5.2.5
6	Développement de la qualité : codification et révision des normes	5.2.6
7	Gouvernance participative : établir le cadre institutionnel et juridique	5.2.7
8	Financement de la formation professionnelle : équilibre entre les estimations des coûts et des bénéfices	5.2.8
9	Structures de formation flexibles : gestion de la vitesse du changement et de la diversité	5.2.9
10	Bases factuelles : développement de principes de décision et de conception solides	5.2.10
11	Équivalence : la formation professionnelle dans la lutte pour la réputation, l'attractivité et l'acceptation	5.2.11

Les différents éléments sont d'abord expliqués, justifiés et illustrés par des exemples. On esquisse ensuite les défis susceptibles de favoriser ou d'entraver la transposition. Enfin, on propose des étapes de développement dans le sens d'options de réalisation, marquant en même temps les étapes possibles d'une

transposition vers un éventuel état idéal. Les différents éléments peuvent parfois se recouper, car ils se situent parfois à des niveaux d'abstraction différents. Par exemple, on peut considérer que les questions d'implication des entreprises ou de financement concernent également la gouvernance du système.

5.2.1 Portée politique : la formation professionnelle comme moyen d'atteindre des objectifs économiques, sociaux et individuels

La formation professionnelle n'est pas une fin en soi, c'est un moyen d'atteindre des objectifs définis. L'ampleur et la concrétisation des objectifs poursuivis varient d'un pays à l'autre. Tandis que l'objectif économique de développement d'une main-d'œuvre qualifiée est presque universellement associé à l'apprentissage, des objectifs sociaux, individuels et autres sont souvent mentionnés, mais la plupart du temps sans définition concrète.

Concrétisation des objectifs

On retrouve une ébauche complète des objectifs dans la formation professionnelle allemande par exemple. Il y est fait état d'une compréhension générale de la formation dont les « objectifs s'expriment dans la capacité de régulation individuelle, les ressources humaines ainsi que la participation sociale et l'égalité des chances » (AGBB 2022, 1). Ces trois aspects se comprennent comme une triade d'objectifs intégrant les intérêts de la société, de l'économie et des individus. En ce qui concerne la formation professionnelle, les objectifs se concrétisent comme suit :

- L'objectif individuel vise la contribution de la formation professionnelle au développement de compétences permettant à l'individu de relever des défis professionnels, mais aussi extra-professionnels. Dans le cadre de la formation professionnelle, les personnes doivent avoir la possibilité de façonner leur propre vie, tout en développant leur potentiel et leur efficacité personnelle ainsi que leur motivation à apprendre.
- L'objectif social concerne la contribution de la formation professionnelle à l'intégration sociale de la génération montante dans le travail et la société.

La formation professionnelle doit être conçue de manière à éviter l'exclusion sociale et à permettre une intégration aussi harmonieuse que possible dans la formation et l'emploi.

- L'objectif économique porte sur la contribution de la formation professionnelle à la garantie de performance de l'économie nationale et de l'entreprise ainsi que de l'individu. Du point de vue de l'entreprise, l'objectif de développement des ressources humaines pour garantir et développer la quantité et la qualité de la main-d'œuvre est au premier plan. En termes d'économie d'entreprise, cet objectif se concrétise par l'approvisionnement des entreprises en main-d'œuvre qualifiée. Du point de vue individuel, l'objectif prend la forme d'une garantie de l'employabilité et des moyens de subsistance matériels. L'objectif économique englobe en outre l'efficacité du système de formation professionnelle lui-même.

Plus la portée politique de la formation professionnelle est étendue, plus son importance potentielle dans une société est grande. Elle professionnelle peut ainsi renforcer sa propre légitimité par sa capacité à promouvoir des objectifs économiques, sociaux et individuels. Cet aspect s'avère d'autant plus essentiel lorsque l'enseignement supérieur est la référence et que la formation professionnelle ne jouit que d'une faible réputation.

Les pays ne se distinguent pas seulement par la portée de leurs objectifs, mais aussi, dans la forme et dans les faits, par la priorité accordée à ces objectifs. Même lorsque les trois objectifs sont formellement désignés comme équivalents, c'est souvent le pouvoir de représentation des groupes d'intérêts concernés qui décide de l'importance relative des différents objectifs dans les situations de conflit.

Objectif économique

L'objectif économique du développement d'une main-d'œuvre qualifiée dans le segment de qualification intermédiaire est au cœur de tout système de formation. Pour les entreprises et l'économie, le développement d'une main-d'œuvre qualifiée aux différents niveaux de qualification est une condition indispensable à leur fonctionnement. Outre cette fonction

fondamentale de la formation professionnelle, un autre objectif possible réside dans la promotion de la capacité d'innovation dans l'économie (BACKES-GELLNER & PFISTER 2019). Cette remarque cible les « innovations incrémentales » : les petites améliorations quotidiennes dans les processus, qui ne s'appuient pas sur de grands innovateurs, mais plutôt sur la résolution réfléchie de problèmes par des personnes dans la mise en œuvre et l'essai de nouveaux processus et produits au quotidien. Selon la justification, ces innovations incrémentales gagnent en maturité notamment lorsque des spécialistes bien formé-e-s ne se contentent pas d'exécuter ce qui a été pensé auparavant, mais sont capables d'identifier les problèmes et de les résoudre de manière innovante dans le cadre de processus d'amélioration continue.

Objectif social

L'un des points faibles du système dual de formation professionnelle est sa dépendance vis-à-vis de la disponibilité de places de formation en entreprise. Si, pour des raisons conjoncturelles ou structurelles, il n'y a pas suffisamment de places de formation attractives, il en résulte des déséquilibres sur le marché de la formation et l'accès à une formation professionnelle qualifiée risque alors d'être bloqué, en particulier pour les jeunes de milieux défavorisés. Ce risque se concrétise dans presque tous les pays par le fait qu'un nombre plus ou moins important d'élèves en fin de scolarité n'accèdent pas à une formation professionnelle ou ne le font qu'avec un certain retard. Dans les pays en développement et émergents, cela a pour conséquence que nombre de ces jeunes ne trouvent qu'un emploi précaire dans l'économie informelle. Mais même dans les économies développées, la situation peut s'avérer très difficile, comme l'illustre l'exemple de l'Allemagne.

Comme dans de nombreux pays, il existe en Allemagne un lien étroit entre l'origine sociale et la réussite scolaire. Cela ressort, entre autres, de la mesure des compétences de base à la fin de l'école primaire, dans les tests PISA avec des élèves de 15 ans au niveau secondaire et dans les caractéristiques sociales des jeunes qui terminent l'enseignement obligatoire sans diplôme. Nombre de ces jeunes aspirent ensuite à entamer une formation professionnelle. Le postulat de la contribution de la formation professionnelle à

l'intégration sociale des jeunes dans le travail et la société, ou à la prévention de l'exclusion sociale, nécessiterait la mise en œuvre de moyens politiques permettant à l'ensemble des jeunes souhaitant suivre une formation d'obtenir un diplôme.

Les liens esquissés justifient l'exigence de promouvoir l'inclusion des personnes avec des handicaps de départ dans la formation professionnelle. Ce groupe de personnes est désigné par des caractéristiques sociales telles que le niveau d'études, le sexe, le handicap, la situation socio-économique familiale, le lieu de résidence éloigné, l'origine migratoire, le statut de réfugié ou l'origine ethnique (BIT 2017, 93 et suiv.).

Ces caractéristiques s'appliquent différemment selon les pays. Les groupes cibles, mais aussi les approches de l'intégration sociale des personnes avec des handicaps de départ, varient en conséquence. Les mesures suivantes visant à promouvoir une formation professionnelle inclusive ou intégrative sont plus largement appliquées :

- Places de formation subventionnées par l'État, complétées par des offres de soutien complémentaires le cas échéant, mènent à un diplôme de formation qualifié (EULER & SEEBER 2023, 37 et suiv.)
- Subventionnement de places de formation en entreprise pour la formation de jeunes ayant des besoins de soutien particuliers ou des activités de formation coûteuses (OCDE 2018, 13)
- Structuration modulaire du parcours de formation avec la possibilité d'une durée de formation flexible et de l'obtention de qualifications partielles (DORN MAYR 2019, 4 ; OCDE 2018, 112)
- Offres de formation à un niveau de qualification inférieur, débouchant sur un diplôme et pouvant être rattachées à des filières de formation d'un niveau supérieur (par ex. filières de formation échelonnées en Suisse et en Allemagne) (OCDE 2018, 111 et suiv.)
- Bourses d'études ou autres formes d'aide pour les jeunes ayant besoin d'un soutien matériel (DANG 2021, 20)

Objectif individuel

En raison de sa fonction d'intégration sociale, la formation professionnelle est souvent perçue comme étant (uniquement) destinée aux jeunes avec de mauvaises bases de formation : si l'on ne parvient pas à faire d'études, il reste toujours la formation professionnelle ! En revanche, des exemples contraires montrent une grande diversité d'offres de formation à différents niveaux de qualification, dont profitent également les apprenant·e·s ayant des diplômes de niveau supérieur. En outre, dans de nombreux pays, les cursus de formation professionnelle ne se limitent pas à la transmission de compétences professionnelles, mais intègrent des phases de formation générale. Souvent, la formation professionnelle permet de rattraper des diplômes de l'enseignement général ou donne accès à l'enseignement supérieur (EULER 2022a). Dans ce contexte, la formation professionnelle constitue une étape dans la conception de parcours de formation individuels.

Dans une approche fondamentale, l'accent est mis sur la fonction de la formation professionnelle pour le développement personnel. La question des vertus éducatives de la formation professionnelle remonte aux débuts de la formation professionnelle scolaire. En tant que « père de l'école professionnelle allemande » (DEIBINGER 2019, 296), KERSCHENSTEINER considérait l'école professionnelle comme une institution qui non seulement préparait les jeunes au travail et à la profession, mais les éduquait aussi (entre l'école et l'armée) pour qu'ils deviennent de bons citoyens et citoyennes. Dans sa pédagogie de l'école du travail, il considère le travail comme un aspect du développement personnel (SLOANE 2022, 3). L'approche fonctionnaliste de KERSCHENSTEINER, qui met la formation professionnelle au service de la garantie de l'ordre gouvernemental, est contrebalancée par la perspective de BLANKERTZ qui, avec le slogan « Bildung im Medium des Berufs » (« la formation en milieu professionnel »), se réfère aux théories néo-humanistes sur l'éducation et postule que toute forme de formation, donc aussi la formation professionnelle, doit viser le développement personnel (BLANKERTZ 1963, 167). Le débat sur le potentiel de la formation professionnelle en matière de développement personnel, de formation ou de développement de l'identité perdure encore aujourd'hui (KUTSCHA 2011).

Les axes de discussion esquissés ici permettraient de déduire que la formation professionnelle possède un **potentiel** de développement individuel qui va au-delà de la simple transmission d'un profil de compétences professionnelles. Ce potentiel fait l'objet de postulats théoriques, mais aussi normatifs en matière de politique de formation professionnelle. En même temps, il apparaît clairement que la profession ou le travail ne déploient pas en soi un tel potentiel de développement, mais que la mesure dans laquelle ces potentiels se réalisent dans la formation professionnelle dépend de leur organisation concrète.

Étapes de développement

Le tableau ci-dessous combine quatre étapes de développement d'une augmentation progressive de la portée de la formation professionnelle pour la mise en œuvre d'objectifs politiques par la formation professionnelle.

FIGURE 6 Étapes pour accroître la portée de l'utilisation de la formation professionnelle pour les objectifs politiques

1	ACCENT SUR L'OBJECTIF ÉCONOMIQUE : La formation professionnelle vise en premier lieu à fournir à l'économie et aux entreprises une main-d'œuvre qualifiée. Pour ce faire, elle développe des compétences professionnelles afin de répondre aux besoins de compétences actuels et futurs.
2	ACCENT SUR L'INTÉGRATION SOCIALE PAR DES INCITATIONS POUR LES ENTREPRISES : La formation professionnelle vise non seulement l'intégration économique, mais aussi l'intégration sociale de la génération montante dans le travail et la société. Les entreprises sont incitées à proposer une formation à des jeunes avec des handicaps de départ et à engager pour cela des efforts de formation particuliers.
3	ACCENT SUR L'INTÉGRATION SOCIALE GRACE A DES PLACES DE FORMATION SUBVENTIONNÉES PAR L'ÉTAT : Afin de pallier le manque de places de formation en entreprise, des places de formation subventionnées par l'État sont proposées aux jeunes avec des handicaps de départ et permettent d'acquérir un diplôme de formation reconnu.
4	ACCENT SUR LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL : La formation professionnelle offre un large éventail de filières de formation aux personnes disposant de bases de formation diverses, combinant des domaines de compétences professionnelles et générales. La diversité des filières de formation offre un potentiel d'utilisation de la formation professionnelle comme une étape importante dans l'élaboration des parcours de formation individuels.

5.2.2 Orientation des objectifs : qualification pour des mondes du travail ouverts sur l'avenir

La préparation à un travail qualifié est une caractéristique essentielle de la formation professionnelle duale allemande, autrichienne ou suisse. Le profil de compétences recherché pour un·e apprenti·e ne vise pas à répondre aux exigences fonctionnelles étroitement définies d'un poste de travail spécifique dans l'entreprise, mais à garantir sa capacité à faire ses preuves de manière flexible dans un domaine de travail et professionnel largement défini, avec des exigences et des priorités d'activité fluctuantes.

En poursuivant cet objectif, la formation professionnelle a pour ambition de préparer les personnes à un avenir encore inconnu. Les changements technologiques et économiques de plus en plus rapides modifient également les exigences en matière de qualifications des personnes. Cette tendance se trouve illustrée par quelques chiffres (HARRIS 2001) : alors qu'il a fallu 44 ans pour la voiture, 26 ans pour le téléphone et 15 ans pour l'ordinateur avant que 25 % de la population américaine n'utilise la technologie, la mise en œuvre d'Internet a pris moins de sept ans.

Plus l'apprentissage est étroitement lié à la pratique, plus vite il risque de devenir obsolète. Plus l'adaptation à l'exécution de tâches prédéfinies est limitée, moins la future main-d'œuvre sera capable de s'adapter. Dans ce contexte, les objectifs de la formation professionnelle duale visent à bien préparer les personnes à l'imprévisible.

Une telle qualification pour des environnements de travail ouverts sur l'avenir se justifie par deux avantages essentiels : l'entreprise dispose d'une main-d'œuvre flexible et capable de s'adapter de manière autonome aux exigences fluctuantes du travail. D'un point de vue individuel, la mobilité de l'individu est encouragée, ce qui renforce ses chances de trouver un emploi dans différentes entreprises et après des changements dans l'organisation du travail. Une telle mobilité est également importante si l'on considère qu'en Allemagne, environ 72 % des personnes ayant terminé leur formation sont embauchées à l'issue de leur formation professionnelle duale ; dans certaines branches et tailles d'entreprises, le taux d'embauche

est nettement inférieur (AGBB 2022, 189 et Tab. E5-9web). En Suisse, deux tiers des personnes ayant terminé leur formation changent d'entreprise au cours de la première année suivant leur formation (CSRE 2023, 146). Plus le profil de compétences est large et orienté vers l'avenir, plus il est facile pour les personnes diplômées de trouver un emploi, même si elles ne sont pas embauchées par leur entreprise de formation ou si elles souhaitent changer d'entreprise ou de profession.

L'orientation vers une qualification pour des environnements de travail ouverts sur l'avenir ne signifie en aucun cas que les exigences actuelles d'un domaine professionnel soient exclues de la formation. Il s'agit plutôt de trouver un équilibre entre la transmission de qualifications pertinentes pour l'entreprise dans le présent et de compétences orientées vers l'avenir, qui ciblent un apprentissage autonome et une capacité d'adaptation à des exigences en constante évolution. « Les profils professionnels doivent être suffisamment étroits (c'est-à-dire spécifiques à un domaine et pertinents pour l'entreprise) pour permettre une identité professionnelle, mais en même temps suffisamment larges (c'est-à-dire transmettre des compétences générales et transférables) pour permettre une large utilisation/un changement/une réorientation/une qualification supérieure et une requalification en dehors de l'entreprise de formation » (BLIEM et al. 2014, 16). Dans la loi allemande sur la formation professionnelle, cet équilibre s'exprime comme suit : « La formation professionnelle doit permettre d'acquérir, dans le cadre d'un cursus structuré, les aptitudes, connaissances et capacités professionnelles (capacité d'action professionnelle) nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle qualifiée dans un monde du travail en constante évolution. Elle doit en outre permettre d'acquérir l'expérience professionnelle nécessaire » (§ 1, alinéa 3 BBiG 2020).

Le lien entre les compétences nécessaires pour faire face aux exigences actuelles et futures du travail dépend fortement de la profession, en particulier en Allemagne. Le caractère professionnel s'inscrit ici dans le contexte de marchés du travail organisés en fonction des métiers. La capacité professionnelle est le fil directeur de la formation et comprend les connaissances, les aptitudes et les attitudes à maîtriser pour répondre aux exigences d'un champ professionnel

plus largement défini. La formation professionnelle en Allemagne est ainsi étroitement liée à l'organisation du système de travail et d'emploi.

Outre la dimension professionnelle, la profession est souvent associée à l'exigence selon laquelle une formation professionnelle, avec l'identité professionnelle, permet de développer une attitude spécifique vis-à-vis du métier exercé (BLIEM et al. 2014, 15). Un tel effet de socialisation de la formation est remis en question par deux perspectives :

- D'un point de vue sociologique, on argumente depuis les années 1980 que les changements de la société du travail et les bouleversements du système d'emploi ont conduit à une érosion du caractère professionnel. Les relations d'emploi non professionnelles (mots-clés : mentalité de l'emploi ; économie des petits boulots) augmentent. Les personnes actives changent souvent d'orientation professionnelle au cours de leur vie. Au bas de la pyramide des qualifications, les parcours en pointillés se répandent avec des phases alternées d'emploi et de chômage. Les entreprises distinguent des effectifs de base et des effectifs périphériques. « Face à ces signes avant-coureurs d'un changement systémique de la société du travail, la programmation professionnelle du système de formation devient de plus en plus anachronique » (BECK 1986, 242). Selon la conclusion, le travail professionnel en tant que modèle d'activité invariable tend à disparaître, il est remplacé par « une multitude d'activités différentes, variables dans le temps et dans leur contenu » (GEIBLER & ORTHEY 1996, 71). « Les contenus de la formation professionnelle ... s'épuisent de plus en plus ... » (GEIBLER 1994, 647). Il en résulte une évolution « de la profession rémunérée vers la carrière rémunérée » (GEIBLER 1994, 653).
- D'un point de vue pédagogique, en référence aux théories de la personnalité et de l'identité, on explique que le développement de l'identité nécessite une activité de l'individu et ne « se produit » pas simplement par la présence dans une situation professionnelle. Cette activité peut être accompagnée de manière ciblée ou se faire en autonomie par rapport à des catégories jugées subjectivement pertinentes. Pour la formation dans le commerce de

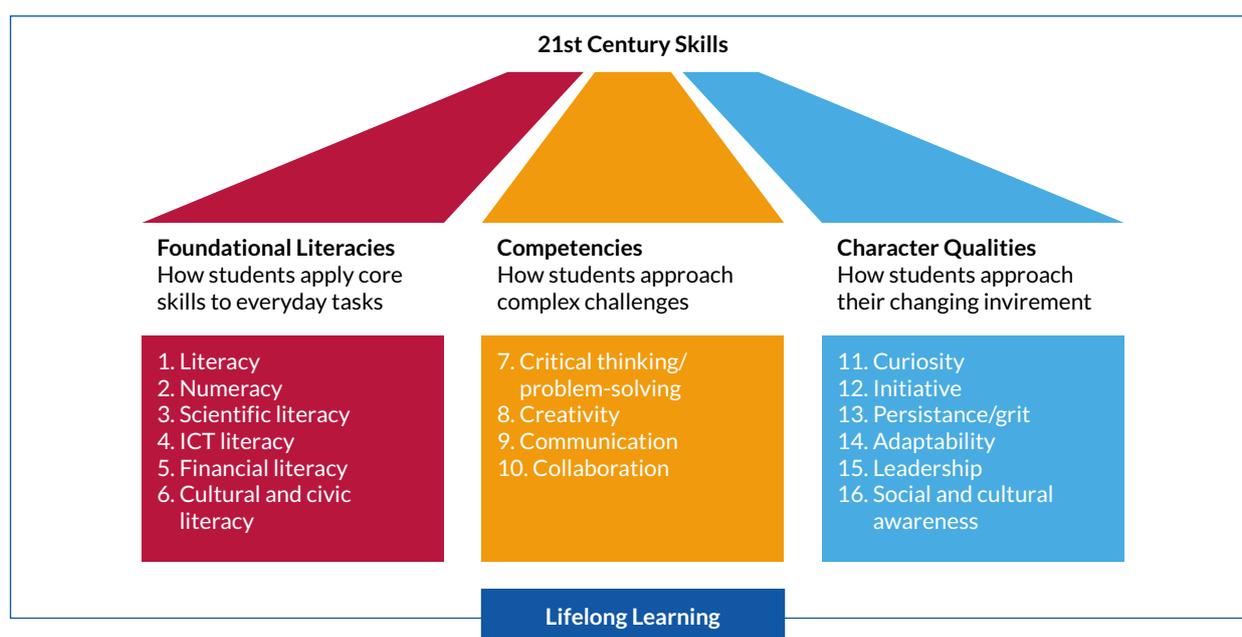
détail en Allemagne, THOLE (2021) montre que le travail d'identité professionnelle n'est ni intégré dans les cursus ni soutenu sur les lieux de formation. D'après les résultats, la seule présence dans l'environnement de travail de l'entreprise ne suffit pas à promouvoir l'identité professionnelle (entrer dans une bibliothèque ne suffit pas à accroître les connaissances). D'autre part, des études comme celle de THOLE dans le commerce de détail montrent que le développement de l'identité professionnelle n'est pas systématiquement encouragé dans le cadre de la formation professionnelle duale.

Dans le débat international sur la formation professionnelle, les termes « compétences futures » (« future skills »), « compétences transversales » (« transversal skills ») et « compétences du XXI^e siècle » (« 21st century skills ») sont souvent utilisés pour désigner la partie interdisciplinaire de la formation professionnelle axée sur la maîtrise des exigences futures. Ces termes génériques définissent des listes de compétences sur lesquelles les plans de formation et les cursus orientés vers l'avenir doivent se baser. À titre d'exemple, on trouvera le résultat d'une méta-analyse, dans laquelle les listes parfois très longues de capacités et d'aptitudes sont condensées en trois catégories comprenant 16 compétences au total :

L'orientation vers les exigences futures signifie que les compétences interdisciplinaires correspondantes sont intégrées à des degrés divers dans le cursus, dans la didactique et dans les examens. À quels défis la formation professionnelle se trouve-t-elle confrontée dans la promotion du développement de compétences professionnelles actuelles et de compétences futures et/ou interdisciplinaires ? D'un *point de vue didactique*, deux aspects sont pertinents.

- D'une part, le principe de l'exhaustivité du contenu n'est plus au premier plan lors de la transmission de compétences spécialisées, mais plutôt le principe de l'apprentissage par l'exemple. Si les contenus d'apprentissage deviennent rapidement obsolètes, les processus d'apprentissage ne devraient pas viser à développer un savoir encyclopédique complet, mais plutôt, à l'aide d'exemples de contenus et de problématiques, à guider les apprenant·e·s dans l'acquisition, la structuration et l'utilisation d'informations pour résoudre des problèmes pertinents de manière autonome

FIGURE 7 Aperçu de l'éventail des « compétences futures »



- D'autre part, les compétences interdisciplinaires dans la conception des processus d'apprentissage doivent être associées aux compétences professionnelles. Par exemple, l'élaboration de connaissances spécialisées peut être liée à la recherche de contenus à l'aide de médias numériques (compétences numériques) et à la planification et à la réflexion sur son propre processus d'apprentissage (compétences autodidactes).

À l'instar de l'organisation didactique des processus d'apprentissage, **l'examen** des compétences spécifiques et interdisciplinaires pose des défis à relever. Du point de vue de l'organisation, il s'agit également de savoir s'il faut organiser les examens en parallèle à la formation, par étapes, ou à la fin de l'ensemble de la formation. En ce qui concerne l'examen des compétences interdisciplinaires, il convient de décider quels lieux de formation seront impliqués dans la réalisation des examens ou si l'examen sera réalisé par une institution externe. En ce qui concerne le personnel chargé des examens, il s'agit d'appliquer l'un des deux principes opposés suivants : « Celui qui enseigne, évalue (ou pas) » !

Les défis concernant la didactique et les examens ont des conséquences sur les exigences en matière de qualifications du **personnel enseignant et chargé des examens**. Il convient en outre de noter que les profils de compétences ambitieux impliquent des exigences accrues quant aux conditions de formation des apprenant·e·s et nécessitent, selon la situation de départ, un **laps de temps** différent pour l'acquisition des compétences.

Quelles sont les étapes à suivre pour atteindre l'objectif d'une qualification pour des environnements de travail ouverts sur l'avenir ?

La synthèse suivante esquisse quatre étapes de développement conservant au départ un accent fort sur les compétences professionnelles actuelles et se terminant au niveau d'un cursus de formation intégré avec l'imbrication des compétences disciplinaires et interdisciplinaires ainsi que des compétences actuelles et futures.

FIGURE 8 Étapes de développement de la qualification pour des environnements de travail ouverts sur l'avenir dans le cadre d'une formation professionnelle dual(isé)e

- 1 ACCENT SUR LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES :**
Cursus de formation largement axé sur le développement des compétences professionnelles ayant un lien important avec le présent.
- 2 EXTENSION PONCTUELLE À DES COMPÉTENCES INTERDISCIPLINAIRES :**
Le cursus de formation se concentre en premier lieu sur le développement des compétences professionnelles avec un rapport élevé au présent. Parallèlement, des unités isolées sont intégrées en référence à des compétences d'action interdisciplinaires et/ou à la maîtrise de défis futurs.
- 3 APPROCHE DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET TRANSVERSALES DANS DES UNITÉS SÉPARÉES :**
Cursus de formation avec une part importante d'unités alliant des compétences professionnelles et interdisciplinaires, tout en préparant à relever les défis futurs. Dans le même temps, certaines unités restent largement axées sur la maîtrise des exigences professionnelles actuelles. Le personnel enseignant et chargé des examens se répartit le travail en fonction des différents niveaux d'exigences.
- 4 APPROCHE DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET TRANSVERSALES EN CONTINU DANS DES UNITÉS INTÉGRÉES :**
Le cursus de formation aborde non seulement les compétences professionnelles, mais aussi le développement de compétences transversales et la préparation à la maîtrise des défis futurs dans l'environnement professionnel. Le personnel enseignant et chargé des examens adopte une approche intégrative dans toutes les unités

5.2.3 Principe dual : apprentissage en alternance entre école et entreprise

Les lieux de formation scolaire et en entreprise possèdent chacun un potentiel d'apprentissage spécifique. Alors que la formation en entreprise permet un apprentissage global dans des situations réelles, les lieux d'apprentissage éloignés de l'environnement de travail offrent une réflexion approfondie et une orientation ciblée de l'apprentissage sur les conditions individuelles des apprenant·e·s. Le lien entre l'école et l'entreprise offre des possibilités particulières d'imbrication de la théorie et de la pratique, d'apprentissage dans des situations réelles et d'immersion dans une culture d'entreprise et de travail. Le « principe dual » associant l'action et la pensée, la pratique et la réflexion, les apprentissages casuistique et systématique, est constitutif de cette approche. Ce lien crée un cadre approprié pour le développement de compétences professionnelles qui,

bien que pertinentes pour le marché du travail, ne sont pas trop spécifiques à l'entreprise.

Il convient de noter que l'apprentissage à l'école peut également être axé sur la pratique, tout comme l'apprentissage en entreprise peut aussi faire appel à la théorie. Cette remarque va à l'encontre de l'idée répandue, bien que problématique, selon laquelle la pratique serait enseignée en entreprise et la théorie à l'école. Ainsi, de nombreuses écoles professionnelles s'efforcent d'enseigner la théorie en se référant à la pratique, tandis que dans les entreprises, on explique non seulement le « savoir-faire » (« know-how ») dans les activités de travail, mais aussi le « savoir-pourquoi » (« know-why ») ou les bases théoriques des processus pratiques. Parallèlement, il faut tenir compte du fait que les références théoriques et pratiques diffèrent le plus souvent suivant le lieu de formation. À l'école, on ne travaille généralement pas sur des situations réelles de la pratique en entreprise ; on simule le plus souvent des situations d'action certes proches de la pratique, mais préparées de manière didactique. En règle générale, l'entreprise n'intègre pas de références théoriques globales ou ne transpose pas les expériences dans un contexte théorique systématique.

L'apprentissage en alternance peut en principe se passer dans différentes combinaisons de lieux d'apprentissage répartis sur des durées différentes. Les lieux d'apprentissage se distinguent tant au niveau inter-institutionnel qu'intra-institutionnel. Par exemple, la salle de classe, l'entreprise d'entraînement et l'atelier d'apprentissage scolaire sont autant de lieux d'apprentissage possibles au sein de l'école ; de même, le chantier, le bureau ou l'atelier de formation en entreprise sont des lieux d'apprentissage possibles au sein de l'entreprise.

La combinaison de lieux d'apprentissage en alternance ne donne en soi aucune information sur les formats d'apprentissage, leur qualité, la durée de la formation, la répartition du temps consacré à l'apprentissage dans chaque lieu et la disponibilité des ressources d'apprentissage de l'entreprise.

Les **formats** d'exploitation des potentiels d'apprentissage peuvent être à haut ou bas niveau, notamment en ce qui concerne la participation des lieux de formation en entreprise. Les formes à bas niveau sont

des variantes de l'« apprentissage à propos du travail », dans lesquelles les cours de formation scolaire sont enrichis par de courtes visites en entreprises ou par des conférences d'expert·e·s invité·e·s par les entreprises. Ces variantes se trouvent renforcées par des stages plus ou moins structurés et réfléchis (« stages en entreprise »). Les formats à haut niveau présentent en revanche des phases de formation structurées en entreprise (« apprentissage au travail »), planifiées dans le cadre d'un cursus et dont les contenus comptent pour une partie de l'examen.

La **qualité** de l'apprentissage en alternance se décide dans la mise en œuvre concrète des potentiels d'apprentissage. L'alternance et la pluralité peuvent donc également conduire à un cloisonnement mutuel et à une déconnexion entre les lieux d'apprentissage, à une fragmentation des contenus d'apprentissage et, par conséquent, à des difficultés d'apprentissage pour les apprenant·e·s. Le temps d'apprentissage productif constitue un indicateur de qualité essentiel pour la formation en entreprise. Une critique courante à l'encontre des formes dual(isé)es réside dans le fait que l'apprenti·e s'occupe de tâches qui ne servent ni à développer de nouvelles compétences ni à exercer des tâches qualifiées en appliquant les compétences développées (OCDE 2018, 92 et suiv.). La formation est considérée de qualité lorsqu'elle suit des directives définies en termes de cursus, confie aux apprenant·e·s un large éventail de tâches stimulantes, les expose à différentes expériences par des formes de rotation ou de formation en réseau et soutient la réflexion sur les expériences acquises par des méthodes appropriées (par ex. par des certificats de formation, un portfolio).

La **durée de la formation et la répartition du temps** consacré aux divers lieux de formation varient d'une filière à l'autre, tant à l'intérieur des pays qu'entre eux. En Allemagne et en Suisse, par exemple, les formations duales durent entre deux et quatre ans ; la part en entreprise varie entre trois et quatre jours par semaine, en fonction de la part théorique (KRIESI et al. 2022, p. 22, 24). Dans d'autres pays, la part du temps en entreprise dans les formations en alternance est plus faible, par exemple d'environ 40-60 % au Portugal, en Pologne, en Norvège, en Slovaquie ou en Lettonie (OCDE 2020). En Espagne, la part du temps en entreprise était initialement d'au moins 20 %, puis a été portée à au moins 25 % - 35 % en 2022 avec la réforme de la formation professionnelle.

La **disponibilité de ressources d'apprentissage en entreprise** est à la fois une condition indispensable et un défi majeur. Dans les pays sans tradition de participation des entreprises à la gestion et à la mise en œuvre de l'apprentissage, le développement de leur engagement dans la formation est une mission essentielle. La distinction faite ci-dessus entre les formes de participation à bas et à haut niveau peut être utile pour aborder les entreprises, car ces formats impliquent des niveaux différents de ressources et d'engagement. Cependant, même dans les pays où la culture de la formation en entreprise est bien établie, conserver l'engagement des entreprises en faveur de la formation reste une préoccupation de tous les jours, comme l'illustre par exemple la baisse du nombre d'entreprises formatrices et du taux de formation en Allemagne (BIBB 2022, 183 et suiv.).

Alors que dans le cas d'une formation professionnelle scolaire, l'accent est mis sur l'intégration de phases pratiques dans le cursus de formation, dans le cas d'une formation « sur le terrain », il s'agit en premier lieu de renforcer les phases de réflexion dans le processus de formation. Comme le montrent les exemples de différents pays, cela peut se faire de différentes manières :

- Les « apprentissages informels » se sont transformés en « apprentissages semi-formels » (« semi-formal apprenticeships ») dans certains pays d'Afrique de l'Ouest (par ex. au Bénin), où des accords écrits sont conclus entre l'entreprise et l'apprenant-e et où de petites associations professionnelles contrôlent la qualité de la formation et les conditions de travail, organisent des examens et délivrent des certificats (OIT 2022, 72, 79).
- Au Kenya, la « National Industrial Training Authority » propose un cours aux maîtres artisans pour leur permettre d'acquérir des compétences didactiques et professionnelles (Hofmann et al. 2022).
- Le Bangladesh a introduit un « code de conduite » (« code of conduct ») pour la formation dans l'économie informelle, qui fixe notamment des normes minimales en matière de rémunération, de conditions et de durée de la formation (OIT 2022, 75).

- L'Inde a mis en place un cadre de reconnaissance des compétences acquises de manière informelle, permettant notamment de valider les compétences acquises dans le cadre d'« apprentissages informels » (OIT 2022, 76).
- Au Niger, des initiatives de projet se sont concentrées sur le renforcement des associations d'entreprises dans le but de les impliquer davantage dans le développement des « apprentissages informels » (OIT 2022, 75).

Par quelles étapes l'apprentissage en alternance peut-il être introduit ou mis en œuvre de manière qualitativement exigeante dans les lieux de formation scolaire et en entreprise ? La transposition peut partir de deux points de départ, selon le modèle de formation dominant dans le secteur économique concerné. Dans le cas d'une formation professionnelle scolaire, les étapes de développement suivantes peuvent guider vers une formation dual(isé)e :

FIGURE 9 Étapes de développement d'une formation scolaire vers une structure de formation en alternance

1	LA PRATIQUE COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT : La formation en milieu scolaire établit certes des liens avec la pratique dans les matières ou les unités d'enseignement, mais sans faire appel à des professionnel-le-s de terrain
2	INTÉGRATION PONCTUELLE DE LA PRATIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT : La formation en milieu scolaire permet aux apprenant-e-s d'avoir un aperçu ponctuel de la pratique en l'intégrant dans l'enseignement (par ex. sous forme de visites d'entreprises, de présentations de professionnel-les de terrain).
3	PHASES DE PRATIQUE COORDONNÉES AU SEIN DU CURSUS DE FORMATION : Des phases pratiques plus ou moins étendues sont prévues dans le cadre de la formation en école (stages), elles sont harmonisées avec les contenus d'apprentissage du cursus et leurs expériences font l'objet d'une réflexion et sont évaluées par l'école.
4	STRUCTURE DE FORMATION EN ALTERNANCE AVEC DES PHASES PRATIQUES IMPORTANTES : Les parties pratiques représentent au moins 40 % du cursus. Elles sont définies comme obligatoire dans le cursus, leur qualité est contrôlée et elles comptent pour les examens finaux.

En partant d'une formation « sur le terrain », les étapes de développement suivantes peuvent baliser le chemin vers une formation dual(isé)e :

FIGURE 10 Étapes de développement d'une formation informelle vers une structure de formation en alternance

1	ENRICHISSEMENT DE LA FORMATION INFORMELLE : La formation (informelle) « sur le terrain » prévoit, outre la démonstration d'activités pratiques de travail, des phases d'explication et d'instruction approfondies.
2	PLANIFICATION ET STRUCTURATION D'UNE FORMATION EN ENTREPRISE : La formation en entreprise repose sur un plan comprenant les opérations à enseigner sur une période donnée et leur explication.
3	ENRICHISSEMENT PAR DES PHASES D'APPRENTISSAGE « SUR LE TERRAIN » : Dans le cadre de la formation en entreprise, les apprenant-e-s ont l'occasion d'acquérir des contenus d'apprentissage et des compétences sur des processus liés au travail « hors du lieu de travail » à raison d'au moins un jour/semaine auprès de prestataires de formation.
4	STRUCTURE DE FORMATION EN ALTERNANCE : La formation informelle ou la formation en entreprise se transforme en une formation dual(isé)e, dans la mesure où les contenus de formation de l'entreprise et des prestataires de formation sont intégrés au sein d'un cursus et les résultats de la formation sont constatés et certifiés.

5.2.4 Culture du partenariat : interaction entre les parties prenantes de l'État et les entreprises

La formation professionnelle duale est impossible sans la participation de l'économie et des entreprises. L'économie comprend toutes les entreprises de droit privé d'une économie nationale ou d'un pays. Le principe de l'économie lucrative caractérise ces entreprises. Parallèlement, il existe des entreprises gouvernementales ou publiques qui, bien qu'appartenant à des institutions gouvernementales, agissent souvent selon des critères économiques (par ex. productivité, efficacité, rentabilité) (EULER 2018a, 5). Dans les pays où l'économie informelle est très développée, des formes d'économie de subsistance et de microproduction viennent s'y opposer (EULER 2018a, 6). Dans ce contexte, la référence à l'économie et aux entreprises dans la conception de la formation professionnelle se heurte à des conditions de départ différentes selon le pays et le secteur économique.

Dans de nombreux pays, il n'existe pas de tradition ni de culture de la participation des entreprises à l'organisation de la formation professionnelle. Tout comme l'enseignement général ou supérieur, la formation professionnelle est considérée en premier lieu comme

une mission relevant de la responsabilité de l'État. Parallèlement, dans un système économique de marché, les entreprises ne peuvent pas être contraintes à s'engager. Il faut au contraire les convaincre qu'une participation est également dans leur intérêt.

Mais même du côté de l'État, on ne voit pas en soi pourquoi les responsabilités (et donc les influences politiques) en matière de formation professionnelle devraient être confiées à l'économie. De plus, la responsabilité de l'État n'est pas nécessairement concentrée de manière centralisée, mais peut se répartir sur différents niveaux dans le cadre de structures fédérales. Il peut alors exister des structures de responsabilité et des processus de décision complexes qui rendent difficile un « partenariat public-privé »².

Les objections de l'économie et des entreprises à l'égard d'un engagement dans la formation professionnelle duale sont nombreuses :

- Le recrutement du personnel dans les entreprises s'effectue en tenant compte des alternatives disponibles. Ainsi, les postes spécialisés qualifiés peuvent être occupés par des personnes diplômées (éventuellement avec une période de formation en entreprise). Les postes de niveau de qualification inférieur peuvent être occupés par des personnes ayant suivi des cours de courte durée ou des périodes de formation en entreprise. Une formation professionnelle dual(isé)e doit donc correspondre à la demande de qualifications de l'entreprise et être considérée comme supérieure aux autres voies de recrutement. Les critères d'effort et de rendement jouent ici un rôle essentiel (EULER 2018a, 33).
- Les apprenti-e-s risquent de quitter l'entreprise après leur formation et d'autres entreprises risquent alors de s'emparer de la main-d'œuvre qualifiée (« poaching », effet de débauchage). Dans ce cas, les investissements de l'entreprise formatrice n'auront servi à rien.

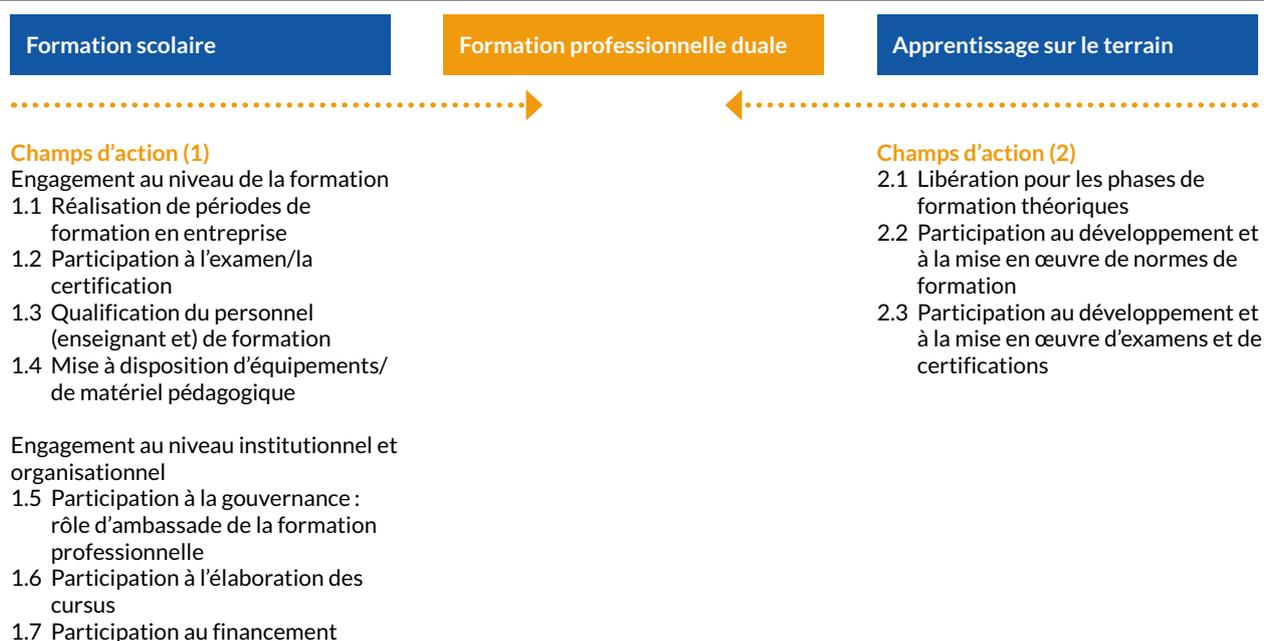
2 « Un partenariat public-privé (PPP ou 3P ou P3) est généralement un contrat à long terme entre une partie privée et une entité gouvernementale dans le but de fournir un bien ou un service public, dans lequel la partie privée assume des risques importants et des responsabilités de gestion et la rémunération est liée à la performance » (GIZ 2017, 5).

- Dans les pays où la réputation de la formation professionnelle est relativement faible, les jeunes aux meilleures performances se dirigent vers l'enseignement supérieur après leur scolarité. Les entreprises craignent alors de se retrouver avec les jeunes aux performances moindres ou plus « difficiles », dont la formation nécessite des efforts, et donc des investissements, particuliers.
- Pour certaines entreprises, la durée de plusieurs années pour une formation professionnelle qualifiée est trop imprévisible. Leurs besoins en main-d'œuvre qualifiée apparaissent à court terme et une planification sur plusieurs années semble trop incertaine, en particulier en période d'évolution politique et économique instable.
- Les possibilités d'intervention des associations économiques ou d'autres organisations membres de l'économie auprès des entreprises sont limitées. En conséquence, les associations peuvent avoir de bonnes raisons de se prononcer en faveur d'un engagement accru de leurs entreprises membres dans la formation professionnelle, mais la mise en œuvre nécessite l'accord et l'action active des entreprises.

Les approches pour le développement d'un partenariat entre l'État et l'économie varient en fonction de la situation de départ. Dans les pays ou les secteurs économiques où la formation professionnelle est dispensée à l'école, les activités tendent à enrichir les phases d'apprentissage scolaire par des phases de formation pratique en entreprise. Dans les secteurs où l'accent est mis sur la formation « sur le terrain », les évolutions vers une formation dual(isé)e visent à standardiser les pratiques de qualification en entreprise et à les compléter par des expériences d'apprentissage scolaire et systématique (EULER 2018b, 9). L'aperçu suivant propose un cadre de référence qui, à partir de ces deux points de départ opposés, distingue dix champs d'action possibles pour promouvoir l'engagement de l'économie :

Les champs d'action esquissés sur la base d'une formation scolaire représentent le processus de fondation, de développement, de mise en œuvre et de certification des formations duales. Chaque champ d'action possède différentes caractéristiques, formes d'organisation et défis (cf. EULER 2018b, 14 et suivantes ; EMMENEGGER et al. 2018, 10 et suiv. ; GIZ 2017 ; CEDEFOP 2021). De même, les champs d'action partant d'une formation « sur le terrain » sont liés

FIGURE 11 Cadre de référence avec champs d'action pour promouvoir la participation de l'économie à l'organisation d'une formation professionnelle duale



avec des expressions et des défis concrets (cf. EULER 2018b, 24 et suivantes ; GEWER 2021, 12 et suiv.).

La participation des entreprises aux différents champs d'action peut être d'intensité et de nature différentes. Elle peut être ponctuelle ou continue, à un niveau informel ou intégrée à des instances formelles. Le degré de responsabilité assumé par les entreprises peut donc varier en conséquence. Les formes de coopération à bas niveau sont par exemple l'échange d'informations, la consultation, l'audition ou le conseil. Les formes plus exigeantes sont en revanche des variantes de prise en charge active de tâches ou de collaboration durable dans un projet, un comité, un conseil ou un groupe de travail.

La participation de l'économie peut également être institutionnalisée au sein d'instances ou de formes d'organisation plus complexes. La forme la plus répandue de gouvernance est la forme corporatiste, dans laquelle certaines tâches de gestion de la formation professionnelle sont confiées à une organisation non gouvernementale. En Allemagne, par exemple, les tâches de mise en œuvre et de contrôle de la formation professionnelle duale sont confiées à des « organismes compétents » (généralement des chambres) qui prennent en charge ces tâches pour le compte de l'État. Les partenaires sociaux et les représentants des écoles professionnelles notamment sont représentés au sein des instances de ces « organismes compétents ». Les institutions avec la participation des entreprises peuvent fonctionner au niveau national, régional et local ; elles peuvent agir de manière intersectorielle ou sectorielle. Les exemples suivants donnent un aperçu de la diversité des formes d'organisation :

- Dans certains pays, des agences nationales assument des tâches essentielles de promotion de la formation professionnelle avec la participation de l'économie. Citons par exemple l'Institut fédéral pour la formation professionnelle en Allemagne, dont le « comité principal » réunit régulièrement les principales parties prenantes de l'État et de l'économie pour discuter des questions de formation professionnelle et préparer les décisions. Aux Philippines, la « Technical Education and Skills Development Authority (TESDA) » (UY 2021), au Ghana le « Council for Technical and Vocatio-

nal Education and Training (COTVET) » (BUSEMEYER 2015, 35) jouent un rôle comparable (voir FROMMBERGER 2015, 23 et suiv. ; OIT 2017, 25 et suiv. avec d'autres exemples). En Inde, les « Sector Skills Councils », avec la participation de l'industrie, sont notamment responsables de l'élaboration de normes de cursus de formation (OIT 2022, 59, 88). Au Vietnam, cette tâche est assurée par des « Industry Advisory Boards » (OIT 2022, 98).

- Pour discuter et relever les défis de la formation professionnelle, des comités, des alliances ou des réseaux permanents ou temporaires sont créés au niveau national ou régional, dans lesquels les parties prenantes de l'État et de l'économie sont représentées.
- Au niveau sectoriel, il existe dans certains États des institutions corporatistes (exemple : « Sector Education and Training Authorities (SETA) » en Afrique du Sud ; cf. BUSEMEYER 2015, 39 et suiv.).
- Au niveau local ou régional, des comités de pilotage dans les écoles professionnelles ou les centres de formation régionaux, par exemple, peuvent prévoir une participation des parties prenantes du monde de l'entreprise (OIT 2017, 56 et suiv.).

Compte tenu du grand nombre d'institutions et d'instances possibles, il est également question, dans les pays dotés d'une structure corporatiste et fédéraliste marquée, de savoir si une trop grande complexité des structures d'intérêts au sein et entre les domaines de participation risque d'entraver notamment la capacité d'innovation du système. Ainsi, dans le système de formation professionnelle allemand, on peut identifier des cas où des divergences d'intérêts au sein de certains groupes de parties prenantes (par ex. des intérêts divergents de différents syndicats, de différentes branches, d'organisations de chambres, de grandes et moyennes entreprises) ont freiné des projets d'innovation. Un exemple en est l'introduction d'une structure modulaire sous forme de modules de formation dans la formation professionnelle duale (EULER & SEVERING 2007a ; EULER & SEVERING 2007b). Les lignes de conflit lors de la mise en œuvre de cette innovation se situaient entre l'organisation patronale (pour), l'organisation des chambres (contre), le syn-

dicat des métallurgistes (contre), le syndicat de l'enseignement (pour) et l'agence pour l'emploi (pour). Le danger des structures de participation complexes réside dans le fait que face à des innovations structurelles de grande envergure, on ne développe pas une attitude active de résolution des problèmes, mais soit une attitude de blocage par veto, soit une culture de négociation dans laquelle la priorité est donnée aux intérêts réciproques, et non à l'orientation vers un objectif supérieur ou le bien commun.

La transposition peut elle-aussi partir de deux points de départ, selon que l'implication de l'économie se fait dans le cadre d'une formation professionnelle scolaire ou d'une formation « sur le terrain ». Dans le premier cas, les étapes de développement suivantes peuvent guider le parcours :

FIGURE 12 Étapes de participation de l'économie et des entreprises dans le cadre d'une formation professionnelle scolaire

1	ENTREPRISES PIONNIÈRES : Un nombre relativement restreint d'entreprises s'engagent de manière limitée dans la réalisation de phases de formation en entreprise et/ou soutiennent le développement d'offres de formation dual(isé)e dans d'autres champs d'action.
2	ANCRAGE PONCTUEL DANS DES SECTEURS ÉCONOMIQUES : Dans certains secteurs économiques, la formation professionnelle dual(isé)e devient pour les entreprises une option répandue dans le recrutement de personnel qualifié.
3	ANCRAGE DURABLE : La participation des entreprises dans les différents champs d'action au niveau institutionnel et organisationnel et au niveau de la formation est continue et durable.
4	PARTENARIAT SOCIAL INSTITUTIONNALISÉ : La collaboration entre l'État et l'économie est institutionnalisée au sein de champs d'action convenus dans des formes de participation à bas et haut niveau. La participation de l'économie peut aller de formes d'échange d'informations jusqu'au transfert de missions gouvernementales dans la (co)responsabilité d'organisations corporatistes de l'économie.

En partant d'une formation « sur le terrain », les étapes de développement sont les mêmes que celles précédemment esquissées dans la mise en œuvre du principe dual. Toutefois, dans le contexte du développement d'une culture de partenariat qui nous intéresse ici, l'accent est moins mis sur l'articulation didactique des phases de formation théorique et pratique que sur le rôle de l'en-

treprise dans la mise en œuvre du principe dual.

FIGURE 13 Étapes de participation de l'économie et des entreprises pour passer d'une formation « sur le terrain » à une formation professionnelle dual(isé)e

1	PHASES D'INSTRUCTION INTÉGRÉES : Dans le cadre de la qualification de leur relève, les entreprises prévoient, outre leur intégration dans des processus de travail productifs, des phases d'instruction et de réflexion.
2	PLANIFICATION DE LA FORMATION : Lors de la qualification de leur relève, les entreprises suivent un plan dont les contenus sont transmis dans un cadre temporel prédéfini. Le plan correspond à l'éventail des processus de travail mis en œuvre dans l'entreprise.
3	LIBÉRATION POUR LES PHASES D'APPRENTISSAGE HORS DU TRAVAIL : Les entreprises libèrent leurs « apprenti·e·s » pour les phases d'apprentissage hors du travail. Pendant cette période, elles continuent à verser la rémunération existante et prennent en charge, le cas échéant, les frais de cours et de transport occasionnés.
4	PHASES SUR ET HORS DU LIEU DE TRAVAIL RÉGIÉS PAR UN CURSUS ET CERTIFIÉES : Les entreprises organisent les phases de travail et d'instruction sur la base d'un cursus défini. Les compétences acquises sont documentées et certifiées, soit par le biais d'examens formels, soit via des procédures de validation des compétences acquises de manière informelle.

5.2.5 Professionnalisation du personnel de formation : moteur de l'évolution

Chaque modèle est aussi performant que les personnes qui le mettent en œuvre. En conséquence, les personnes chargées de la mise en œuvre d'un système de formation professionnelle peuvent stimuler ou bloquer sa réalisation. Cela s'applique en principe à tous les types réels, mais revêt une importance accrue dans le cadre du passage d'une formation professionnelle scolaire à une formation dual(isé)e. Les expériences dans les pays ayant suivi une telle voie de développement montrent que le personnel enseignant scolaire craint qu'un transfert de certaines parties de la formation vers les entreprises ne conduise à une diminution de leur charge de travail et donc à une réduction de leurs possibilités d'emploi (WANKLIN 2023). En revanche, des exemples tirés d'un projet en Albanie montrent qu'une réduction de l'activité d'enseignement peut être compensée par de nouvelles tâches dans l'organisation de formes de formation dual(isé)e (S4J 2023). En Espagne, le gouvernement

régional d'Andalousie a garanti que l'introduction de la formation professionnelle duale n'entraînerait pas de réduction des effectifs du personnel enseignant dans les écoles (Boja 2023).

Le personnel de formation professionnelle est un terme générique désignant différentes fonctions ayant des liens institutionnels et des profils de rôle différents. Dans les *écoles professionnelles*, il s'agit d'une part des membres de la direction, qui sont responsables des relations extérieures de l'école et des décisions stratégiques. D'autre part, le personnel enseignant est responsable de la qualité de l'enseignement, mais aussi, dans le cadre de la formation professionnelle dual(isé)e, de l'organisation opérationnelle des relations avec les entreprises. Le personnel enseignant est le plus souvent subdivisé entre les matières générales et les contenus professionnels théoriques et/ou pratiques (OIT 2017, 55). La terminologie utilisée pour désigner les différents rôles n'est pas non plus uniforme : en plus du terme « enseignant-e », on trouve des désignations comme « instructeur/institutrice », « superviseur-e », « tuteur/tutrice » ou « coach » (EULER 2018c, 35). Du *côté de l'entreprise*, on fait le plus souvent la distinction entre la direction du personnel/de la formation (gestion des ressources humaines), qui se concentre sur les questions de gestion de la formation, et le personnel de formation (également appelé « formateurs et formatrices en entreprise », « superviseur-e-s », « maîtres d'apprentissage »), responsable de la formation et de l'encadrement des apprenant-e-s.

Même s'il existe des recoupements ponctuels entre les différents groupes, il est possible de déduire des exigences de compétences spécifiques pour les rôles mentionnés. Sur le *plan didactique*, les compétences professionnelles pratiques et didactiques-méthodologiques sont placées au premier plan, le personnel de formation en entreprise excellant généralement dans le premier domaine, le personnel enseignant scolaire dans le second. Ces profils de forces complémentaires ouvrent en principe un potentiel pour d'éventuelles coopérations entre les lieux de formation. Au *niveau organisationnel*, on a besoin de compétences pour le développement et la gestion de la formation. Cela comprend, entre autres, le développement du cursus et de la qualité, le suivi du déroulement de la formation, la résolution des éventuels conflits et la gestion des relations entre les lieux de formation.

Le développement du personnel de formation se fait le plus souvent en combinant une préparation ciblée et l'acquisition et le traitement d'expériences pratiques. Pour les différents groupes, ce processus de professionnalisation varie en intensité et caractéristiques suivant les conditions générales (COMMISSION EUROPÉENNE 2017, 95 et suiv.). L'hétérogénéité se manifeste notamment dans les normes minimales ainsi que dans les offres de qualification disponibles dans les différents pays.

La comparaison internationale montre que la formation du personnel enseignant scolaire est ancrée à différents niveaux institutionnels. Alors qu'en Allemagne, par exemple, le personnel enseignant des écoles professionnelles est généralement formé dans des universités, en Suisse, la formation est souvent dispensée au niveau des hautes écoles spécialisées et en Autriche, au niveau des écoles spécialisées. Tous ces types de formation alternent les parties théoriques et pratiques. Dans d'autres pays, la préparation du personnel enseignant peut se faire directement dans les écoles. Aux Philippines, par exemple, le personnel enseignant apprend leur rôle dans le cadre d'un « apprentissage par la pratique » (« learning by doing ») dans l'école où il est affecté (UY 2021, 37). Le développement de compétences basé sur l'expérience s'oriente vers un cursus structuré de façon modulaire, édicté par le ministère de l'Éducation (UY 2021, 35). Il existe en outre des offres de séminaires inter-écoles auxquelles le futur personnel enseignant peut participer de manière ponctuelle (GONONG 2018).

La préparation du personnel de formation en entreprise à ses tâches didactiques et organisationnelles est réglementée de manière plus ou moins contraignante en termes d'étendue et de contenu. L'éventail des formes pratiques de mise en œuvre peut être illustré par les exemples suivants :

- En Allemagne, assumer une responsabilité de formation en entreprise nécessite un certificat d'aptitude. D'un point de vue formel, la loi sur la formation professionnelle prévoit des règles spécifiques quant à l'aptitude personnelle et professionnelle du personnel de formation. Une ordonnance sur l'aptitude du personnel de formation définit les exigences en matière de pédagogie professionnelle et de travail qu'il doit démontrer lors d'un examen.

Toutefois, dans un organisme de formation, une seule personne doit apporter la preuve de l'aptitude de l'entreprise à la formation. Dans la pratique, cela signifie qu'une grande partie de l'enseignement pratique en entreprise est dispensée par du personnel qualifié qui ne possède pas cette attestation (par ex. les compagnon·ne·s dans une entreprise artisanale, le personnel de bureau dans l'administration).

- En Norvège, les responsables de formation peuvent participer à des formations optionnelles organisées par des écoles professionnelles ou des prestataires interentreprises. Les cours sont financés par les pouvoirs publics. Un séminaire dure environ deux jours et différents thèmes sont proposés (KIS 2016, 25).
- En Espagne, des cours pour le personnel de formation en entreprise sont proposés dans la plupart des régions. Dans deux régions, ils sont même obligatoires et font partie de l'accréditation de l'entreprise de formation. Les cours portent notamment sur le développement d'un plan de formation, le suivi des apprenti·e·s et le contrôle des résultats de la formation. Les offres sont en principe administrées par l'autorité régionale de la formation, avec le soutien partiel des chambres et des associations professionnelles. La loi sur la formation professionnelle de 2022 renforce le rôle du mentor (d'entreprise) et exige une préparation appropriée aux responsabilités qui seront assumées.
- Des expert·e·s de six pays membres de l'ASEAN ont élaboré des « Normes pour le personnel de formation en entreprise dans les pays de l'ASEAN » (GIZ 2015). Elles comprennent quatre modules : 1. Analyser les tâches de travail et définir les exigences d'apprentissage (8 h) ; 2. Planifier et préparer la formation (16 h) ; 3. Dispenser la formation (40 h) ; 4. Évaluer et développer la formation (8 h).
- En complément des normes régionales, les Philippines ont élaboré un cadre de référence pour différents types de tâches (par ex. « formateur/évaluateur, formatrice/évaluatrice » ; « concepteur/développeur, conceptrice/développeuse de formation » ; « maître de formation » ; « maître formateur/formatrice »). Il définit pour chaque groupe

les conditions d'entrée, les exigences de compétences de base et avancées (UY 2021, 58 et suiv.). Ce cadre doit guider la professionnalisation du personnel de formation en entreprise.

Lors de la conception du transfert, il convient de distinguer les approches destinées au personnel enseignant scolaire de celles destinées au personnel de formation en entreprise. Les étapes suivantes de développement de la professionnalisation des deux groupes dans leur fonction ne se concentrent pas sur les niveaux de direction, mais sur les niveaux d'exécution. En ce qui concerne le personnel enseignant scolaire, on distingue les étapes suivantes :

FIGURE 14 Étapes de professionnalisation du personnel enseignant scolaire dans le cadre d'une formation professionnelle scolaire

1	COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : Le personnel enseignant des écoles professionnelles est techniquement capable d'étayer le contenu de ses cours par des exemples pertinents tirés de la pratique professionnelle.
2	COMPÉTENCES DIDACTIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES : Le personnel enseignant des écoles professionnelles est en mesure, sur le plan didactique , de combiner de manière méthodique et variée la théorie et la pratique.
3	COMPÉTENCES ORGANISATIONNELLES : Le personnel enseignant des écoles professionnelles est en mesure, sur le plan organisationnel , de planifier et de coordonner le déroulement de la formation des apprenant·e·s en école et la pratique en entreprise, en collaboration avec le personnel de l'entreprise.
4	COMPÉTENCES EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT DE LA QUALITÉ : Le personnel enseignant des écoles professionnelles est en mesure, sur le plan conceptuel et de la communication , d'évaluer les phases d'apprentissage en école et en entreprise d'un cursus de formation sur la base de critères de qualité et d'introduire des améliorations si nécessaire.

En ce qui concerne la professionnalisation du personnel de formation en entreprise, qui se concentre sur l'encadrement et la formation des apprenant·e·s, le point de départ peut aussi bien être une formation « sur le terrain » que l'extension d'une formation scolaire à une formation professionnelle dual(isé)e. On distingue ici les étapes de développement suivantes :

FIGURE 15 Étapes de professionnalisation du personnel de formation en entreprise en vue d'une formation professionnelle dual(isé)e

1	COMPÉTENCES D'ENSEIGNEMENT : Le personnel de formation en entreprise est en mesure de transmettre aux apprenant·e·s des processus de travail pertinents de manière compréhensible.
2	COMPÉTENCES DE PLANIFICATION : Le personnel de formation en entreprise est en mesure de planifier systématiquement le passage des apprenant·e·s dans les secteurs de travail de l'entreprise.
3	COMPÉTENCES D'INTÉGRATION : Le personnel de formation en entreprise est en mesure d'intégrer les contenus des phases de formation scolaire et, le cas échéant, d'en tenir compte dans l'organisation des phases de formation en entreprise.
4	COMPÉTENCES EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT DE LA QUALITÉ : Le personnel de formation en entreprise est en mesure d'évaluer la qualité des phases de formation en entreprise en fonction de critères et d'introduire des améliorations si nécessaire.

5.2.6 Développement de la qualité : codification et révision des normes

Deux principes basés sur une citation de PETER DRUCKER peuvent servir de lignes directrices pour développer et mettre en œuvre des cursus de formation professionnelle : faire les bonnes choses et les faire correctement ! Alors que le premier principe vise la pertinence des offres de formation professionnelle, le second concerne la qualité de leur mise en œuvre. Le principe de qualité s'exprime notamment dans la désignation des « apprentissages » comme « apprentissages de qualité » (OIT 2017 ; EUR-LEX 2018).

Les normes de qualité remplissent différentes fonctions dans la formation professionnelle :

- Assurance du niveau : les normes de qualité doivent garantir que les apprenant·e·s peuvent suivre leur formation avec succès à un niveau défini.
- Transparence : si le diplôme de formation est reconnu par l'État, il est lié à la promesse que les personnes diplômées d'une filière de formation possèdent un niveau de qualification correspondant. C'est important pour les apprenant·e·s qui choisissent la filière de formation. C'est tout aussi important pour les entreprises si elles souhaitent embaucher des personnes ayant un diplôme de formation reconnu.

- Promotion de l'acceptation : la garantie d'un niveau de qualité attesté peut promouvoir l'acceptation de la filière de formation auprès des personnes intéressées, des entreprises et du public.

La garantie de la qualité de la formation requiert des critères et des normes de qualité ainsi que des procédures de contrôle et de développement de la qualité. Les concepts de qualité correspondants peuvent se référer à différents éléments. Les quatre éléments suivants sont abordés ci-dessous :

- Base contractuelle entre l'apprenti·e et l'entreprise de formation
- Bases réglementaires pour la formation et les examens
- Aptitude du centre de formation et du personnel de formation professionnelle
- Processus de formation dans les lieux de formation

Base contractuelle entre l'apprenti·e et l'entreprise de formation

L'apprenti·e et l'entreprise de formation concluent un accord qui sert de base à la relation de formation et qui s'appuie sur les dispositions légales en vigueur dans le pays. L'accord contient des dispositions contraignantes qui servent de normes minimales pour l'organisation de la relation de formation. Elles peuvent notamment porter sur les domaines suivants :

- Droits et obligations des parties contractantes
- Contenus, organisation matérielle et temporelle de la formation
- Durée de la formation, examens, certification
- Rémunération, sécurité sociale, durée des congés
- Dispositions en matière de santé et de sécurité
- Période d'essai, conditions de résiliation du contrat

En règle générale, l'accord est conclu par écrit. Dans le cadre d'une « formation professionnelle informelle », l'accord se fait parfois aussi sous forme orale (GEWER 2021, 10). La conclusion du contrat fixe le statut de l'apprenti·e en tant qu'élève ou employé·e. En tant qu'élève, l'apprenti·e peut bénéficier d'une aide de l'État, tandis qu'en tant qu'employé·e, il perçoit une rémunération en compensation du travail productif effectué dans le cadre de la formation (cf. OIT 2017, 36 et suiv.).

Le respect des bases contractuelles est contrôlé et documenté par une organisation gouvernementale ou mandatée à cet effet (par ex. une chambre).

Bases réglementaires pour la formation et les examens

Les compétences à la base d'une formation et soumises à évaluation doivent être définies de manière structurée, matériellement et temporellement, sur des bases réglementaires (par ex. profil de la profession de formation ; règlements sur la formation et l'examen). Les exigences d'examen sont essentielles pour définir les normes de formation. Étant donné que l'examen n'est pas précédé d'une formation obligatoire dans tous les systèmes de formation professionnelle, la structuration temporelle et la définition de la durée de la formation liée ne constituent pas une obligation. La structuration matérielle des filières de formation peut se faire sous forme de modules ou de manière globale. De la même manière, l'examen peut être prévu de manière ponctuelle ou étalée et modulaire par le biais d'épreuves partielles.

Les compétences définies dans les bases réglementaires constituent les standards minimaux qu'une personne ayant suivi la filière de formation doit avoir atteints. La filière de formation peut également prévoir qu'en plus des compétences obligatoires, il est possible d'acquérir des compétences supplémentaires de manière facultative. Il est en outre possible de définir, dans le cadre d'éléments optionnels, des points forts qui seront suivis et examinés de manière alternative.

Les bases réglementaires se distinguent également par le degré d'abstraction des compétences. Dans la tradition anglo-saxonne, la définition d'un grand nombre de prescriptions opérationnelles détaillées (appelées « national vocational qualifications » ou « qualifications professionnelles nationales ») tend à dominer, tandis que les bases réglementaires en Europe germanophone prévoient un nombre plutôt restreint de compétences formulées de manière générale au niveau des dispositions d'action. En comparaison, les cursus formulés de manière relativement générale offrent aux lieux de formation une certaine marge de manœuvre pour mettre en œuvre la formation et les examens. Les compétences interdisciplinaires en particulier (par ex. les compétences sociales, les « compé-

tences futures ») sont généralement définies de manière relativement sommaire. Elles risquent de ne pas être prises en compte lors de l'examen et donc d'être certes mises en avant sur le plan rhétorique dans le cursus de formation, mais de rester marginalisées dans les faits.

Le développement de bases réglementaires suit généralement une procédure définie, soit par l'intermédiaire des autorités publiques, soit par des institutions ou des instances mandatées par celles-ci. Dans le cadre d'une formation dual(isé)e, les exigences en matière de formation et d'examen peuvent être développées globalement pour tous les lieux de formation ou se répartir entre l'école et l'entreprise sous la forme de deux cursus distincts mais coordonnés. Des expert·e·s de différents groupes d'intérêt participent au développement, l'économie jouant généralement un rôle plus ou moins central dans le processus. Les parties prenantes peuvent exercer différents droits d'intervention dans le processus (par ex. consultation, veto, droit de vote lors de la prise de décision).

La mise en œuvre de l'examen suit également une procédure définie, le plus souvent dans les bases réglementaires ainsi que dans des réglementations élargies. L'organisation de l'examen se fait soit sur les lieux de formation (notamment dans le cas d'examens organisés de manière modulaire), soit est confiée à une organisation (par ex. une chambre). Elle suit l'un des deux principes : celui qui enseigne, évalue (ou pas). Dans les deux cas, il convient de s'assurer que l'examen est confié à des expert·e·s compétent·e·s en la matière

La « validation et reconnaissance des compétences acquises de manière informelle » (« recognition of prior learning » ; cf. KIS & WINDISCH 2018) est une forme particulière d'évaluation des compétences. Elle vise à reconnaître et à certifier des compétences acquises par l'expérience professionnelle ou dans d'autres environnements de formation, par exemple dans le cadre de l'immigration. Comme pour l'organisation des examens esquissée ci-dessus, la procédure de validation prévoit des compétences définies ainsi qu'un déroulement défini.

Aptitude du centre de formation et du personnel de formation professionnelle

Le type et l'équipement des centres de formation doivent permettre d'acquérir les compétences définies pour la profession concernée. Les entreprises de formation peuvent se regrouper si une seule entreprise n'est pas en mesure d'assurer la formation dans la portée et le niveau d'approfondissement requis. Outre cette exigence matérielle, il convient de disposer d'un personnel suffisamment professionnalisé, en termes de quantité et de qualité, pour assurer une formation de qualité. Le personnel chargé de la formation devrait être personnellement et professionnellement apte à dispenser le contenu de la formation. L'aptitude du centre de formation et du personnel est précisée par des critères dans le contexte de chaque pays.

La vérification de cette aptitude relève en principe de la responsabilité de l'État. Sa mise en œuvre peut être déléguée à certaines organisations (par ex. les chambres, les agences d'accréditation), qui doivent elles-mêmes remplir des critères de qualité spécifiques. Outre les critères d'aptitude, il existe le plus souvent des règles de procédure régissant la vérification.

Processus de formation dans les lieux de formation

Alors que les trois normes de qualité précédentes se basent sur les facteurs de départ et de résultats de la formation, les normes relatives au déroulement de la formation se concentrent sur les processus. La recherche sur la formation professionnelle a certes mis en évidence de nombreux processus potentiellement pertinents pour déterminer la qualité de la formation ; toutefois, leur contribution à la réussite de la formation et leur interaction avec les facteurs de départ restent incertaines. L'importance d'un climat d'apprentissage favorable et encourageant en tant que critère de qualité est soulignée dans tous les lieux de formation. « Le haut niveau de professionnalisme du personnel enseignant et de formation (en termes de didactique et de diagnostic) a également été mis en évidence. En outre, la qualité des tâches d'apprentissage et de formation et leur adéquation avec les conditions préalables des apprentis, ainsi qu'un retour régulier sur les progrès de l'apprentissage ou de

la formation, ont été identifiés comme des facteurs positifs importants pour les parcours de réussite » (EULER & SEEBER 2023, 17). En ce qui concerne les facteurs mentionnés, la qualité de la formation dans les lieux de formation peut être déterminée par la satisfaction des apprentis·e·s concernant certaines des caractéristiques de processus esquissées. Le taux de rupture de contrat ou de formation et le taux de réussite de l'apprentissage sont deux autres indicateurs de la qualité de l'apprentissage. Il convient toutefois de noter que les conditions individuelles des apprentis·e·s (par ex. les conditions cognitives, l'intérêt pour la profession de formation) et les conditions de formation (par ex. l'ambiance dans l'entreprise, les conditions de travail) peuvent constituer des influences essentielles, sans pour autant avoir un effet, ou seulement un effet indirect, sur la qualité de la formation.

Le contrôle des normes de qualité peut se faire par différentes procédures. Celles-ci peuvent être conçues dans le sens d'une auto-évaluation ou d'un contrôle externe, ou combiner les deux approches (EULER 2017b). Les concepts les plus répandus sont l'« auto-évaluation », l'« accréditation » et l'« inspection » (CEDEFOP 2021, 106). L'accréditation peut porter sur une formation concrète (« accréditation de programme ») ou vérifier le fonctionnement d'un système de qualité mis en œuvre dans l'organisation de formation (« accréditation de système »). En dessous de ces procédures formalisées, des procédures informelles sont utilisées, par exemple lorsque le personnel enseignant de l'école professionnelle accompagne les apprentis·e·s pendant les phases de formation en entreprise et peut ainsi constater et évaluer « au passage » la qualité des activités de formation de l'entreprise. Une autre forme de contrôle social informel consiste à déposer des plaintes sur le déroulement de l'apprentissage auprès d'un organisme de contact (par ex. une chambre), dont l'évaluation, l'anonymisation et l'accumulation peuvent conduire à des « visites d'entreprise » par ledit organisme.

Les procédures les plus complexes associent non seulement des formes d'auto-évaluation et de contrôle externe, mais aussi l'évaluation et le développement de la qualité. Pour faire simple, le processus d'auto-évaluation et/ou de contrôle externe ne se limite pas au constat de ce qui fonctionne ou pas, mais il débouche sur la définition d'objectifs de développe-

ment qui, compte tenu de facteurs de qualité choisis, doivent conduire à des améliorations par des interventions appropriées. Une telle démarche inscrit le travail sur la qualité dans un cycle d'amélioration continue.

Codification des normes de qualité

Les normes de qualité peuvent être introduites avec un degré d'obligation décroissant dans des lois, des règlements, des engagements volontaires par des organes régionaux ou sectoriels, des recommandations communes à plusieurs lieux d'apprentissage ou des accords au sein ou entre les lieux d'apprentissage.

Étapes de développement

Lors de la conception du transfert, il convient de distinguer les approches destinées aux parties prenantes politiques de celles destinées au personnel de formation dans les lieux de formation. Les parties prenantes politiques peuvent faire varier les normes de qualité dans les quatre domaines de qualité décrits ci-dessus en ce qui concerne le caractère obligatoire de leur mise en œuvre, leur étendue et leur niveau d'approfondissement. Les étapes de développement esquissées ci-dessous se distinguent principalement par le degré d'obligation de la mise en œuvre :

FIGURE 16 Étapes de la codification et du contrôle des normes de qualité sous la responsabilité des parties prenantes politiques

1	RECOMMANDATIONS À TITRE INDICATIF : Les instances responsables de l'État publient des recommandations pour les domaines de qualité. Les points de repère doivent être pris en compte par les parties prenantes concernées lors de l'élaboration des formations dual(is)ées.
2	SOCLE FONDAMENTAL À PARTIR DUQUEL EXPÉRIMENTER : Les instances responsables de l'État définissent un socle de quelques normes de qualité pour les différents domaines. Ces normes sont formulées de manière suffisamment ouverte et doivent être explorées par les parties prenantes concernées pour l'organisation de formations dual(is)ées dans le cadre d'une auto-évaluation et, le cas échéant, adaptées aux conditions générales de leur domaine de formation.

3	SOCLE FONDAMENTAL AVEC MISE EN ŒUVRE OBLIGATOIRE : Les instances responsables de l'État définissent un ensemble de normes de qualité obligatoires pour les différents domaines. Les contrats d'apprentissage doivent être conclus par écrit et contenir des déclarations contraignantes sur les droits et les obligations de l'entreprise de formation et de l'apprenti·e ; le développement et la mise en œuvre des examens ainsi que les tests d'aptitude des centres et du personnel de formation professionnelle ont lieu sur la base de normes formulées de manière détaillée.
4	CADRE DE QUALITÉ AVEC MISE EN ŒUVRE OBLIGATOIRE : Les instances responsables de l'État définissent sous forme détaillée pour les différents domaines un cadre de qualité différencié avec des normes de qualité obligatoires. Leur application est régulièrement contrôlée par des organismes externes. Le cadre de qualité permet de représenter et mettre en œuvre une formation professionnelle dual(is)ée à un haut niveau de qualité.

Au sein des lieux de formation, le personnel de formation professionnelle est appelé en premier lieu à établir et à mettre en œuvre un concept de contrôle et de développement de la qualité dans le domaine des processus de formation dans leur propre lieu de formation. On peut distinguer les étapes suivantes :

FIGURE 17 Étapes de la codification et du contrôle des normes de qualité sous la responsabilité du personnel de formation professionnelle dans les lieux de formation

1	DOCUMENTATION DE SA PROPRE VISION DE LA QUALITÉ : L'école et l'entreprise documentent leur vision d'une qualité satisfaisante dans la mise en œuvre des processus de formation.
2	DOCUMENTATION DU NIVEAU DE QUALITÉ ATTEINT : L'école et l'entreprise analysent et documentent le degré de mise en œuvre de la qualité de la formation dans leur propre lieu de formation sur la base de la vision qu'elles ont documentée.
3	RÉFLEXION SUR LES AVIS EXTERNES : L'école et l'entreprise demandent un avis externe concernant l'exigence de qualité défendue et sa mise en œuvre actuelle sur leurs lieux de formation. Ils réfléchissent aux retours d'information et adaptent, le cas échéant, les critères et les mesures de développement de la qualité de leur formation.
4	CONCEPT DE CONTRÔLE ET DE DÉVELOPPEMENT DE LA QUALITÉ : L'école et l'entreprise mettent en œuvre un concept de qualité qui intègre des formes d'auto-évaluation et de contrôle externe pour analyser et développer la qualité de leur formation. Le concept de qualité comprend au moins quatre domaines de qualité différents avec les normes correspondantes. Le concept doit associer les processus de contrôle de la qualité à ceux du développement de la qualité.

5.2.7 Gouvernance participative : établir le cadre institutionnel et juridique

Partie intégrante du système politique d'un pays, la formation professionnelle est gérée par des parties prenantes et des institutions auxquelles sont attribuées des tâches et des responsabilités. Les codifications des normes de qualité esquissées dans le chapitre précédent font également partie de cette gouvernance. Dans la sphère politique, la gouvernance désigne généralement la gestion et la réglementation des tâches et des responsabilités entre les parties prenantes gouvernementales et non gouvernementales dans des domaines d'intérêt public (par ex. la formation professionnelle). Elle peut aller « de l'autorégulation institutionnalisée de la société civile à l'action souveraine des parties prenantes gouvernementales, en passant par différentes formes de coopération entre les parties prenantes gouvernementales et privées » (MAYNTZ 2004, 66). Dans la formation professionnelle duale, la régulation des tâches centrales entre les parties prenantes gouvernementales et non gouvernementales a lieu dans le cadre d'un modèle corporatiste. Le corporatisme désigne l'intégration (incorporation) de groupes d'intérêts organisés dans les processus politiques et leur « participation à la formulation et à la mise en œuvre des décisions politiques » (VOELZKOW 2021). L'implication de ces groupes d'intérêts dans l'élaboration des politiques repose sur l'attente que l'expertise et les positions de leurs membres soient intégrées dans le processus politique sous une forme agrégée, favorisant ainsi l'acceptation et la mise en œuvre des mesures gouvernementales.

Variantes de participation

La participation de parties prenantes non gouvernementales peut prendre différentes formes et intensités :

- **Cercle de participation** : le choix des parties prenantes dépend en premier lieu des tâches de l'instance concernée. Les principales raisons d'une participation sont l'apport d'expertise et le soutien possible lors de la mise en œuvre des décisions. Outre des délégations patronale et salariale, il est logique que des délégations du secteur de l'éducation (par ex. des écoles professionnelles) et du marché du travail (par ex. l'agence pour l'emploi) y

participent. Par ailleurs, outre la composante corporatiste, une composante fédéraliste avec des délégations issues des différents niveaux de l'État pourrait être prise en compte.

- **Tâches de participation et prérogatives** : la participation des parties prenantes non gouvernementales peut couvrir un large éventail de tâches ou se limiter à quelques-unes. Indépendamment de cela, la représentation peut être associée à différentes prérogatives. Les droits de participation évoluent graduellement de l'information au transfert du pouvoir de décision, en passant par la consultation, le droit de veto et le droit de vote. Dans sa forme la plus forte, les parties prenantes non gouvernementales « obtiennent des prérogatives quasi de droit public ou de type administratif parce qu'ils exécutent des tâches dans l'intérêt public » (FROMMBERGER 2015, 23).
- **Forme de participation** : la participation directe se traduit par exemple par la nomination d'expert·e·s au sein de commissions, de conseils consultatifs ou d'autres instances. La participation est indirecte lorsque des organisations autonomes (par ex. des chambres) sont créées pour assumer des tâches souveraines (par ex. la réalisation d'examens) et les organiser avec la participation de parties prenantes non gouvernementales (par ex. des organisations patronales et salariales, des écoles professionnelles).
- **Durée de la participation** : la représentation des parties prenantes non gouvernementales peut s'inscrire dans le cadre d'instances établies durablement ou être temporaire.

Selon le degré d'implication des parties prenantes non gouvernementales, le système de formation professionnelle a une représentation corporatiste forte ou faible. En même temps, la participation de différentes parties prenantes du côté gouvernemental révèle une complexité élevée ou faible :

- Ainsi, à un niveau gouvernemental (national, régional, local), différents ministères ou offices peuvent être impliqués dans la gestion de la formation professionnelle. Des exemples tirés de pays à structure fédérale, comme l'Allemagne, montrent que

les ministères du travail et de l'économie sont souvent chargés des questions de formation professionnelle en plus du ministère de l'éducation.

- En outre, différentes parties prenantes peuvent être impliquées entre les niveaux de l'État. Par exemple, en Allemagne, la formation en entreprise est gérée par le gouvernement fédéral, la formation en école professionnelle est gérée par les Länder pour l'emploi du personnel enseignant et par les municipalités pour l'équipement des écoles.

Lorsqu'une forte représentation corporatiste rencontre une constellation complexe de parties prenantes fédérales, les processus de coordination prennent du temps s'ils ne sont pas rodés par une routine bien établie. Dans les pays où la gouvernance est aussi complexe, il est fréquent de créer des agences, des comités ou des organes de coordination afin de discuter et de se concerter à propos de questions spécifiques.

Tâches et objectifs

Si l'implication de parties prenantes non gouvernementales doit en principe permettre d'améliorer la qualité des décisions grâce à l'expertise apportée et de faciliter leur mise en œuvre, on peut se demander quelles tâches se prêtent à une gestion corporatiste. Il convient en outre de déterminer dans quelle mesure des processus fondamentaux d'innovation et de réforme sont possibles, en particulier lorsque la représentation corporatiste est très marquée.

EMMENEGGER et al. (2018, 10 s.) considèrent que six domaines de tâches peuvent faire l'objet d'une gestion corporatiste de la formation professionnelle

- Adéquation de l'offre et de la demande de formation
- Répartition des coûts de formation dans le cadre du financement de la formation (par ex. en cas d'application d'un modèle de fonds de formation)
- Suivi, examen et certification dans le cadre de l'assurance qualité et création d'une transparence sur les diplômes de formation professionnelle

L'attribution des tâches aux parties prenantes corporatistes devrait être définie dans le cadre du développement d'une structure de gouvernance. D'après les exemples de pays dotés d'une gouvernance corporatiste, cela peut se faire de différentes manières. Par exemple, en Allemagne et en Autriche, les tâches de « suivi, contrôle et certification » sont en grande partie confiées à l'« organisme compétent » ou la chambre de commerce, alors qu'en Suisse, elles sont assumées par les écoles et les entreprises sous la surveillance des offices cantonaux.

L'implication de parties prenantes non gouvernementales dans la gouvernance de la formation professionnelle peut améliorer la qualité de la prise de décisions ainsi que l'efficacité de leur mise en œuvre. En même temps, une forte représentation avec de nombreux intérêts individuels peut entraîner des exigences élevées en matière d'équilibre de ces intérêts. Les processus de concertation correspondants peuvent prendre beaucoup de temps. La question reste ouverte quant à la mesure dans laquelle des innovations et des réformes fondamentales et de grande envergure de la formation professionnelle sont possibles quand un très grand nombre de groupes d'intérêts sont impliqués. La capacité d'action de certains groupes peut également être affaiblie par le fait qu'ils ne parviennent pas à se positionner clairement en raison de l'hétérogénéité croissante des intérêts au sein du groupe et préfèrent donc empêcher une solution plutôt que d'en approuver une mauvaise du point de vue des membres influents. Dans le pire des cas, les positions se bloquent et les initiatives de réforme nécessaires sont réduites à des mesures symboliques ou au plus petit dénominateur commun. Plus le pouvoir de représentation des sceptiques en matière de réforme est fort, moins il est probable que des changements importants soient initiés (voir l'exemple de l'introduction de modules de formation au chap. 5.2.3).

- Développement stratégique du système, y compris la réforme des éléments importants du système
- Développement des objectifs et des contenus des profils professionnels et des cursus
- Mise en œuvre des cursus de formation, par ex. par la formation du personnel enseignant, le développement de matériel de formation ou le soutien à la coopération entre les lieux d'apprentissage

Dans ce contexte, il faudrait veiller à ce qu'une formation professionnelle gérée de manière corporatiste ne favorise pas seulement la stabilité du système, mais préserve en même temps sa force de développement et d'innovation. En fin de compte, dans le cas d'un besoin de réforme analysé et d'un blocage simultané de la résolution des problèmes dans la concertation des parties prenantes corporatistes, l'État doit intervenir pour placer l'intérêt général au-dessus des intérêts individuels exprimés par certains groupes.

Codification de la gouvernance

Comme c'est déjà le cas pour la définition et le contrôle des normes de qualité, le cadre institutionnel et juridique peut être fixé à divers degrés d'obligation. Les normes correspondantes peuvent s'inscrire dans des lois et des règlements, mais aussi dans la mise en place d'instances et de projets temporaires par les institutions gouvernementales compétentes. Différents domaines juridiques, tels que le droit de l'éducation, le droit du travail et le droit social, et donc différentes parties prenantes gouvernementales, peuvent être concernées.

Étapes de développement

Lors de la conception du transfert, le principe directeur est d'impliquer des parties prenantes non gouvernementales dans l'organisation de la formation professionnelle afin d'améliorer la qualité et la mise en œuvre des décisions et, en même temps, de ne pas compromettre la capacité de développement et d'innovation du système de formation professionnelle. Les variantes de participation esquissées ci-dessus sont reprises comme variables de régulation pour l'échelonnement des étapes de développement :

FIGURE 18 Étapes de l'implication des parties prenantes non gouvernementales dans la conception de la gouvernance de la formation professionnelle

- 1 **CONSULTATION TEMPORAIRE D'EXPERT·E·S :**
Des expert·e·s, notamment de l'économie, s'associent à l'élaboration des tâches de l'État sur la base de leur expertise dans le cadre d'instances temporaires (par ex. cercle d'expert·e·s, conseil consultatif) au niveau de l'information et de la consultation.
- 2 **NOMINATION TEMPORAIRE DES DÉLÉGATIONS DE L'ÉCONOMIE DANS LES INSTANCES :**
Des délégations d'institutions centrales de l'économie sont nommées pour un mandat donné dans des instances qui s'occupent durablement de la conception de tâches spécifiques dans la formation professionnelle. Au sein des comités, elles disposent d'un droit de vote avec la délégation de l'État dans la prise de décisions.
- 3 **CO-RESPONSABILITÉ DES INSTITUTIONS NON GOUVERNEMENTALES DANS LA COMPOSITION DES INSTANCES :**
Les instances chargées de l'organisation de tâches spécifiques dans la formation professionnelle sont composées de délégations de l'économie et, le cas échéant, d'autres parties prenantes d'institutions non gouvernementales. La délégation de l'institution agit de manière autonome et indépendante. Au sein des comités, elles disposent d'un droit de vote avec la délégation de l'État dans la prise de décisions.
- 4 **TRANSFERT DE TÂCHES SOUVERAINES :**
Des tâches souveraines spécifiques sont transférées à des instances composées de délégations d'institutions non gouvernementales. La composition et le mandat des instances sont définis. L'exercice des tâches se fait durablement sous la responsabilité de l'organe.

5.2.8 Financement de la formation professionnelle : équilibre entre les estimations des coûts et des bénéfices

La culture du partenariat entre l'État et l'économie englobe également le financement de la formation professionnelle. Dans les pays proposant une formation professionnelle dual(is)ée, les entreprises de formation assument parfois des dépenses considérables, qu'elles opposent aux bénéfices obtenus. Par exemple, en 2018, 41,6 % des dépenses pour les formations professionnelles en Allemagne relèvent du secteur privé (Statistisches Bundesamt 2021, 23). L'État fédéral prend en charge 11,3 % des dépenses de formation professionnelle, les Länder 30,1 % et les communes 17,0 %. La participation de l'économie au financement de la formation professionnelle entraîne un risque de répartition inégale des coûts et des bénéfices entre les entreprises. Alors que les unes forment plus que nécessaire, les autres forment moins que né-

FIGURE 19 Aperçu du bilan coûts-bénéfices du point de vue des entreprises, des apprenti-e-s et de l'État

	Coûts	Bénéfices	
Entreprises	Pendant la formation	<ul style="list-style-type: none"> • Rémunération et avantages sociaux des apprenti-e-s • Qualification, temps de travail du personnel de formation • Frais de locaux • Matériel de formation, équipement • Recrutement des apprenti-e-s 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestations de travail productives des apprenti-e-s • Gain de réputation en tant qu'entreprise de formation • Éventuelles subventions publiques, incitations • Éventuels versements de fonds de formation
	Après la formation		<ul style="list-style-type: none"> • Économies en matière de recrutement et de formation du nouveau personnel • Productivité et qualité des prestations de travail • Loyauté du personnel • Faible taux de rotation du personnel • Innovation grâce à un personnel qualifié
Apprenti-e-s	Pendant la formation	<ul style="list-style-type: none"> • Coûts d'opportunité de la rémunération dans un emploi non qualifié 	<ul style="list-style-type: none"> • Rémunération • Avantages sociaux • Pas de frais de scolarité (en général) • Grande pertinence du diplôme de formation
	Après la formation		<ul style="list-style-type: none"> • Haute employabilité, mobilité • Salaires plus élevés • Tâches professionnelles plus exigeantes • Éventuelle satisfaction au travail plus élevée
État	Pendant la formation	<ul style="list-style-type: none"> • Éventuelles subventions publiques, incitations • Dépenses pour la formation scolaire (infrastructure scolaire, coûts du personnel enseignant et administratif) • Dépenses pour le pilotage de la formation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Économies réalisées grâce à la formation en entreprise • Éventuelles recettes fiscales des apprentis • Éventuelles économies sur les dépenses liées au chômage ou aux mesures d'insertion
	Après la formation		<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation des recettes fiscales • Éventuelles économies sur les dépenses liées au chômage

Source : d'après OIT 2017, 64 ; KUCZERA 2017, 23 et suiv. ; ETF 2018, 15, 21 ; OCDE 2018, 36

| BertelsmannStiftung

cessaire ou pas du tout, externalisant ainsi les coûts sur d'autres entreprises ou sur l'État et se comportant en ce sens comme des « parasites ». L'argument est particulièrement valable lorsque les entreprises qui forment au-delà des besoins doivent effectivement supporter des dépenses de formation dépassant largement le bénéfice qu'elles en tirent. Dans ce contexte, la question du financement et celle de la répartition des coûts se rejoignent.

Les facteurs pertinents et les résultats empiriques correspondants sont tout d'abord exposés afin d'éclairer le rapport entre les coûts et les bénéfices de la formation professionnelle sous différentes perspectives. Ensuite, on examine des modèles de financement pour lutter contre les inégalités de coûts et faciliter l'accès des entreprises à la formation professionnelle dual(isé)e.

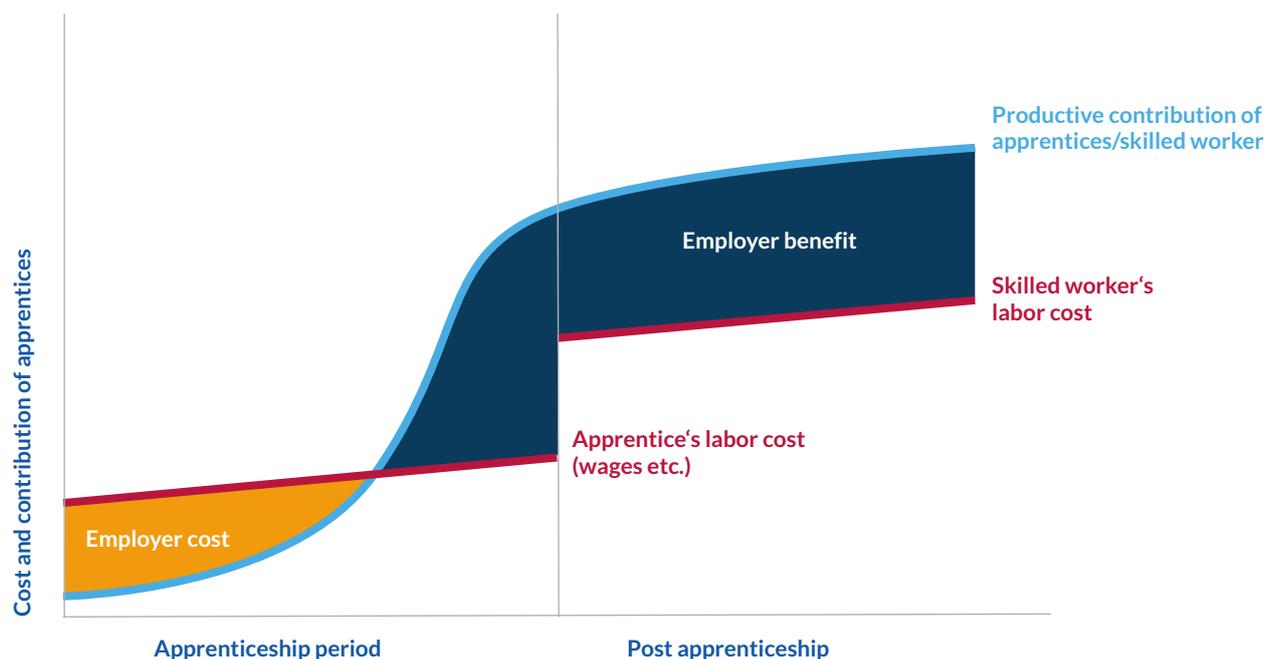
Bilan coûts-bénéfices

L'aperçu suivant résume les facteurs de coûts et de bénéfices potentiels à prendre en compte dans le cadre d'une formation professionnelle dual(isé)e :

Plusieurs études visent à quantifier certains des facteurs mentionnés, les résultats devant être interprétés dans le contexte des différents pays et de leurs variantes de réalisation d'une formation professionnelle dual(isé)e. Néanmoins, les résultats donnent une idée de la diversité des caractéristiques. Les principaux résultats sont résumés ci-dessous :

- Les entreprises se distinguent fondamentalement par le fait qu'elles poursuivent la formation selon le motif du rendement ou de l'investissement. Dans le cas du motif de rendement, elles s'efforcent de réaliser des bénéfices nets, tandis que dans le cas

FIGURE 20 Dépenses et revenus d'une formation professionnelle dual(isé)e au fil du temps



Source: Lerman, in ILO 2017, 65

| BertelsmannStiftung

du motif d'investissement, elles mettent l'accent sur la fidélisation à long terme des personnes qualifiées ayant suivi la formation. D'autres raisons renforcent ces deux motifs de base (par ex. motif de filtrage, de pertinence, de fidélisation du personnel) ou sont considérés comme secondaires (par ex. motif de réputation, de responsabilité sociale) (cf. EULER 2018b, 35).

- Les revenus augmentent avec la durée de la formation, en particulier si la formation s'est déroulée efficacement dans la phase initiale.
- En Suisse, env. 60 % des entreprises de formation réalisent un bénéfice net. Les valeurs varient considérablement d'une profession à l'autre. Par exemple, alors que la formation pour le métier d'installateur-électricien/installatrice-électricienne a généré un revenu net de plus de 40 000 CHF en 2017, celle pour le métier d'informaticien-ne a entraîné des coûts nets de plus de 20 000 CHF (CSRE 2023, 149). Les deux professions ont une durée de formation de quatre ans.
- En Allemagne, la proportion d'entreprises de formation réalisant des bénéfices nets est plus faible qu'en Suisse. Des études plus anciennes font état d'une proportion de 30 % (OIT 2017, 65 ; KUCZERA 2017, 24). On cite trois facteurs pour expliquer ces différences : les rémunérations des apprenti·e·s plus élevées en Allemagne ; la part du travail productif plus importante en Suisse (83 % contre 57 % en Allemagne) ; la part des phases de formation en entreprise plus importante que celle des phases de formation en école en Suisse (OIT 2017, 65).
- La rémunération des apprenti·e·s est le plus souvent calculée par rapport au salaire de la main d'oeuvre qualifiée. Ainsi, un rapport de 20 % en moyenne est établi pour la Suisse, tandis que la valeur pour l'Allemagne est de 25 % à 33 % (KUCZERA 2017, 25 et suiv.). En Autriche, le ratio est de 50 %, au Danemark de 30 % à 70 %, en Norvège de 30 % à 80 % (toujours en fonction de l'année de formation) (pour les chiffres concernant d'autres pays, voir ETF 2018, 25).
- Les rémunérations des apprenti·e·s varient considérablement d'une profession à l'autre. Il faut aussi tenir compte des professions dans lesquelles la rémunération après la formation ne diffère pas vraiment de

celle des personnes sans formation. Dans ces professions, les potentiel·le·s apprenti·e·s ne sont pas incités à suivre une formation d'un point de vue matériel. Alors qu'en Allemagne, cette situation concerne des domaines de formation tels que le commerce de détail, la logistique et la restauration (AGBB 2022, 347 ; BOSCH 2023), les différences de rémunération entre le personnel formé et le personnel peu qualifié sont nettement plus élevées en Suisse.

- En revanche, les taux d'embauche des personnes ayant terminé leur formation sont plus élevés en Allemagne qu'en Suisse. En Allemagne, le taux d'embauche est passé de 66 % à 72 % entre 2012 et 2020, la pratique d'embauche étant supérieure à la moyenne dans les grandes entreprises, dans certains secteurs et dans les entreprises liées par une convention collective (AGBB 2022, 189 ; Tab. E5-9web). En Suisse, seuls 33 % environ restent dans leur entreprise de formation la première année après la fin de la formation (CSRE 2023, 146). Par ailleurs, la fréquence élevée des changements de profession est frappante ; plus de la moitié des personnes ayant terminé leur formation changent de profession au cours des 5,5 premières années après la fin de la formation, et près des deux tiers dans les professions de bureau (CSRE 2023, 146).
- Une étude comparative entre la Suisse et l'Allemagne analyse l'évolution de la productivité de différentes professions entre la première et la troisième année de formation (MÜHLEMANN 2016, 32 et suiv.). Il en ressort des évolutions similaires pour certains métiers, mais aussi des différences. Par exemple, les électricien·ne·s atteignent dans les deux pays env. 20 % de la productivité d'une main-d'œuvre qualifiée au cours de la première année de formation, et env. 80 % au cours de la troisième année. Pour les cuisiniers et cuisinières, la productivité en Allemagne est de 30,9 % en première année et de 72,8 % en troisième année ; en Suisse, les valeurs sont plus élevées avec respectivement 36,9 % et 79,5 %. Dans la formation en informatique, les apprenti·e·s allemands commencent à un niveau plus élevé, mais progressent moins (40,4 % : 67,4 %) qu'en Suisse (29,3 % : 88,1 %).
- Dans une étude de MÜHLEMANN (2016, 28), les coûts de recrutement et d'initiation du nouveau

personnel sont comparés entre l'Allemagne et la Suisse. Toutes tailles d'entreprises confondues, les dépenses en Allemagne ne représentent qu'env. 40 % des dépenses en Suisse.

- Une étude canadienne a révélé des revenus supérieurs d'env. 38 % aux coûts pour les formations professionnelles duales de quatre ans. Des rapports tout aussi favorables sont mentionnés dans une étude réalisée en Inde (OIT 2017, 66). Les analyses concernant l'Espagne (WOLTER & MÜHLEMANN 2015), l'Italie (MÜHLEMANN et al. 2018) et l'Angleterre (WOLTER & JOHO 2018) présentent des résultats plus nuancés.
- La volonté de créer des postes de formation en entreprise est globalement influencée par une série de facteurs (ETF 2018, 23) : développement économique attendu de l'entreprise, demande de main-d'œuvre qualifiée à court et moyen terme, disponibilité de la main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail, capacités de formation en interne, équilibre coûts/bénéfices, conditions des potentiel·le·s candidat·e·s, durée de la formation, sentiment de responsabilité sociale.

Modèles de financement

Alors que le financement est clairement réglé dans un modèle scolaire idéal, il s'avère difficile dans une formation professionnelle dual(isé)e, car la participation des entreprises est inégalement répartie au sein d'un secteur. En particulier, lorsque les entreprises envisagent leur engagement sous l'angle de l'investissement et que la formation est liée à des coûts nets, elles pourraient être dissuadées par un comportement de débauchage de la part d'entreprises qui font des économies sur les coûts de formation et débauchent les personnes diplômées qualifiées d'autres entreprises après la formation. Nous présentons ci-dessous trois approches qui pourraient empêcher une telle dynamique :

- (1) Subventionnement des entreprises de formation
- (2) Financement de la formation par répartition
- (3) Formation de base financée par les pouvoirs publics

(1) La prise en charge d'une partie des coûts de formation par des **subventions publiques** sous forme d'allocations, de primes, d'exonérations fiscales, de priorités lors de l'attribution de marchés publics, de versements issus d'un fonds de formation professionnelle financé par l'État, etc. vise à réduire les dépenses de l'entreprise et à augmenter la probabilité de générer des bénéfices nets (OIT 2017, 72 ; EULER 2018b, 32 ; SCHMID 2019). Dans de nombreux pays, les subventions publiques sont universelles ou liées à certaines conditions (par ex., la formation de certains groupes cibles, secteurs spécifiques ou taille d'entreprise) (ETF 2018, 43, 45 ; OCDE 2018, 46). Les fonds publics sont en fin de compte financés par les impôts, de sorte que l'octroi de subventions entraîne une redistribution des contribuables vers les bénéficiaires de subventions. Le versement de subventions pour la mise à disposition de places de formation est parfois critiqué (OCDE 2018, 18, 47, 49 et suiv. ; SCHMID 2019). L'une des raisons évoquées est la possibilité d'effets d'aubaine, en particulier pour les entreprises ayant déjà des revenus nets. De même, des subventions accordées de manière indifférenciée pourraient favoriser l'entrée sur le marché de la formation d'entreprises présentant une qualité de formation douteuse. À cela s'ajoute un possible effet d'accoutumance, c'est-à-dire que l'efficacité de l'aide financière nécessite une augmentation des prestations au fil du temps afin de maintenir l'effet incitatif.

(2) Le **financement par répartition** (levy grant system) constitue un modèle global. Il est pratiqué dans plus de 50 pays (UNESCO 2018, 20). L'État ou une organisation autorisée prélève une taxe auprès des entreprises. Le volume financier ainsi généré est affecté de manière ciblée pour financer les dépenses de formation des entreprises ou même interentreprises. Dans les faits, toutes les entreprises contribuent au financement de la formation, tandis que les entreprises actives dans le domaine de la formation se voient rembourser leurs dépenses. Ce modèle de base peut être mis en œuvre sous de nombreuses formes (DOHMEN 2015 ; ETF 2018, 40 et suiv.). Par exemple, il peut se limiter à certains secteurs économiques, les remboursements peuvent couvrir les dépenses en partie, en totalité ou à plus de 100 %. En outre, la base de

perception (par ex. masse salariale, bénéfices) et le montant du prélèvement peuvent varier. Les critiques formulées à l'encontre du financement par répartition portent sur le fait qu'il s'applique bien à l'économie formelle, mais que les entreprises de l'économie informelle sont difficiles à intégrer dans ce système. En outre, l'introduction de ce système risquerait d'avoir pour effet une diminution du sentiment de responsabilité des entreprises concernant la formation : en payant la cotisation, elles estimeraient avoir rempli leur obligation. Il est également avancé que la répartition des ressources financières est particulièrement exposée au risque d'abus et de corruption. Les exemples suivants illustrent différentes formes de financement par répartition :

- Le Danemark a pratiqué un système de répartition dans lequel chaque entreprise contribue à un fonds proportionnellement à son nombre de personnes salariées. Ces ressources sont gérées et redistribuées par une fondation. Le fonds couvre d'une part les coûts de la fréquentation de l'école professionnelle et de la formation interentreprises des apprenti·e·s, et verse d'autre part des subventions aux entreprises qui mettent à disposition des places de formation (voir GROLLMANN et al. 2004, 643 ; ETF 2018, 39). 90 % des salaires des apprenti·e·s sont payés par le fonds, de sorte que les entreprises de formation sont largement soulagées de cette charge.
- Il y a répartition de fait lorsque des mesures de formation interentreprises sont mises en œuvre au niveau d'une région et financées par toutes les entreprises du secteur ou de la région. Par exemple, en Allemagne, certaines parties de la formation interentreprises d'une chambre sont financées par des cotisations versées par toutes les entreprises du secteur de la chambre.
- Le secteur de la construction allemand est un exemple de contribution solidaire sectorielle : une caisse de compensation est gérée sur la base d'une convention collective. Toutes les entreprises de construction y versent un pourcentage de la masse salariale de l'entreprise afin de rembourser aux entreprises de formation les frais et coûts de la formation interentreprises ou une

partie de la rémunération de formation (BOSCH et al. 2022, 31 et suiv.).

- Une structure similaire existe dans la formation professionnelle suisse sous la forme de fonds de formation professionnelle, qui peuvent être créés par des « organisations du monde du travail » et déclarés obligatoires par l'État pour toutes les entreprises de la branche (ETF 2018, 40, 61 et suiv.). En 2019, il existait 29 fonds de formation professionnelle auxquels étaient assujetties env. 142 000 entreprises (24 % des entreprises en Suisse). 70 % des recettes étaient consacrées à la formation professionnelle (FREY & OSWALD 2019).

(3) Une forme spécifique de soutien financier consiste en une première phase de formation financée par l'État, cette formation de base financée par les pouvoirs publics pouvant avoir lieu par exemple dans des écoles professionnelles ou des centres de formation interentreprises. Après cette phase, les apprenti·e·s passent à une formation dual(isé)e, mais peuvent y être employé·e·s de manière plus productive. Les entreprises n'ont donc pas à supporter des coûts nets relativement élevés pendant la première phase de la formation. Au contraire, elles peuvent générer très tôt des revenus à partir d'un travail productif. La formation devient ainsi plus rentable pour elles, la probabilité de revenus nets augmentant considérablement en fonction de la durée de la première phase. La « garantie de formation » en Autriche est un exemple de ce modèle qui fonctionne (WIELAND 2020 ; EULER & SEEBER 2023, 43 et suiv.).

Une variante spécifique de ce soutien est rapportée en Norvège. Dans ce pays, une garantie de formation existe déjà depuis le milieu des années 1990 (voir OCDE 2010, 50). L'ensemble des élèves fréquente l'école secondaire jusqu'à la 10^e année. Ensuite, ils et elles doivent choisir entre la voie directe vers l'université et la formation professionnelle. La formation professionnelle dure quatre ans. Les deux premières années se déroulent à l'école, la première correspondant à une sorte d'orientation professionnelle, la deuxième à une formation professionnelle de base dans l'un des 15 domaines professionnels. Ensuite, un contrat de formation est conclu avec une entreprise de formation pour une période pratique de

deux ans dans l'un des quelque 220 métiers de formation reconnus. L'alternance entre les phases de formation en entreprise et à l'école varie selon le métier de formation. La formation se termine par un examen final et un certificat. En alternative, les jeunes qui ne trouvent pas de place de formation peuvent recourir à une offre scolaire qui se termine par un examen final équivalent.

Étapes de développement

L'évaluation des coûts et des bénéfices par les entreprises peut conduire à des situations de départ différentes en ce qui concerne l'engagement dans la formation :

FIGURE 21 Situations de départ des entreprises dans l'évaluation de leur bilan coûts/bénéfices

Bénéfices/Coûts	Élevé	Faible
Coûts nets	A	B
Revenus nets	C	D

Du côté des bénéfices, l'évaluation sera influencée de manière déterminante par le degré et l'urgence de la recherche ou de la disponibilité de personnel qualifié dans le secteur et par la manière dont l'entreprise évalue son développement économique. Du côté des coûts, il n'existe généralement pas de vue d'ensemble différenciée sur l'ampleur des coûts de formation, de sorte que la comparaison des formes alternatives de recrutement du personnel se fait plutôt de manière intuitive.

Dans ce contexte, la question se pose de savoir où et sous quelle forme les interventions publiques peuvent contribuer à promouvoir l'engagement des entreprises en faveur de la formation. En substance, il existe deux potentiels domaines d'intervention :

- Stimuler l'attention et l'intérêt du secteur/des entreprises en fournissant des bilans coûts/bénéfices dans leur propre contexte sectoriel
- Améliorer les recettes par l'application de modèles de financement appropriés

Les étapes de développement suivantes prévoient des variantes de ces mesures, en abordant à chaque fois des conditions de départ spécifiques pour les entreprises (voir le tableau précédent).

FIGURE 22 Étapes dans le soutien des entreprises présentant différents bilans coûts/bénéfices

1	ATTENTION ÉVEILLÉE PAR LA PROMOTION DE LA TRANSPARENCE : Des bilans coûts-avantages avec des informations différenciées sont mis à disposition pour les secteurs avec des bénéfices nets ainsi que pour ceux avec un potentiel de bénéfices élevé accompagné de coûts nets. (Accent sur A, C, D)
2	SUBVENTIONNEMENT CIBLÉ : Les entreprises des secteurs présentant un potentiel de bénéfices élevé et des coûts nets modérés bénéficient de formes de soutien financier modulées pour compenser leurs coûts de formation. Pour des raisons de réversibilité, les options existantes incluent des formes de subventionnement. (Accent sur A)
3	SUBVENTIONNEMENT SIGNIFICATIF : Les entreprises des secteurs ayant un fort potentiel de bénéfices et des coûts nets élevés reçoivent des formes de soutien financier significatif pour compenser (partiellement) leurs coûts de formation. (Accent sur A)
4	RECOURS MASSIF À LAIDE FINANCIÈRE : Les entreprises des secteurs à faible potentiel de bénéfices et à coûts nets élevés reçoivent des formes de soutien financier significatif. Pour attirer ces entreprises, le large éventail de modèles de financement peut être appliqué sous une forme adaptée. (Accent sur B)

5.2.9 Structures de formation flexibles : gestion de la vitesse du changement et de la diversité

On observe souvent une succession incessante de changements en raison de la rapidité de l'innovation dans l'économie et la société. Ce phénomène est exacerbé par les nombreux bouleversements récents qui, déclenchés par des vagues de migration, des pandémies et des guerres, remettent en question de nombreuses habitudes et évidences, y compris dans le domaine de la formation. L'une des conséquences de cette évolution réside dans la nécessité d'agilité, de résilience et de flexibilité des structures et des individus. Au niveau individuel, SENNETT (1998) décrit « l'homme flexible » comme nouveau modèle de la modernité. Pour lui, la flexibilité est le mot clé qui, d'une part, définit les exigences de l'économie mondialisée envers l'individu et, d'autre part, déclenche des consé-

quences sur la vie en société et le psychisme des gens. On demande à la main-d'œuvre flexible d'aller là où se trouvent les emplois. Elle se déplace comme des « nomades du travail » (BECK 1999, 8) entre différents domaines d'activité, diverses formes d'emploi et formations. Elle ne voit plus au-delà du prochain virage. Les rapports de travail deviennent des épisodes dans un parcours de vie incohérent. Dans un « monde du travail plein de portes tambours » (SENNETT 1998, 151), il en découle une vision du travail ressemblant à un rempotage permanent, comme pour une plante en pleine croissance.

Dans le domaine de la formation professionnelle, ces réflexions se traduisent par le postulat selon lequel les personnes doivent acquérir des compétences leur permettant de faire face avec souplesse au rythme effréné des changements. Cette exigence n'est pas nouvelle. En 1956 déjà, DAHRENDORF soutenait la thèse selon laquelle le développement technico-économique exigeait des personnes un nouveau type de qualification. Il affirmait que les compétences fonctionnelles devaient être de plus en plus remplacées par des « compétences extra-fonctionnelles » (DAHRENDORF 1956). Dans un article influent daté de 1974, MERTENS s'est penché sur la question de savoir comment dans une économie nationale les compétences pouvaient être conçues de manière suffisamment flexible pour permettre une meilleure coordination entre le système de formation et le système d'emploi à une époque où les contenus des compétences deviennent rapidement obsolètes. Il voyait cette promotion de la flexibilité dans l'acquisition de ce qu'il appelait les « compétences clés » (MERTENS 1974).

Dans cette perspective, le destinataire des réflexions sur la flexibilité est toujours l'individu. Dans le domaine de la formation professionnelle, il en résulte l'hypothèse que le développement des compétences correspondantes peut avoir lieu dans le cadre des structures existantes d'une formation professionnelle duale, sur le plan du cursus et de la didactique. Depuis quelque temps, l'attention se porte également sur la question de savoir dans quelle mesure les structures de formation doivent gagner en flexibilité afin de mieux répondre aux changements dans l'environnement de la formation professionnelle. Cette réflexion repose sur le constat que les entreprises comme les apprenti·e·s sont de plus en plus hétérogènes et que la diversité

existante dans la formation professionnelle exige une plus grande flexibilité. L'hétérogénéité du côté des entreprises se manifeste notamment dans les caractéristiques suivantes : taille de l'entreprise, secteur, traditions de formation, professionnalisation du domaine de formation, motifs de la formation. La diversité des apprenti-e-s repose entre autres sur des caractéristiques telles que les conditions de formation, le sexe, l'origine migratoire, les compétences linguistiques, les conditions de vie socioéconomiques et les handicaps physiques et psychiques (EULER & SEVERING 2020).

Les approches visant à assouplir les structures de formation peuvent entrer en conflit avec le souci d'uniformisation de la formation professionnelle. Plus les cursus, les concepts de formation et les questions d'examen sont uniformisés dans la formation, plus les résultats seront comparables. Le débat sur cette tension entre flexibilisation et uniformisation est désormais engagé dans les trois domaines de conception suivants :

- Diversité **des** filières de formation
- Diversité **au sein des** filières de formation
- Perméabilité **entre** les filières de formation

Diversité des filières de formation

La formation professionnelle ne peut tenir compte de l'hétérogénéité des jeunes ayant terminé l'école que si elle propose une diversité correspondante de filières de formation. Cela concerne d'une part l'offre dans les domaines et secteurs professionnels ayant un grand attrait auprès des jeunes. D'autre part, on aborde l'adéquation entre les conditions de formation et les niveaux de qualification des filières de formation.

La formation professionnelle duale se réfère souvent en premier lieu à des professions ancrées dans le secteur artisanal et industriel. Avec le changement structurel vers une économie de services et de la connaissance, les professions de ces secteurs économiques ont en revanche acquis une réputation croissante (voir EBNER et al. 2023 pour l'Allemagne ; JOYE et al. 2023 pour la Suisse). Dans ce contexte, il est important que l'éventail des métiers de formation englobe également les secteurs et les domaines professionnels

nécessitant un personnel qualifié et ne possédant pas encore de tradition et de culture marquées dans le domaine de la formation professionnelle.

Outre la perception réduite aux métiers traditionnels de l'artisanat et de l'industrie, la formation professionnelle est souvent associée à des métiers peu exigeants pour les jeunes aux performances cognitives moins élevées. Dans ce contexte, il est important, tant pour s'adresser à la diversité des jeunes terminant l'école que pour la réputation de la formation professionnelle, que cette dernière représente un large éventail de métiers de formation à différents niveaux de qualification. Les filières de formation peuvent être attribuées à différents niveaux de qualification via un cadre national de qualifications ou sur la base des rubriques de la CITE (Classification internationale type de l'éducation). La classification CITE prévoit donc des filières de formation professionnalisantes aux niveaux CITE 2 à 7 (AGBB 2022, XII et suiv.). De la préparation à l'emploi à la formation professionnelle supérieure en passant par l'apprentissage, les filières de formation professionnelle proposées dans un pays sont classées par niveau. Le nombre de filières de formation et leur classification par niveau varient d'un pays à l'autre. Par exemple, la Suisse distingue les filières de formation en deux ans menant à une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) de niveau 3 des filières de formation en trois/quatre ans menant à un certificat fédéral de capacité (CFC) de niveau 4. En Angleterre, différents types d'« apprentissages » sont apparus aux différents niveaux des NVQ (« National Vocational Qualifications ») : « apprentissages intermédiaires » ou « intermediate apprenticeships » (niveau 2), « apprentissages avancés » ou « advanced apprenticeships » (niveau 3), « apprentissages supérieurs » ou « higher apprenticeships » (niveaux 4 et 5). L'introduction des « apprentissages diplômants » ou « degree apprenticeships » (niveaux 5–7) a permis de combiner une formation professionnelle avec un diplôme universitaire (FROMMBERGER 2019, 50). En Espagne, les formations sont proposées à quatre niveaux : « EFP basique » ou « basic VET » (niveau 3, deux ans) ; « EFP intermédiaire » ou « intermediate VET » (niveau 3, deux ans) ; « EFP supérieur » ou « higher VET » (niveau 5, deux ans) ; « cours de spécialisation » ou « specialisation courses » (niveau 5, un an). Aux Pays-Bas, la formation professionnelle est proposée soit en alternance, soit à l'école, à quatre ni-

veaux différent : formation d'assistant-e (niveau 1 : max. 1 an), formation professionnelle de base (niveau 2 : 2-3 ans), formation professionnelle spécialisée (niveau 3 : 3-4 ans), formation de gestion intermédiaire/spécialisée (niveau 4 : 3-4 ans). En outre, la plupart de ces formations sont subdivisées en qualifications partielles ou en modules (FROMMBERGER 2019, 28). Les jeunes reçoivent un certificat pour chaque qualification partielle réussie ; une fois toutes les qualifications partielles acquises, ils et elles reçoivent un diplôme. Il n'y a pas d'examen final global. Les examens ont lieu pour certains dans les entreprises, mais le plus souvent dans les écoles, où ils sont organisés par le personnel enseignant (examens en cours de formation).

En résumé : la diversité des besoins des entreprises et des besoins et conditions individuels devrait se refléter dans la diversité des filières de formation professionnelle. Il est tout aussi important de proposer des formations pour les jeunes avec des handicaps de départ que des formations phares à même de contre-carrer la perception selon laquelle la formation professionnelle est un secteur de formation pour ceux et celles qui n'ont pas réussi à accéder aux études.

Diversité au sein des filières de formation

Les formations peuvent être conçues à l'extrême comme un programme structuré de manière monolithique à suivre obligatoirement. Cela répondrait au mieux au postulat de l'uniformisation. D'autre part, ils peuvent être conçus de manière flexible à plusieurs égards et répondre ainsi aux différents besoins et conditions des entreprises et des apprentis-e-s. Il est possible d'atteindre cette flexibilité de plusieurs manières :

- Outre des modules obligatoires, la structure d'un cursus de formation peut prévoir des modules optionnels, ces derniers ayant un volume plus ou moins important.
- Outre une partie obligatoire au niveau national, le cursus peut prévoir une partie qui sera définie et mise en œuvre au niveau régional ou sectoriel ou au niveau du lieu de formation.
- Outre une durée réglementaire, la durée de la formation peut prévoir des possibilités de réduction

ou de prolongation. En ce qui concerne l'organisation temporelle, des formations à temps partiel ou à temps plein sont également possibles.

- Le déroulement de la formation peut être structuré de manière modulaire ou globale. Les modules peuvent être de petite taille ou se présenter sous forme d'unités de temps plus longues. La structuration modulaire peut être associée à la possibilité d'un examen et d'une certification des qualifications partielles.
- En ce qui concerne les processus d'apprentissage, les contenus de formation peuvent être définis comme des phases de présence obligatoires ou leur acquisition est laissée au choix des apprenant-e-s. Des supports analogiques ou numériques peuvent être mis à disposition pour d'éventuels processus d'auto-apprentissage.
- Les définitions des compétences peuvent être détaillées ou générales, ouvertes ou fermées. Les formulations ouvertes laissent aux responsables de la formation le soin de s'adapter aux conditions de formation respectives dans les lieux de formation.

La modularisation des cursus de formation fait l'objet de controverses, en particulier dans les pays disposant de systèmes de formation professionnelle duale bien établis. Alors que la structuration modulaire des cursus et des examens est une pratique répandue, notamment dans les pays anglo-saxons, elle est quasiment taboue dans d'autres, en particulier en Allemagne et en Suisse.

Cette discussion est à nouveau d'actualité suite à l'introduction des « microcertifications » ou « microcredentials ». Les microcertifications viennent prouver les résultats d'apprentissage obtenus par les apprenant-e-s dans le cadre d'une courte unité d'apprentissage (CEDEFOP 2022). Les résultats d'apprentissage sont évalués sur la base de normes définies. La différence par rapport aux formes connues de certifications réside dans le fait que les microcertifications portent sur des cours de quelques jours ou semaines. Cette discussion a été lancée par la Commission européenne, qui a présenté en décembre 2021 une proposition de recommandation européenne pour le développement de « microcertifications » pertinentes pour

la formation professionnelle. Du côté de l'offre, des microcertifications intéressantes pour les entreprises sont disponibles via des plateformes numériques avec des fournisseurs numériques actifs au niveau international et des offres de cours spécifiques au secteur. Ainsi, des plateformes de formation comme edX, Udacity ou Coursera, mais surtout des entreprises technologiques comme Cisco, Google, Amazon ou Microsoft, proposent des cours sur de nombreux thèmes qui peuvent être validés par l'obtention d'une microcertification (OIT 2022, 171, 183). Nombre de ces cours sont proposés non seulement par des universités réputées, mais aussi par des entreprises telles que SAP ou Ernst & Young, qui offrent des cours spécifiques à leur secteur via leurs propres plateformes.

Des pays comme l'Australie, la Nouvelle-Zélande ou les Philippines ont créé un cadre de référence pour les « microcertifications » et leur intégration dans des qualifications globales (OIT 2022, 45). Des exemples de réalisation actuels montrent tout d'abord que les « microcertifications » renforcent et accélèrent les évolutions existantes dans la formation continue. En revanche, la question de l'importance qu'elles peuvent prendre au sein de la formation professionnelle reste ouverte. La réponse à cette interrogation dépend entre autres de la structure existante de la formation professionnelle dans chaque pays. Notamment dans les pays où les jeunes qui quittent l'école après la scolarité obligatoire n'ont pas accès à une formation professionnelle formelle de base, les « microcertifications » pourraient constituer une passerelle vers un diplôme de formation à part entière. Cela s'avère particulièrement pertinent dans les pays où la proportion de personnes travaillant dans l'économie informelle sans formation est élevée.

Les potentiels sont contrebalancés par des risques (HIPBACH-SCHNEIDER & LE MOUILLOUR 2022). La multiplication du nombre de certifications risque d'entraîner un manque de transparence pour les apprenant-e-s. Une modularisation trop poussée peut bloquer la vision des interactions et nuire au développement de compétences opérationnelles complexes. La formation professionnelle aurait alors tendance à s'axer sur un besoin actuel de l'entreprise, et non sur l'ensemble d'un champ professionnel. Le nombre d'examens pourrait augmenter, de même que la charge administrative.

Perméabilité entre les filières de formation

Les filières de formation peuvent être conçues isolément les unes des autres ou reliées horizontalement et verticalement. Dans ce cas, il faut veiller à ce que les acquis de la formation soient pris en compte dans la filière suivante. Plus les filières de formation sont perméables entre elles, plus elles peuvent s'adapter en souplesse aux besoins variés des entreprises et des apprenant-e-s. Une perméabilité horizontale permet par exemple de passer d'une formation scolaire à une formation professionnelle duale. Une perméabilité verticale permet d'organiser de manière flexible des parcours de formation qui se succèdent.

L'Espagne offre un exemple de perméabilité verticale de la formation professionnelle vers l'enseignement supérieur. Le passage de la formation professionnelle supérieure (voir chapitre 6.4) à l'enseignement supérieur y est possible si les notes sont suffisantes ou après un examen d'entrée.

La question de la perméabilité trouve une extension spécifique dans la possibilité d'associer la formation professionnelle et la formation académique. Depuis plus de deux décennies, des liens se sont développés entre ces domaines de formation traditionnellement séparés, que l'on peut qualifier de tendances à l'académisation de la formation professionnelle et à la professionnalisation simultanée de la formation académique (WOLTER 2019, 29 et suiv.). Ainsi, en Allemagne, parmi les plus de 300 métiers de formation duale, on peut d'une part distinguer un segment de métiers exigeants, choisi en grande partie par des apprenant-e-s ayant un accès à l'enseignement supérieur. D'autre part, les établissements d'enseignement supérieur publics et de plus en plus dans le privé proposent des cursus dont les objectifs et la conception promettent une forte valorisation sur le marché du travail. « Il en résulte que la clarté du cloisonnement entre les filières d'études à orientation professionnelle et les formations professionnelles préparant à des activités professionnelles complexes et exigeantes sur le plan cognitif se perd » (EULER 2019, 66). Dans le cadre de ces développements globaux, des formes d'études duales intégrées à la formation ou de formation intégrée aux études ont vu le jour, associant de différentes manières les diplômes de formation et d'études (EULER & SEVERING 2019 ; EULER 2021).

L'exemple allemand montre que la perméabilité entre la formation professionnelle et la formation académique peut se concevoir non seulement sous la forme d'une connexion consécutive des deux secteurs de formation, mais aussi sous la forme d'une imbrication des cursus. Dans d'autres pays, des éléments de pratique professionnelle sont intégrés dans les études supérieures (cf. l'exemple de l'« apprentissage diplômé » en Angleterre ; cf. KUCZERA & FIELD 2018, 108 et suiv.) ou l'obtention du diplôme universitaire est rendue possible au sein de la formation professionnelle (cf. l'exemple de la « maturité professionnelle » en Suisse ; cf. GONON 2013 ; EONCEPT 2015).

Étapes de développement

La dualisation des filières de formation peut se faire progressivement à partir d'un modèle d'école ou de marché. L'étape finale idéale pourrait être un réseau de formations dual(isé)es à différents niveaux de qualification, structurées de manière flexible et avec une perméabilité verticale et horizontale entre elles. Les étapes de développement possibles vers cet état idéal pourraient être les suivantes :

FIGURE 23 Étapes de flexibilisation des filières de formation à différents niveaux de qualification

- 1 **FORMATION POUR DES GROUPES CIBLES HÉTÉROGÈNES :**
L'offre de filières de formation comprend aussi bien des filières de formation dual(isé)es pour les apprenant·e·s aux performances élevées que pour les apprenant·e·s avec des handicaps de départ.
- 2 **FORMATION DANS DES DOMAINES PROFESSIONNELS ATTRACTIFS :**
L'offre de formations dual(isé)es comprend aussi des formations dans des secteurs ayant besoin de personnel qualifié, considérés comme porteurs d'avenir et très attractifs pour les jeunes en fin de scolarité.
- 3 **FILIÈRES DE FORMATION À STRUCTURE INTERNE FLEXIBLE :**
Les formations dual(isé)es proposées sont structurées de manière flexible afin de pouvoir s'adapter aux besoins des entreprises et/ou des apprenant·e·s.
- 4 **FILIÈRES DE FORMATION FLEXIBLES ET PERMÉABLES JUSQU'AUX ÉTUDES :**
Le réseau propose des formations dual(isé)es à différents niveaux de qualification, structurées de manière flexible et entre lesquelles il existe une perméabilité verticale et horizontale. Certaines filières de formation sont en outre liées à des cursus d'études.

5.2.10 Bases factuelles : développement de principes de décision et de conception solides

De tous les secteurs de l'éducation, la formation professionnelle est celui qui est le plus étroitement lié aux évolutions économiques et sociales. Cette caractéristique lui confère une importance particulière, mais pose également le défi de l'identification rapide des tendances et des évolutions futures. Pour anticiper, saisir et interpréter les dynamiques de développement et les traduire dans l'organisation de la formation professionnelle, il est utile de disposer de formes systématiques de collecte et d'évaluation des données, à organiser au sein du système de formation professionnelle.

Utiliser des bases factuelles pour construire des interventions dans le domaine de la formation professionnelle peut contribuer à rendre les processus de décision et de concertation plus objectifs et à lutter contre le risque de voir les mesures de politique de formation professionnelle se fonder sur l'intuition, la spéculation, des intérêts unilatéraux et des routines traditionnelles. La compilation de données pertinentes constitue donc une base importante pour une politique de formation professionnelle rationnelle. Il convient de garder à l'esprit que la mise à disposition de données ne remplace pas les processus de décision et de conception. Les données doivent être interprétées, contextualisées et classées par ordre de priorité, ce qui nécessite concertation, échange et discussion. Toutefois, elles créent une base permettant de déterminer si les faits sont vrais ou faux, s'ils méritent de faire l'objet d'une recherche ou d'être rejetés, s'ils doivent être conservés ou modifiés.

La création d'une base factuelle dans la formation professionnelle nécessite de répondre à deux questions clés : (1) quelles données doivent être collectées et évaluées ? (2) Avec quels instruments ou par quelles institutions ?

Quelles données ?

La collecte et l'analyse de données pertinentes et fiables nécessitent une réflexion conceptuelle sur le type de données nécessaires et à quelles fins, ainsi que sur l'effort à fournir pour les collecter. Certaines données peuvent faire l'objet d'une recherche avec un

effort limité dans les sources disponibles, d'autres nécessitent des collectes indépendantes. En principe, les données qui revêtent une importance particulière sont celles qui peuvent venir étayer la conception des points faibles identifiés ou des réformes prévues. Voici quelques exemples de besoins en données :

- Données statistiques sur les relations entre l'offre et la demande sur le marché du travail et de la formation
- Données d'évaluation sur l'effet des interventions publiques dans la politique du marché du travail ou de la formation
- Données d'enquête sur les besoins de formation en entreprise ou sur les besoins de formation individuels
- Données d'analyse sur le rapport coût/bénéfice d'une formation dual(isé)e dans des professions ou des secteurs spécifiques
- Données d'analyse sur les abandons dans les filières de formation critiques
- Données historiques sur les parcours de formation de certains groupes cibles de la formation professionnelle

Quels instruments ? Quelles institutions ?

Les données constituent la matière première à interpréter par l'expertise personnelle et à préparer pour des processus de conception ciblés. Cette expertise personnelle peut être organisée de différentes manières :

- Transfert de la responsabilité à un service du ministère compétent
- Mandat donné à des institutions pour la collecte ponctuelle ou continue de données essentielles (par ex. universités, instituts de conseil).
- Participation à des réseaux internationaux avec accès à des données issues de publications et d'échanges d'expert-e·s

- Création d'une agence spécifique chargée du suivi régulier des évolutions pertinentes et/ou de la collecte de données de recherche

Pour cette dernière approche, il existe des exemples dans de nombreux pays pouvant servir de référence pour la mise en place d'institutions dans d'autres pays. Les exemples suivants illustrent l'éventail des options possibles :

- Dans certains pays, la mise en place et l'exploitation d'un système d'information sur le marché du travail est une priorité (COMMISSION EUROPÉENNE 2017, 63 et suiv. ; OIT 2017, 80 et suiv.). Les expériences montrent que les bases conceptuelles, la mise en œuvre technique, mais aussi et surtout l'utilisation des données collectées pour la politique du marché du travail et de la formation sont diverses et complexes.
- En Allemagne, l'Institut fédéral pour la formation professionnelle (BIBB) a notamment pour mission de mener des recherches scientifiques sur la base d'un programme de recherche. Les projets de recherche menés dans ce cadre servent par exemple à préparer des bases réglementaires, à tester et à évaluer des projets pilotes ainsi qu'à acquérir des connaissances sur les problématiques actuelles de la formation professionnelle.
- L'Observatoire suisse de la formation professionnelle (OBS HEFP) identifie, observe et analyse l'importance des développements sociaux, économiques et technologiques pour la formation professionnelle. Il répertorie les tendances dans la formation professionnelle, réalise des études et publie les résultats, organise des colloques et des forums d'échange pour discuter des résultats au sein du public spécialisé.
- Dans des pays comme le Ghana ou les Philippines (cf. chap. 5.2.4), des agences nationales de formation professionnelle ont été créées pour assumer, à des degrés divers, certaines des tâches suivantes (FROMMBERGER 2015) : suivi des processus de développement, coordination des groupes d'intérêt, réalisation d'études et rédaction de rapports sur des questions de recherche et de conception en cours et temporaires, qualification du personnel

de formation professionnelle, accréditation et certification de personnes et d'institutions.

- En Suisse, des « Leading Houses » ont vu le jour et regroupent des spécialistes de la formation professionnelle qui mènent des recherches systématiques et approfondies sur certains thèmes prioritaires (par ex. la numérisation dans la formation professionnelle ou la gouvernance de la formation professionnelle). Outre la recherche originale, les « Leading Houses » ont pour mission de promouvoir la relève en matière de recherche, d'intensifier la mise en réseau nationale et internationale sur les thèmes de recherche prioritaires de la formation professionnelle et de transmettre les résultats de ces recherches lors de congrès, dans des ateliers et des publications.

Étapes de développement

La production de données pertinentes pour étayer les politiques de formation professionnelle peut se faire avec une intensité et une continuité variables. Comme le montrent les étapes de développement suivantes, cela peut aller de la mise en place d'activités relativement peu exigeantes jusqu'à la création d'une infrastructure de recherche autonome :

FIGURE 24 Étapes de la mise en place d'infrastructures permettant d'établir des bases factuelles pour les activités de décision et de conception

1	UTILISATION DE BASES DE DONNÉES NATIONALES : Des instances sélectionnées sont chargées de rassembler et de fournir régulièrement des informations provenant de sources de données nationales existantes et pertinentes pour la formation professionnelle
2	UTILISATION DE BASES DE DONNÉES ET D'UNE EXPERTISE INTERNATIONALE : Des instances sélectionnées sont chargées de rassembler et de fournir régulièrement des informations provenant d'études et de sources internationales disponibles et pertinentes pour la formation professionnelle. L'instance est intégrée dans des réseaux pertinents et recueille les tendances actuelles de l'évolution de la formation professionnelle.
3	MISE EN ŒUVRE D'UN SUIVI DE LA FORMATION BASÉ SUR DES INDICATEURS : Des instances sélectionnées réalisent un suivi des principales évolutions sur le marché de la formation et du travail ayant un impact sur la formation professionnelle. Le suivi repose sur un ensemble d'indicateurs convenus qui servent de base à la collecte de données pertinentes.

-
- 4 **GESTION D'UNE INFRASTRUCTURE DE RECHERCHE :**
Des agences ou des instituts sélectionnés mènent et coordonnent une recherche systématique et continue sur les questions structurelles et de développement du système de formation professionnelle et les résultats sont intégrés dans les activités politiques en matière de formation professionnelle.
-

5.2.11 Équivalence : la formation professionnelle dans la lutte pour la réputation, l'attractivité et l'acceptation

Que ce soit par les jeunes qui quittent l'école et leurs parents au moment de s'interroger sur la poursuite de leur formation ou par les responsables du personnel dans les entreprises au moment de déterminer la meilleure stratégie de recrutement : les formations professionnelles et académiques ne sont pas seulement comparées les unes aux autres, elles sont aussi valorisées les unes par rapport aux autres. À cet égard, on trouve deux positions de base opposées. L'une considère la formation professionnelle comme le parent pauvre de la formation générale. Ce point de vue contraste avec la formule régulièrement affirmée, notamment par les politiques, dans les pays proposant une formation professionnelle duale : « La formation professionnelle et la formation académique sont de même valeur, mais pas de même nature ! » Cette équivalence confère à la formation professionnelle un prestige et une acceptation qui la rendent également attractive pour les jeunes aux performances élevées.

Les caractéristiques décrites sont des attributs de valeur et, comme tous les jugements de valeur, elles ne sont ni vraies ni fausses, mais sont soit acceptées et partagées par les destinataires, soit contestées et rejetées. La formule de l'équivalence de la formation professionnelle sonne donc de prime abord comme un constat descriptif, mais à y regarder de plus près, elle s'avère être une appréciation discutable. Les jugements de valeur peuvent être soutenus ou contestés par des arguments, sachant que le jugement de valeur comme les arguments peuvent être contestés.

Les évaluations se fondent sur des arguments et des émotions

Quels sont donc les arguments en faveur de l'équivalence ? On pourrait avancer les arguments suivants : l'accès à la profession et à l'emploi est aussi facile avec un diplôme de formation qu'avec un diplôme d'études ! La population juge la formation professionnelle aussi valorisante que les études ! Certains diplômés de la formation professionnelle sont évalués dans le cadre national des certifications au même niveau qu'un diplôme de licence ! En même temps, on pourrait avancer les contre-arguments suivants : de plus en plus de jeunes aspirent à un diplôme universitaire ! Dans l'ensemble, les perspectives professionnelles sont meilleures avec un diplôme universitaire qu'avec un diplôme de formation professionnelle !

Les décisions pour ou contre une formation professionnelle ne sont souvent pas seulement soutenues par des arguments rationnels, mais sont également influencées par des facteurs émotionnels. Au sein de groupes sociaux, en particulier dans les pays en développement et émergents, les traditions culturelles et religieuses peuvent influencer l'image d'un métier, par exemple en ce qui concerne la possibilité pour les femmes d'exercer certaines activités ou pour les personnes au niveau social plus élevé d'effectuer des travaux physiques (CLEMENT 2013, 8). « Que l'artisanat soit une expression de force et de compétence ou plutôt de subordination, de telles idées sont profondément enracinées dans la culture d'une société et ont généralement une longue histoire » (CLEMENT 2013, 17).

Les réflexions ci-dessus permettent de dégager deux axes de travail : (1) l'évaluation de l'équivalence de la formation professionnelle par rapport à la formation générale ou supérieure est une question de perspective. (2) Les évaluations et les décisions prises selon la perspective de différents groupes se fondent sur des arguments objectifs et/ou des raisons émotionnelles. Pour évaluer l'équivalence de la formation professionnelle, il ne faut donc pas se baser sur des réactions rapides d'approbation ou de rejet, mais plutôt sur des réflexions concernant les raisons et le contexte. Il convient donc à présent de prendre en compte et d'éclairer les perspectives des deux groupes essentiels, les entreprises et les jeunes en fin de scolarité.

Perspective des entreprises

Pour les entreprises, deux facteurs sont essentiels dans le recrutement et la fidélisation du personnel : la disponibilité de personnes qualifiées sur le marché du travail et le résultat des bilans coûts/bénéfices dans la comparaison des différentes options de recrutement. Si le marché du travail ne propose pas suffisamment de personnes qualifiées, la qualification du personnel passe alors au premier plan. Lors du recrutement de personnel qualifié, les options de la formation professionnelle et de l'intégration des personnes diplômées de l'enseignement supérieur peuvent également entrer en ligne de compte.

Dans cet éventail, l'apprentissage constitue une option qui, selon la structure du marché, est plus ou moins attractive pour l'entreprise ou jugée équivalente à d'autres voies de recrutement. L'attractivité augmente notamment lorsque le profil de compétences des candidat-e-s est pertinent et qualitativement adapté aux besoins de l'entreprise.

Des facteurs émotionnels peuvent influencer de différentes manières le comportement décisionnel des responsables du personnel. Il peut exister des traditions concernant la mesure dans laquelle il est du devoir des entreprises de former des personnes à un métier. Les expériences passées, bonnes ou mauvaises, peuvent influencer la volonté ou le refus de sélectionner des jeunes sortant de l'école avec certaines caractéristiques (par ex. le niveau d'études, l'origine migratoire, le sexe) pour une formation.

Dans ce contexte, il est essentiel que la formation professionnelle soit intégrée dans les stratégies de personnel des entreprises selon des modalités différentes en fonction du pays et du secteur économique. « Les sociétés d'ingénierie britanniques et allemandes ont intégré les apprentissages basés sur des profils professionnels larges dans leurs stratégies de recrutement et de DRH à long terme, en les utilisant pour pourvoir des postes de cadres moyens. Le même schéma a pu être identifié pour le secteur du commerce de détail en Allemagne, mais pas pour le secteur du commerce de détail au Royaume-Uni. » (OIT 2022, 91)

Perspective des jeunes en fin de scolarité

Pour les jeunes en fin de scolarité, la situation de décision présente également une combinaison de deux facteurs : (1) des options de principe sur la base du diplôme de fin d'études existant, (2) des attentes et représentations rationnelles et émotionnelles sur les futures voies de formation et professionnelles.

L'éventail des options après la fin de la scolarité est tout d'abord influencé par les conditions d'admission aux études et à la formation. L'admission aux études ainsi qu'à d'autres formations postsecondaires requiert en général des diplômes scolaires précis. Les frais d'inscription ou de scolarité peuvent constituer un autre obstacle à la sélection, selon les pays, les jeunes issus de groupes de population défavorisés sur le plan socio-économique se trouvant dans l'impossibilité de les financer. En outre, dans de nombreux pays, l'accès à un emploi dans la fonction publique est lié à l'obtention d'un diplôme (CLEMENT 2013, 16). L'accès à une formation professionnelle dual(isé)e exige que les entreprises soient prêtes à créer des postes de formation correspondants et, du point de vue des candidats·e·s concerné·e·s, que la décision de sélection soit prise en faveur de la personne concernée.

Dans le cadre de cet éventail de possibilités, le choix pour ou contre une formation professionnelle ou un métier spécifique dépend des dispositions rationnelles et émotionnelles des jeunes en fin de scolarité.

Les facteurs rationnels sont les caractéristiques liées à un diplôme professionnel, telles que le revenu et la rémunération, l'avancement et les possibilités de promotion, la sécurité professionnelle ainsi que les tâches utiles, stimulantes et intéressantes. En outre, les caractéristiques intrinsèques de la formation peuvent influencer son attractivité, par exemple la qualité (estimée), la durée ou la rémunération de la formation. La pondération des facteurs peut varier entre les pays, mais aussi entre les groupes sociaux au sein d'un même pays. Alors que les motifs du revenu et de la sécurité dominent pour certains, les motifs de carrière et d'épanouissement personnel sont au premier plan pour d'autres. En ce qui concerne les motifs du revenu et de la sécurité, différents critères peuvent jouer un rôle dans les réflexions :

- Revenu et sécurité de l'emploi : une étude de HANUSHEK et al. (2017) montre que les diplômés de formation professionnelle permettent une entrée plus rapide dans le système de l'emploi que les diplômés de formation générale, mais qu'au cours de la vie active, les diplômés de formation générale conduisent à une plus grande sécurité de l'emploi et, dans de nombreux pays, à un revenu plus élevé. En revanche, des enquêtes menées en Suisse montrent que le risque de chômage chez les personnes diplômées de la formation professionnelle est nettement plus faible que chez les titulaires d'une maturité gymnasiale (KUHN & SCHWERTI 2023, 19).
- Différence de revenu entre les personnes diplômées de formation et les personnes peu qualifiées : si les différences de rémunération entre les personnes sans formation et celles qui en ont une sont faibles dans une profession donnée, les personnes diplômées de l'école n'ont pas d'intérêt à suivre une formation professionnelle dans les professions concernées (AGBB 2022, 347 ; BOSCH 2023).
- Une analyse détaillée s'impose : s'il est vrai que les revenus entre les personnes diplômées de formation ou d'études diffèrent en moyenne en faveur de ces derniers, il existe de grands écarts dans ces deux groupes, de sorte que la comparaison de professions spécifiques peut également faire apparaître des gains plus élevés chez les personnes diplômées de formation (cf. EBNER et al. 2023, 29).

Les facteurs émotionnels peuvent varier d'un individu à l'autre, mais aussi acquérir une pertinence différente en fonction du contexte social. Ainsi, les formes de division du travail liées au genre, les tabous religieux et les rôles traditionnels ont un impact différent dans les régions rurales des pays en développement et dans les sociétés postmodernes où les projets d'identité individuelle ont une grande importance. Les attitudes, les associations d'idées et les sentiments à l'égard d'une formation professionnelle (par rapport aux études) ou d'une profession donnée peuvent à leur tour dépendre de nombreux facteurs, notamment des attentes de l'entourage familial et amical, de la dénomination de la profession (voir ULRICH et al. 2016) ou de sa réputation sociale (EBNER et al. 2023, 29 ; JOYE 2023). La désignation des lieux d'apprentissage

peut également influencer la perception de la formation professionnelle. Ainsi, certains pays tentent de revaloriser les écoles professionnelles sur le plan conceptuel en les désignant comme « centre d'excellence », « institut de formation industrielle » ou « université d'EFP » (OIT 2022, 89, 139, 167). Là encore, les appréciations peuvent varier d'un pays à l'autre. Ainsi, le métier de coiffeur/coiffeuse et les professions dans le domaine des mathématiques, de l'informatique, des sciences naturelles et de la technologie sont en principe mieux reconnus dans les pays en développement que dans les pays industrialisés (CLEMENT 2013, 11, 34).

Étapes de développement

Dans de nombreux pays, l'apprentissage en tant que domaine d'enseignement ou les différents métiers de formation ne jouissent pas d'une très bonne réputation auprès des entreprises et/ou des jeunes en fin de scolarité et ne sont pas considérés comme équivalents aux filières de formation scolaire (supérieure). Les mesures de promotion de l'image de marque doivent correspondre de manière aussi ciblée que possible aux facteurs rationnels et émotionnels à la base d'une telle appréciation. La grande qualité des filières de formation, des institutions de formation et des domaines professionnels en question est une condition préalable nécessaire à toute promotion de leur image de marque. Si ce n'est pas le cas, les initiatives correspondantes ne sont pas crédibles et restent en fin de compte sans effet. Les mesures visant à améliorer l'image de marque sont particulièrement efficaces lorsque la qualité d'un programme, d'une institution ou de la formation professionnelle dans un domaine professionnel est supérieure, en termes de facteurs rationnels, à l'appréciation des destinataires potentiels (CLEMENT 2013, 34).

Si des mesures de promotion de l'image de marque sont proposées ci-après en référence à différentes priorités en termes d'étapes de développement, ces activités d'image peuvent s'exprimer de diverses manières, notamment dans la conception de références professionnelles dans les manuels scolaires, dans l'orientation professionnelle, dans les concours d'élèves, dans les salons professionnels et les bourses d'apprentissage, dans le conseil professionnel ou dans des campagnes dans les médias traditionnels

et sociaux. L'Australie soutient le développement de l'image de marque de l'apprentissage par le biais d'un « Programme d'ambassade de l'apprentissage » (OIT 2022, 119). Nombre de ces activités visent à influencer les facteurs de décision émotionnels. En même temps, il faut tenir compte du fait que les facteurs de décision rationnels tels que le salaire, la sécurité, les possibilités de promotion ou la qualité de la formation et du travail ne peuvent généralement être influencés que par l'économie ou les entreprises. Dans ce contexte, on peut distinguer les étapes de développement suivantes (voir également CLEMENT 2013) :

FIGURE 25 Étapes de la promotion de l'image pour accroître la réputation et l'attrait de l'apprentissage

1	PROMOTION DE L'IMAGE DES FILIÈRES/PROJETS DE FORMATION : La formation professionnelle dans le cadre de filières ou de projets de haute qualité fait l'objet d'activités d'image ciblées. Cette approche se concentre sur la présentation d'exemples individuels de réussite.
2	PROMOTION DE L'IMAGE DES INSTITUTIONS DE FORMATION : La formation professionnelle dans des institutions de formation de qualité (par ex. écoles, entreprises, centres de formation) jouissant d'une bonne réputation fait l'objet d'activités d'image ciblées.
3	PROMOTION DE L'IMAGE DE SECTEURS/CHAMPS PROFESSIONNELS : La formation professionnelle dans des secteurs et des champs professionnels prometteurs fait l'objet d'activités d'image ciblées. Les secteurs peuvent déjà avoir une forte attractivité et, par conséquent, avoir un impact positif sur d'autres domaines de formation. Mais l'accent peut également être mis sur des secteurs et des professions affichant une qualité élevée et disposant ainsi de bonnes possibilités de revenus et d'avancement, mais qui, malgré ces facteurs positifs, ne jouissent pas d'une grande réputation.
4	PROMOTION DE L'IMAGE À GRANDE ÉCHELLE : L'apprentissage dans son ensemble fait l'objet de vastes activités d'image. Les mesures visent à renforcer la réputation existante en principe et à faire prendre conscience des potentiels par rapport à d'autres voies de qualification.

6 | Mise en œuvre : planification de projets de développement basés sur la transposition

6.1 | Cadre de référence pour l'analyse et la conception de projets de développement

La question principale de cette étude est d'identifier les étapes de la mise en œuvre d'une formation professionnelle dual(isé)e. Elle part de l'hypothèse qu'une formation professionnelle dual(isé)e peut être analysée et conçue à partir de onze éléments. Du point de vue des parties prenantes responsables dans un pays, il est possible de faire évoluer progressivement le système de formation professionnelle vers un système de formation professionnelle dual(isé)e en structurant les différents éléments selon les priorités et la vitesse souhaitées.

La configuration concrète d'un projet de développement ou de réforme dépend de la situation de départ, des préférences et des ressources des responsables du projet. Par exemple, certains éléments peuvent déjà se trouver à un niveau de développement supérieur, tandis que d'autres se trouvent encore au niveau inférieur. Les préférences des responsables déterminent alors quels éléments doivent être prioritaires et faire l'objet d'interventions ciblées. En outre, les ressources disponibles en termes de temps, de personnel et de financement détermineront l'ampleur d'un projet de réforme.

Les onze éléments ont été expliqués au chapitre 5 et structurés en étapes de développement, dans le sens d'étapes possibles sur la voie d'une formation professionnelle dual(isé)e. Les tableaux suivants font la synthèse des étapes de développement dans les différents éléments du système.

(1) Portée politique : la formation professionnelle comme moyen d'atteindre des objectifs économiques, sociaux et individuels

1 Accent sur l'objectif économique : La formation professionnelle vise en premier lieu à fournir à l'économie et aux entreprises une main-d'œuvre qualifiée. Pour ce faire, elle développe des compétences professionnelles afin de répondre aux besoins de compétences actuels et futurs.

2 Accent sur l'intégration sociale par des incitations pour les entreprises : La formation professionnelle vise non seulement l'intégration économique, mais aussi l'intégration sociale de la génération montante dans le travail et la société. Les entreprises sont incitées à proposer une formation à des jeunes avec des handicaps de départ et à engager pour cela des efforts de formation particuliers.

3 Accent sur l'intégration sociale grâce à des places de formation subventionnées par l'État : Afin de pallier le manque de places de formation en entreprise, des places de formation subventionnées par l'État sont proposées aux jeunes avec des handicaps de départ et permettent d'acquérir un diplôme de formation reconnu.

4 Accent sur le développement personnel : La formation professionnelle offre un large éventail de filières de formation à des personnes disposant de bases de formation diverses, combinant des domaines de compétences professionnelles et générales. La diversité des filières de formation offre un potentiel d'utilisation de la formation professionnelle comme une étape importante dans l'élaboration des parcours de formation individuels.

	(2) Orientation des objectifs : qualification pour des mondes du travail ouverts sur l'avenir	(3) Principe dual : apprentissage en alternance entre école et entreprise	
		Point de départ : formation scolaire	Point de départ : formation « sur le terrain »
1	<p>Accent sur les compétences professionnelles : Cursus de formation largement axé sur le développement des compétences professionnelles ayant un lien important avec le présent.</p>	<p>La pratique comme objet d'enseignement : La formation en milieu scolaire établit certes des liens avec la pratique dans les matières ou les unités d'enseignement, mais sans faire appel à des professionnel-le-s de terrain.</p>	<p>Enrichissement de la formation informelle : La formation (informelle) « sur le terrain » prévoit, outre la démonstration d'activités pratiques de travail, des phases d'explication et d'instruction approfondies.</p>
2	<p>Extension ponctuelle à des compétences interdisciplinaires : Le cursus de formation se concentre en premier lieu sur le développement des compétences professionnelles avec un rapport élevé au présent. Parallèlement, des unités isolées sont intégrées en référence à des compétences d'action interdisciplinaires et/ou à la maîtrise de défis futurs.</p>	<p>Intégration ponctuelle de la pratique dans l'enseignement : La formation en milieu scolaire permet aux apprenant-e-s d'avoir un aperçu ponctuel de la pratique en l'intégrant dans l'enseignement (par ex. sous forme de visites d'entreprises, de présentations de professionnel-le-s de terrain).</p>	<p>Planification et structuration d'une formation en entreprise : La formation en entreprise repose sur un plan comprenant les opérations à enseigner sur une période donnée et leur explication.</p>
3	<p>Approche de compétences professionnelles et transversales dans des unités séparées : Cursus de formation avec une part importante d'unités alliant des compétences professionnelles et interdisciplinaires, tout en préparant à relever les défis futurs. Dans le même temps, certaines unités restent largement axées sur la maîtrise des exigences professionnelles actuelles. Le personnel enseignant et chargé des examens se répartit le travail en fonction des différents niveaux d'exigences.</p>	<p>Phases de pratique coordonnées au sein du cursus de formation : Des phases pratiques plus ou moins étendues sont prévues dans le cadre de la formation en école (stages), elles sont harmonisées avec les contenus d'apprentissage du cursus et leurs expériences font l'objet d'une réflexion et sont évaluées par l'école.</p>	<p>Enrichissement par des phases d'apprentissage « sur le terrain » : Dans le cadre de la formation en entreprise, les apprenant-e-s ont l'occasion d'acquérir des contenus d'apprentissage et des compétences sur des processus liés au travail « hors du lieu de travail » à raison d'au moins un jour/semaine auprès de prestataires de formation.</p>
4	<p>Approche de compétences professionnelles et transversales en continu dans des unités intégrées : Le cursus de formation aborde non seulement les compétences professionnelles, mais aussi le développement de compétences transversales et la préparation à la maîtrise des défis futurs dans l'environnement professionnel. Le personnel enseignant et chargé des examens adopte une approche intégrative dans toutes les unités.</p>	<p>Structure de formation en alternance avec des phases pratiques importantes : Les parties pratiques représentent au moins 40 % du cursus. Elles sont définies comme obligatoire dans le cursus, leur qualité est contrôlée et elles comptent pour les examens finaux.</p>	<p>Structure de formation en alternance : La formation informelle ou la formation en entreprise se transforme en une formation dual(isé)e, dans la mesure où les contenus de formation de l'entreprise et des prestataires de formation sont intégrés au sein d'un cursus et les résultats de la formation sont constatés et certifiés.</p>

(4) Culture du partenariat : interaction entre les parties prenantes de l'État et les entreprises		(5) Professionnalisation du personnel de formation : moteur de l'évolution	
Point de départ : formation scolaire	Point de départ : formation « sur le terrain »	Personnel de formation scolaire	Personnel de formation en entreprise
<p>1 Entreprises pionnières : Un nombre relativement restreint d'entreprises s'engagent de manière limitée dans la réalisation de phases de formation en entreprise et/ou soutiennent le développement d'offres de formation dual(isé)e dans d'autres champs d'action.</p>	<p>Phases d'instruction intégrées : Dans le cadre de la qualification de leur relève, les entreprises prévoient, outre leur utilisation dans des processus de travail productifs, des phases d'instruction et de réflexion.</p>	<p>Compétences professionnelles : Le personnel enseignant des écoles professionnelles est techniquement capable d'étayer le contenu de ses cours par des exemples pertinents tirés de la pratique professionnelle.</p>	<p>Compétences d'enseignement : Le personnel de formation en entreprise est en mesure de transmettre aux apprenant-e-s des processus de travail pertinents de manière compréhensible.</p>
<p>2 Ancrage ponctuel dans des secteurs économiques : Dans certains secteurs économiques, la formation professionnelle dual(isé)e devient pour les entreprises une option répandue dans le recrutement de personnel qualifié.</p>	<p>Planification de la formation : Lors de la qualification de leur relève, les entreprises suivent un plan dont les contenus sont transmis dans un cadre temporel prédéfini. Le plan correspond à l'éventail des processus de travail mis en œuvre dans l'entreprise.</p>	<p>Compétences didactiques et méthodologiques : Le personnel enseignant des écoles professionnelles est en mesure, sur le plan didactique, de combiner de manière méthodique et variée la théorie et la pratique.</p>	<p>Compétences de planification : Le personnel de formation en entreprise est en mesure de planifier systématiquement le passage des apprenant-e-s dans les secteurs de travail de l'entreprise.</p>
<p>3 Ancrage durable : La participation des entreprises dans les différents champs d'action au niveau institutionnel et organisationnel et au niveau de la formation est continue et durable.</p>	<p>Libération pour les phases d'apprentissage hors du travail : Les entreprises libèrent leurs « apprenti-e-s » pour les phases d'apprentissage hors du travail. Pendant cette période, elles continuent à verser la rémunération existante et prennent en charge, le cas échéant, les frais de cours et de transport occasionnés.</p>	<p>Compétences organisationnelles : Le personnel enseignant des écoles professionnelles est en mesure, sur le plan organisationnel, de planifier et de coordonner le déroulement de la formation des apprenant-e-s en école et la pratique en entreprise, en collaboration avec le personnel de l'entreprise.</p>	<p>Compétences d'intégration : Le personnel de formation en entreprise est en mesure d'intégrer les contenus des phases de formation scolaire et, le cas échéant, d'en tenir compte dans l'organisation des phases de formation en entreprise.</p>
<p>4 Partenariat social institutionnalisé : La collaboration entre l'État et l'économie est institutionnalisée au sein de champs d'action convenus dans des formes de participation à bas et haut niveau. La participation de l'économie peut aller de formes d'échange d'informations jusqu'au transfert de missions gouvernementales dans la (co) responsabilité d'organisations corporatistes de l'économie.</p>	<p>Phases sur et hors du lieu de travail régies par un cursus et certifiées : Les entreprises organisent les phases de travail et d'instruction sur la base d'un cursus défini. Les compétences acquises sont documentées et certifiées, soit par le biais d'examens formels, soit via des procédures de validation des compétences acquises de manière informelle.</p>	<p>Compétences en matière de développement de la qualité : Le personnel enseignant des écoles professionnelles est en mesure, sur le plan conceptuel et de la communication, d'évaluer les phases d'apprentissage en école et en entreprise d'un cursus de formation sur la base de critères de qualité et d'introduire des améliorations si nécessaire.</p>	<p>Compétences en matière de développement de la qualité : Le personnel de formation en entreprise est en mesure d'évaluer la qualité des phases de formation en entreprise en fonction de critères et d'introduire des améliorations si nécessaire.</p>

(6) Développement de la qualité : codification et révision des normes	
Sphère de responsabilité : parties prenantes politiques	Sphère de responsabilité : personnel de formation sur les lieux de formation
<p>1 Recommandations à titre indicatif : Les instances responsables de l'État publient des recommandations pour les domaines de qualité. Les points de repère doivent être pris en compte par les parties prenantes concernées lors de l'élaboration des formations dual(isé)es.</p>	<p>Documentation de sa propre vision de la qualité : L'école et l'entreprise documentent leur vision d'une qualité satisfaisante dans la mise en œuvre des processus de formation.</p>
<p>2 Socle fondamental à partir duquel expérimenter : Les instances responsables de l'État définissent un socle de quelques normes de qualité pour les différents domaines. Ces normes sont formulées de manière suffisamment ouverte et doivent être explorées par les parties prenantes concernées pour l'organisation de formations dual(isé)es dans le cadre d'une auto-évaluation et, le cas échéant, adaptées aux conditions générales de leur domaine de formation.</p>	<p>Documentation du niveau de qualité atteint : L'école et l'entreprise analysent et documentent le degré de mise en œuvre de la qualité de la formation dans leur propre lieu de formation sur la base de la vision qu'elles ont documentée.</p>
<p>3 Socle fondamental avec mise en œuvre obligatoire : Les instances responsables de l'État définissent un ensemble de normes de qualité obligatoires pour les différents domaines. Les contrats d'apprentissage doivent être conclus par écrit et contenir des déclarations contraignantes sur les droits et les obligations de l'entreprise de formation et de l'apprenti-e-; le développement et la mise en œuvre des examens ainsi que les tests d'aptitude des centres et du personnel de formation professionnelle ont lieu sur la base de normes formulées de manière détaillée.</p>	<p>Réflexion sur les avis externes : L'école et l'entreprise demandent un avis externe concernant l'exigence de qualité défendue et sa mise en œuvre actuelle sur leurs lieux de formation. Ils réfléchissent aux retours d'information et adaptent, le cas échéant, les critères et les mesures de développement de la qualité de leur formation</p>
<p>4 Cadre de qualité avec mise en œuvre obligatoire : Les instances responsables de l'État définissent sous forme détaillée pour les différents domaines un cadre de qualité différencié avec des normes de qualité obligatoires. Leur application est régulièrement contrôlée par des organismes externes. Le cadre de qualité permet de représenter et mettre en œuvre une formation professionnelle dual(isé)e à un haut niveau de qualité.</p>	<p>Concept de contrôle et de développement de la qualité : L'école et l'entreprise mettent en œuvre un concept de qualité qui intègre des formes d'auto-évaluation et de contrôle externe pour analyser et développer la qualité de leur formation. Le concept de qualité comprend au moins quatre domaines de qualité différents avec les normes correspondantes. Le concept doit associer les processus de contrôle de la qualité à ceux du développement de la qualité.</p>

	(7) Gouvernance participative : établir le cadre institutionnel et juridique	(8) Financement de la formation professionnelle : équilibre entre les estimations des coûts et des bénéfices	(9) Structures de formation flexibles : gestion de la vitesse du changement et de la diversité
<p>1 Consultation temporaire de certains experts : Des expert-e-s, notamment de l'économie, s'associent à l'élaboration des tâches de l'État sur la base de leur expertise dans le cadre d'instances temporaires (par ex. cercle d'expert-e-s, conseil consultatif) au niveau de l'information et de la consultation</p>	<p>Attention éveillée par la promotion de la transparence : Des bilans coûts-avantages avec des informations différenciées sont mis à disposition pour les secteurs avec des bénéfices nets ainsi que pour ceux avec un potentiel de bénéfices élevé accompagné de coûts nets.</p>	<p>Formation pour des groupes cibles hétérogènes : L'offre de filières de formation comprend aussi bien des filières de formation dual(isé)es pour les apprenant-e-s aux performances élevées que pour les apprenant-e-s avec des handicaps de départ.</p>	
<p>2 Nomination temporaire des représentants de l'économie dans les instances : Des délégations d'institutions centrales de l'économie sont nommées pour un mandat donné dans des instances qui s'occupent durablement de la conception de tâches spécifiques dans la formation professionnelle. Au sein des comités, elles disposent d'un droit de vote avec la délégation de l'État dans la prise de décisions.</p>	<p>Subventionnement ciblé : Les entreprises des secteurs présentant un potentiel de bénéfices élevé et des coûts nets modérés bénéficient de formes de soutien financier modulées pour compenser leurs coûts de formation. Pour des raisons de réversibilité, les options existantes incluent des formes de subventionnement.</p>	<p>Formation dans des domaines professionnels attractifs : L'offre de formations dual(isé)es comprend aussi des formations dans des secteurs ayant besoin de personnel qualifié, considérés comme porteurs d'avenir et très attractifs pour les jeunes en fin de scolarité.</p>	
<p>3 Co-responsabilité des institutions non gouvernementales dans la composition des instances : Les instances chargées de l'organisation de tâches spécifiques dans la formation professionnelle sont composées de délégations de l'économie et, le cas échéant, d'autres parties prenantes d'institutions non gouvernementales. La délégation de l'institution agit de manière autonome et indépendante. Au sein des comités, elles disposent d'un droit de vote avec la délégation de l'État dans la prise de décisions.</p>	<p>Subventionnement significatif : Les entreprises des secteurs ayant un fort potentiel de bénéfices et des coûts nets élevés reçoivent des formes de soutien financier significatif pour compenser (partiellement) leurs coûts de formation.</p>	<p>Filières de formation à structure interne flexible : Les formations dual(isé)es proposées sont structurées de manière flexible afin de pouvoir s'adapter aux besoins des entreprises et/ou des apprenant-e-s.</p>	
<p>4 Transfert de tâches souveraines : Des tâches souveraines spécifiques sont transférées à des instances composées de délégations d'institutions non gouvernementales. La composition et le mandat des instances sont définis. L'exercice des tâches se fait durablement sous la responsabilité de l'organe.</p>	<p>Recours massif à l'aide financière : Les entreprises des secteurs à faible potentiel de bénéfices et à coûts nets élevés reçoivent des formes de soutien financier significatif. Pour attirer ces entreprises, le large éventail de modèles de financement peut être appliqué sous une forme adaptée.</p>	<p>Filières de formation flexibles et perméables jusqu'aux études : Le réseau propose des formations dual(isé)es à différents niveaux de qualification, structurées de manière flexible et entre lesquelles il existe une perméabilité verticale et horizontale. Certaines filières de formation sont en outre liées à des cursus d'études.</p>	

(10) Bases factuelles : développement de principes de décision et de conception solides	(11) Équivalence : la formation professionnelle dans la lutte pour la réputation, l'attractivité et l'acceptation
<p>1 Utilisation de bases de données nationales : Des instances sélectionnées sont chargées de rassembler et de fournir régulièrement des informations provenant de sources de données nationales existantes et pertinentes pour la formation professionnelle</p>	<p>Promotion de l'image des filières/projets de formation : La formation professionnelle dans le cadre de filières ou de projets de haute qualité fait l'objet d'activités d'image ciblées. Cette approche se concentre sur la présentation d'exemples individuels de réussite.</p>
<p>2 Utilisation de bases de données et d'une expertise internationales : Des instances sélectionnées sont chargées de rassembler et de fournir régulièrement des informations provenant d'études et de sources internationales disponibles et pertinentes pour la formation professionnelle. L'instance est intégrée dans des réseaux pertinents et recueille les tendances actuelles de l'évolution de la formation professionnelle.</p>	<p>Promotion de l'image des institutions de formation : La formation professionnelle dans des institutions de formation de qualité (par ex. écoles, entreprises, centres de formation) jouissant d'une bonne réputation fait l'objet d'activités d'image ciblées.</p>
<p>3 Mise en œuvre d'un suivi de la formation basé sur des indicateurs : Des instances sélectionnées réalisent un suivi des principales évolutions sur le marché de la formation et du travail ayant un impact sur la formation professionnelle. Le suivi repose sur un ensemble d'indicateurs convenus qui servent de base à la collecte de données pertinentes.</p>	<p>Promotion de l'image de secteurs/champs professionnels : La formation professionnelle dans des secteurs et des champs professionnels prometteurs fait l'objet d'activités d'image ciblées. Les secteurs peuvent déjà avoir une forte attractivité et, par conséquent, avoir un impact positif sur d'autres domaines de formation. Mais l'accent peut également être mis sur des secteurs et des professions affichant une qualité élevée et disposant ainsi de bonnes possibilités de revenus et d'avancement, mais qui, malgré ces facteurs positifs, ne jouissent pas d'une grande réputation.</p>
<p>4 Gestion d'une infrastructure de recherche : Des agences ou des instituts sélectionnés mènent et coordonnent une recherche systématique et continue sur les questions structurelles et de développement du système de formation professionnelle et les résultats sont intégrés dans les activités politiques en matière de formation professionnelle.</p>	<p>Promotion de l'image à grande échelle : L'apprentissage dans son ensemble fait l'objet de vastes activités d'image. Les mesures visent à renforcer la réputation existante en principe et à faire prendre conscience des potentiels par rapport à d'autres voies de qualification.</p>

Regroupés dans un cadre de référence, les niveaux de développement des onze éléments d'une formation professionnelle dual(isé)e peuvent s'appliquer de différentes manières en tant qu'outil de développement. Hypothèse de départ de la réflexion : les systèmes de formation professionnelle réels types d'un pays différent dans ces onze éléments. Dans ce contexte, le cadre de référence peut s'appliquer sous les formes suivantes :

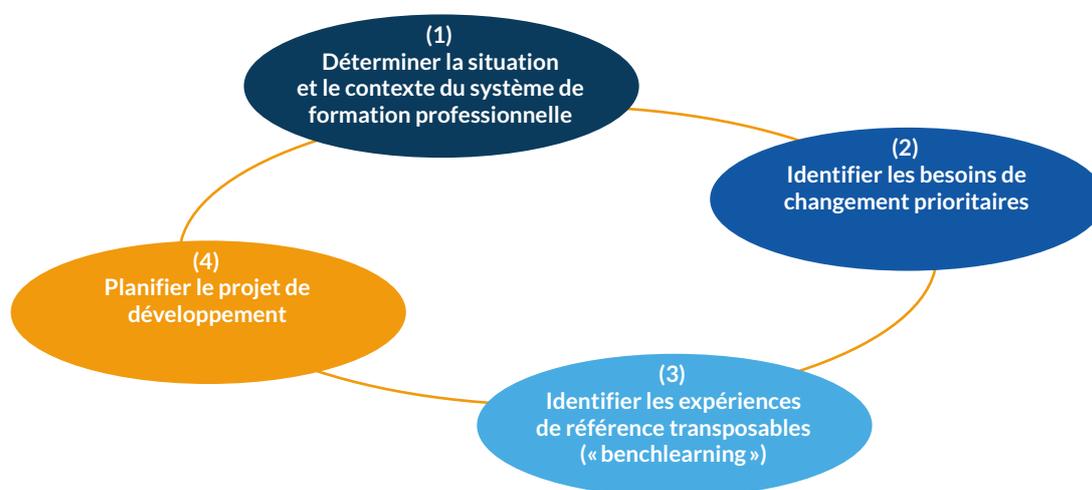
- Détermination et description des états de développement des différents éléments du système de formation professionnelle
- Définition d'états cibles possibles par rapport aux différents éléments du système
- Planification des processus de changement et des interventions nécessaires sur la base d'une analyse des différences entre les états de développement constatés et les états cibles visés
- Identification des éventuels défis et des besoins de soutien dans la planification des processus de réforme
- Analyse comparative de types réels de systèmes de formation professionnelle au niveau concret des différents éléments de la conception

6.2 | Modèle de procédure pour la conceptualisation de projets de développement basés sur la transposition

Le schéma montré ici d'un modèle de procédure pour conceptualiser un projet de développement part de l'intérêt des principales parties prenantes d'un pays à faire évoluer la formation professionnelle existante vers une formation professionnelle dual(isé)e, en tenant compte des concepts et expériences disponibles dans d'autres pays. La transposition de ces expériences peut se faire par dispersion, adaptation ou transformation (voir chapitre 3).

Le modèle de procédure comprend quatre étapes, subdivisées et expliquées ci-après :

FIGURE 26 Modèle de procédure pour la conceptualisation de projets de développement basés sur la transposition



Déterminer la situation et le contexte du système de formation professionnelle

- Sur la base du cadre de référence évoqué avec ses onze éléments et leurs quatre niveaux de développement, on établit une description et un positionnement du système de formation professionnelle existant. Le résultat documente les caractéristiques d'un système de formation réel type existant dans le pays. La description détaillée permet d'identifier les éléments déjà proches de la mise en œuvre d'une formation dual(isé)e et ceux qui en sont encore éloignés.
 - Outre les caractéristiques des éléments du cadre de référence, cette étape du modèle de procédure comprend l'analyse de l'environnement politique, économique et social pour la mise en œuvre d'un projet de réforme. Au final, l'analyse contextuelle peut montrer que l'environnement est plutôt favorable ou défavorable à un projet de réforme ou dans quelle mesure des initiatives sont encore nécessaires pour améliorer cet environnement avant le lancement du projet.
- Surmonter les blocages existants pour ouvrir les prochaines options de développement (par ex. attirer des entreprises comme condition à l'introduction de formations dualisées, professionnaliser le personnel de formation comme condition à la garantie de normes de qualité)
 - Disponibilité de capacités de soutien importantes pour la mise en œuvre de certains éléments de la réforme (par ex. l'intérêt signalé de certaines associations professionnelles pour l'introduction de formations dualisées)
 - Réalisation de progrès rapides en se concentrant sur les « cibles faciles » afin de donner un élan à la réforme
- L'identification des priorités de la réforme devrait consulter le plus possible les parties prenantes influentes et les impliquer dans le processus de sélection et de décision. Ces groupes comprennent les personnes directement ou indirectement concernées par la réforme, mais aussi les éventuels soutiens externes (par ex. les agences de développement) ainsi que les éventuels moteurs de pouvoir et d'expertise susceptibles de gagner en importance pour la mise en œuvre ultérieure.

Identifier les besoins de changement prioritaires

- Une condition essentielle à l'introduction de formations dual(isé)es est l'identification de secteurs économiques ou de domaines professionnels pertinents ayant besoin de main-d'œuvre qualifiée. En outre, les entreprises doivent être ouvertes et prêtes à s'impliquer activement dans l'organisation de la formation professionnelle. Il est également nécessaire pour les parties prenantes politiques de soutenir le développement actif de la formation professionnelle.
 - Une fois la situation déterminée, l'étape suivante se concentre sur l'identification des champs de conception ou des éléments du cadre de référence prioritaires pour d'éventuels projets de développement. Différentes considérations peuvent guider ce choix :
- À un niveau de planification concret, il conviendrait de définir plus précisément les étapes de développement visées pour les champs de conception définis comme prioritaires. Il faudrait également analyser et mettre en évidence les interdépendances possibles entre les domaines de conception.
 - Dès que les objectifs du projet de développement sont définis, au moins dans les grandes lignes, grâce aux étapes de développement visées, il est possible de réaliser une analyse des opportunités et des risques. L'analyse des opportunités peut servir à communiquer sur le projet et à le justifier, notamment face à des voix critiques ou sceptiques. L'analyse des risques permet d'anticiper les dangers potentiels et donc d'aider à les contrer à un stade précoce (KEHL et al. 2021, 16 et suiv.).

Identifier les expériences de référence transposables (« benchlearning »)

- Le « benchlearning » est une combinaison de benchmarking et d'apprentissage par les pairs. L'idée directrice est d'assimiler les expériences de contextes comparables et de les rendre utilisables pour l'organisation de son propre domaine de responsabilité. Pour la conception d'une transposition de formation professionnelle, cela signifie tout d'abord l'identification et l'interprétation d'exemples de mise en œuvre pertinents dans d'autres secteurs ou pays.
- Les exemples de mise en œuvre identifiés doivent ensuite faire l'objet d'une réflexion sur leur transposabilité. Le type et la portée d'une éventuelle transposition peuvent être évalués et concrétisés en se basant sur la distinction introduite au chapitre 3 (dissémination, adaptation, transformation).
- Les expériences de référence transposables et, le cas échéant, préparées sont documentées et ainsi mises à disposition pour les étapes de planification suivantes.

Planifier le projet de développement

- Une fois le(s) champ(s) de conception et le(s) niveau(x) de développement visé(s) identifiés et précisés et les expériences de référence transposables préparées et documentées, le projet de développement peut être planifié en détail.
- Une planification détaillée comprend notamment les étapes suivantes :
 - Spécification des objectifs de développement
 - Ébauche des indicateurs de réussite, des bénéficiaires du projet, des hypothèses d'impact
 - Ébauche de la stratégie de mise en œuvre par rapport aux expériences de référence transposables
 - Rôles, tâches et responsabilités du personnel compétent
 - Organisation, gestion et administration (notamment calendrier, ressources financières, suivi, évaluation, rapports)

6.3 | Étude de cas : réforme de la formation professionnelle en Albanie

En Albanie, une réforme complète et approfondie de la formation professionnelle a été lancée après l'obtention du statut de pays candidat à l'UE en 2014. L'un des éléments clés de ce processus de réforme a consisté à impliquer davantage les entreprises dans la gouvernance et la mise en œuvre de la formation professionnelle et à développer la formation professionnelle scolaire existante sous forme de formation dualisée. Au niveau politique, le processus part de l'adoption de la « National Employment and Skills Strategy (NESS 2014–2020) », qui définit entre autres les principaux critères pour la réforme de la formation professionnelle (HILPERT 2020, 20). Par la suite, le gouvernement a adopté en 2017 une nouvelle loi sur la formation professionnelle, fixant le cadre de la mise en œuvre de nombreuses initiatives individuelles. Le processus de réforme est soutenu de manière décisive par la Suisse, mais aussi par l'Allemagne et l'Autriche, dans le cadre de la coopération internationale au développement dans le domaine de la formation professionnelle (HILPERT 2020, 66 et suiv.). En outre, en raison de son statut de candidate à l'adhésion à l'UE, l'Albanie bénéficie de moyens financiers supplémentaires en partie consacrés à la réforme de la politique de formation professionnelle et du marché du travail.

Cette étude de cas reprend l'initiative de 2014 et retrace le fil du développement le long du modèle de procédure décrit au chapitre 6.2. La détermination de la situation et du contexte au début du processus ainsi que l'identification des besoins de changement prioritaires (étapes 1 et 2 du modèle) se font de manière reconstructive sur la base de deux études réalisées en 2019/20 (HILPERT 2020 ; FIBS 2020). Les planifications et les expériences de mise en œuvre qui s'y rapportent ainsi que les effets identifiables jusqu'à présent dans le processus de réforme sont ébauchés sur la base de nos propres études ainsi que de l'évaluation des rapports de projets et des publications disponibles.

Situation et contexte du système de formation professionnelle

Au cours des 25 années suivant la chute du régime communiste, l'Albanie est passée du statut de pays parmi les plus pauvres d'Europe à celui de pays à revenu moyen. Alors qu'env. 40 % de la main-d'œuvre travaille dans l'agriculture (2017), plus de 50 % du produit intérieur brut est déjà généré par le secteur des services (HILPERT 2020, 84). Près de 99 % des entreprises sont de petites entreprises employant moins de 50 personnes, et env. 90 % sont des micro-entreprises employant moins de cinq personnes (HILPERT 2020, 29). Le taux de représentation des entreprises et des personnes salariées par des associations ou des syndicats est faible. Des deux côtés, on constate une forte fragmentation : aux quelque 30 organisations patronales s'opposent 83 syndicats, mais les deux parties ne disposent pas d'un fort pouvoir d'organisation et de représentation (HILPERT 2020, 9 et suiv., 97).

Le système éducatif albanais prévoit neuf années d'enseignement obligatoire (six années d'enseignement élémentaire et trois années d'enseignement secondaire inférieur), suivies de trois années de lycée ou de quatre années d'enseignement professionnalisant. En 2013/2014, 68,7 % des élèves quittant l'enseignement secondaire inférieur ont choisi d'entrer au lycée, 15,1 % ont opté pour l'enseignement professionnalisant et 16,2 % ont quitté l'école sans aucune

qualification. Il en résulte un rapport de 82 % : 18 % dans la comparaison transition lycée - école professionnelle (SD4E 2019, 20). Les programmes de formation professionnelle de quatre ans mènent à un double diplôme (maturité et diplôme de formation professionnelle) et permettent d'accéder à des études supérieures. Ils sont proposés avec différentes structures (HILPERT 2020, 34 et suiv.) : la structure « 2 + 1 + 1 » prévoit deux ans de formation professionnelle de base (niveau 2), une année de spécialisation (niveau 3) et une année supplémentaire de consolidation (niveau 4). D'autres programmes, notamment dans le domaine commercial et informatique, ont une structure « 2 + 2 » avec les diplômes « personnel semi-qualifié/niveau 2 » et « technicien·ne/cadre intermédiaire/niveau 4 ». En 2018, il existait 35 écoles professionnelles (« écoles publiques d'enseignement professionnel supérieur ») ainsi que dix « centres de formation professionnelle », proposant généralement des qualifications ou des formations continues plus courtes, également ouvertes aux adultes (HILPERT 2020, 43). La loi sur la formation professionnelle adoptée en 2017 prévoit de relier ces deux institutions et offres de formation professionnelle pour former des « centres multifonctions ».

Au-delà des données contextuelles ébauchées, les situations de départ spécifiques à chacun des onze éléments du cadre de référence sont pertinentes au début du projet de développement. L'aperçu suivant esquisse quelques informations clés au fil des éléments :

Champs de conception/éléments d'une formation professionnelle dual(isé)e

	Situation de départ	Niveau
(1)	Portée politique : la formation professionnelle comme moyen d'atteindre des objectifs économiques, sociaux et individuels <ul style="list-style-type: none"> La formation professionnelle scolaire est principalement considérée comme une voie d'accès à l'enseignement supérieur. Les compétences professionnelles restent secondaires Dans le développement de la NESS 2014-2020, on souligne les objectifs à améliorer suivants : une pertinence accrue de la formation professionnelle et une meilleure intégration des groupes défavorisés. 	-
(2)	Orientation des objectifs : qualification pour des mondes du travail ouverts sur l'avenir <ul style="list-style-type: none"> La formation professionnelle en école prévoit un programme scolaire conventionnel avec des matières générales et des matières professionnelles complémentaires (HILPERT 2020, 35). Les matières professionnelles abordent principalement des contenus professionnels. 	1
(3)	Principe dual : apprentissage en alternance entre école et entreprise <ul style="list-style-type: none"> Le lien avec la pratique professionnelle est faible dans la formation professionnelle scolaire. Les contenus professionnels sont enseignés dans des ateliers scolaires par du personnel enseignant de terrain. Contacts ponctuels avec les entreprises, mais pas systématiquement intégrés dans le cursus (HILPERT 2020, 36). 	1 / -
(4)	Culture du partenariat : interaction entre les parties prenantes de l'État et les entreprises <ul style="list-style-type: none"> Pas d'intégration systématique des entreprises et de l'économie dans la gouvernance et la mise en œuvre de la formation professionnelle. Liens ponctuels au niveau local sur la base de contacts personnels. 	- / -

	Situation de départ	Niveau
(5)	Professionalisation du personnel de formation : moteur de l'évolution <ul style="list-style-type: none"> Le personnel enseignant des matières professionnelles théoriques doit être titulaire d'un master dans le domaine d'enseignement ; le personnel enseignant des matières pratiques doit être titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur et justifier de trois ans d'expérience professionnelle (HILPERT 2020, 38). Le personnel de formation professionnelle en entreprise n'est pas encore ciblé, car les phases de formation en entreprise ne sont pas encore intégrées aux cursus. 	1 / -
(6)	Développement de la qualité : codification et révision des normes <ul style="list-style-type: none"> La filière de formation est soumise aux procédures générales d'assurance qualité de l'État. Il n'existe pas de processus d'assurance qualité pour les matières professionnelles ou les processus d'apprentissage en milieu professionnel. 	- / -
(7)	Gouvernance participative : établir le cadre institutionnel et juridique <ul style="list-style-type: none"> Les bases juridiques d'une formation professionnelle duale n'ont été établies pour la première fois qu'avec la loi sur la formation professionnelle de 2017. Au niveau central, il existe deux agences rattachées au ministère compétent (NAES, NAVETQ), qui n'ont toutefois pas encore de compétences spécifiques en matière de pilotage de l'apprentissage. 	-
(8)	Financement de la formation professionnelle : équilibre entre les estimations des coûts et des bénéfices <ul style="list-style-type: none"> La formation professionnelle scolaire est financée par le budget de l'État. Le système de formation professionnelle est considéré comme insuffisamment financé pour les salaires du personnel enseignant, les offres de formation continue, l'infrastructure des bâtiments scolaires et l'hébergement (HILPERT 2020, 9). Le financement public des réformes est limité ; les apports des organismes internationaux couvrent le budget de l'État pour la formation professionnelle, le marché du travail et les mesures d'inclusion (HILPERT 2020, 51). 	-
(9)	Structures de formation flexibles : gestion de la vitesse du changement et de la diversité <ul style="list-style-type: none"> Ce champ de conception n'est pas encore un sujet d'attention.. 	-
(10)	Bases factuelles : développement de principes de décision et de conception solides <ul style="list-style-type: none"> Ce champ de conception n'est pas encore un sujet d'attention pour la formation professionnelle. 	-
(11)	Équivalence : la formation professionnelle dans la lutte pour la réputation, l'attractivité et l'acceptation <ul style="list-style-type: none"> L'option d'une formation professionnelle scolaire est généralement jugée moins bonne que l'alternative d'un parcours de formation gymnasiale. Cela se traduit notamment par un rapport de 82 % : 18 % dans la fréquentation de ces deux parcours de formation. 	-

Identifier les besoins de changement prioritaires

L'analyse de la situation de départ, telle qu'elle se présentait en 2014 au moment de la décision de lancer une réforme de la formation professionnelle, montre la nécessité d'un processus de développement global. Un point de départ et d'ancrage possible pour le développement d'une formation professionnelle duale réside dans le fait que des phases d'apprentissage théoriques et pratiques à l'école font déjà partie du cursus et sont dispensées par des enseignants scolaires formés. Parallèlement, les conditions fondamentales pour l'introduction d'une formation professionnelle duale font défaut, par exemple, au niveau macro, les bases institutionnelles et juridiques, au niveau méso, l'implication de l'économie et des entreprises dans l'organisation de la formation professionnelle, et au niveau micro, des cursus et des processus de formation orientés vers l'avenir et structurés selon le principe dual.

La Direction du développement et de la coopération (DDC) suisse soutient les processus de développement à venir en promouvant trois projets interdépendants :

- RISI Albania « Enhancing Youth Employment » (lancement en 2013)
- Skills Development for Employment (SD4E) (lancement en 2015)
- Skills for Job (S4J) (lancement en 2016).

Ces projets ont démarré au début de la réforme prévue et comprennent trois phases, dont certaines s'étendent jusqu'en 2027. Ils abordent un large éventail de thèmes de réforme aux niveaux macro, méso et micro, tout en fixant des priorités. Il faut à présent faire la synthèse des besoins de changement définis sur la base des analyses initiales et repris dans les trois projets, toujours selon le cadre de référence introduit précédemment :

Champs de conception/éléments d'une formation professionnelle dual(isé)e

	Projections cibles et besoins de changement	Niveau visé
(1)	<p>Portée politique : la formation professionnelle comme moyen d'atteindre des objectifs économiques, sociaux et individuels</p> <ul style="list-style-type: none"> La NESS 2014-2020 et sa prolongation 2019-2022 identifient quatre piliers de développement, dont deux se rapportent au développement de la formation professionnelle : « compétitivité et innovation accrues » et « cohésion sociale ». Les planifications des projets de la DDC intègrent et prévoient systématiquement des aspects d'« inclusion sociale » (SD4E 2023, 41 ; S4J 2023, 30 et suiv. ; S4J 2018, 31). 	2
(2)	<p>Orientation des objectifs : qualification pour des mondes du travail ouverts sur l'avenir</p> <ul style="list-style-type: none"> L'une des priorités du projet S4J consistait déjà dans la phase 1 à « introduire de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage inclusives » (S4J 2018, 14, 2), dans le cadre desquelles de nouveaux concepts méthodologiques tels que l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage auto-organisé, l'apprentissage mixte ou la classe inversée devaient être intégrés dans les processus d'apprentissage scolaire des écoles albanaises. Les variantes de l'apprentissage numérique ont pris une importance croissante, notamment en raison de la pandémie de coronavirus (S4J 2023, 16). Par exemple, une plateforme numérique pour la mise à disposition de matériel d'enseignement et de cours a été développée et utilisée par des « communautés de pratique ». En outre, la feuille de route « e-VET@Albania2020 » a vu le jour avec un concept global d'intégration des technologies numériques en tant que contenu et méthode dans les processus d'apprentissage professionnel. Les réflexions sur l'intégration des « compétences écologiques » dans les cursus professionnels restent encore plutôt à l'état de projet (SD4E 2023, 40). Dans l'ensemble, le processus de réforme révèle de nombreuses approches et expérimentations visant à intégrer des domaines de compétences d'avenir dans le cursus et l'enseignement. 	2-3
(3)	<p>Principe dual : apprentissage en alternance entre école et entreprise</p> <ul style="list-style-type: none"> Sous le nom de « formation en milieu professionnel » et d'« apprentissage », la formation professionnelle scolaire se transforme en une formation professionnelle dual(isé)e. Une « unité de développement » dans les écoles professionnelles sert de moteur à cette évolution. En principe, elle a pour mission de développer la partie scolaire de la formation sur le plan du cursus et de la didactique et de trouver des entreprises appropriées dans la région pour des phases de formation pratique (HILPERT 2020, 35 et suiv.). Les « unités de développement » remplissent sept fonctions au total : formation continue du personnel enseignant, développement de cursus, organisation des relations avec les entreprises, orientation de carrière, projets de développement, marketing scolaire, réalisation d'études de suivi (S4J 2023, 17). Pour commencer, le projet S4J intègre dix des 35 écoles professionnelles dans les processus de développement. Au cours de la phase 3 du projet, un concept de transposition différencié doit permettre d'étendre le projet à d'autres écoles et, par conséquent, à d'autres régions et professions de formation (S4J 2023, 40 et suiv.). Dans la mise en œuvre du concept, la part scolaire de la formation diminue au profit des phases de formation en entreprise. La crainte du personnel enseignant pratique de perdre leur emploi en raison du transfert des phases de formation pratique en ateliers scolaires vers les entreprises se voit écartée par le fait que ce personnel enseignant devra organiser la relation avec les entreprises et accompagner les apprenant-e-s pendant les phases en entreprise. Les contenus de la formation sont coordonnés avec les entreprises dans le cadre du cursus. Au fur et à mesure de l'évolution, le soutien de mentors en entreprise permet de développer la qualité de la formation en entreprise. 	3-4
(4)	<p>Culture du partenariat : interaction entre les parties prenantes de l'État et les entreprises</p> <ul style="list-style-type: none"> Le recrutement des entreprises se fait de manière décentralisée et « du bas vers le haut ». Renforcer et réorganiser les écoles professionnelles doit permettre d'exploiter le potentiel d'entreprises intéressées dans le contexte régional. Les activités décentralisées doivent progressivement être complétées par des activités au niveau national. Il s'agit notamment de déterminer dans quelle mesure les associations et les syndicats peuvent s'engager davantage dans la formation professionnelle et soutenir la réforme. Toutefois, la fragmentation dans ce domaine et le scepticisme culturel à l'égard de ces organisations, autrefois liées au pouvoir autoritaire de l'État, ne permettent pas d'espérer un succès rapide. Au niveau national, les délégations de l'économie sont intégrées dans des instances nouvellement créées (par ex. les comités de compétences sectorielles, le conseil national de l'EFPP). De même, les deux agences nationales pour le développement du marché du travail (NAES) et le développement de la qualité (NAVETQ) impliquent de plus en plus l'économie dans les activités en cours au niveau de la réglementation et du pilotage (S4J 2023, 17 et suiv.). 	3

Projections cibles et besoins de changement		Niveau visé
(5)	<p>Professionalisation du personnel de formation : moteur de l'évolution</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans les écoles professionnelles, l'accent est initialement mis sur la qualification du personnel enseignant dans les « unités de développement ». Leurs compétences déterminent le recrutement indispensable d'entreprises dans les filières de formation concernées, l'adaptation des cursus et le développement de l'organisation et du personnel dans les écoles. Les « unités de développement » peuvent devenir un moteur de développement, mais aussi un goulot d'étranglement dans le processus de réforme. • Dans le projet S4J, de nombreuses activités de développement des compétences ont déjà été mises en œuvre dans les écoles pilotes. Un programme de formation de 24 jours sur la « didactique de la formation professionnelle » a été développé et proposé au niveau national (HILPERT 2020, 39). Une offre de trois modules d'une demi-journée sur les thèmes « coopération entre entreprises et écoles », « pédagogie au travail » et « formation et évaluation sur le lieu de travail » a été introduite pour les mentors en entreprise (HILPERT 2020, 40). • Les activités de qualification du personnel de formation professionnelle en école et en entreprise doivent être progressivement transformées en normes d'accréditation ou d'assurance qualité (HILPERT 2020, 81). • Le personnel qualifié des « unités de développement » doit en outre assumer la fonction d'« agents de transposition » dans la phase de transposition du projet S4J (S4J 2023, 46). 	2-3
(6)	<p>Développement de la qualité : codification et révision des normes</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'agence nationale NAVETQ est responsable du développement et de la mise en œuvre d'un système d'assurance et de développement de la qualité. Un cadre de référence comprenant quatre piliers a été introduit dans la loi sur la formation professionnelle en 2017 : « Auto-évaluation, accréditation, inspection, suivi ». Des normes de qualité étendues ont été élaborées pour les deux premiers piliers et testées à partir de 2019 dans le cadre d'applications pilotes. En 2022, 38 organes d'évaluation externes ont été qualifiés et certifiés. • Le projet SD4E a soutenu le développement des normes et le renforcement des capacités pour la mise en œuvre des piliers (SD4E 2023). Le projet S4J a accompagné les activités en préparant le personnel enseignant responsable du développement de la qualité au sein des « unités de développement » (S4J 2023, 49). • Un autre objectif consiste à développer un modèle de validation des compétences acquises de manière informelle (SD4E 2023, 24 et suiv.). • La mise en œuvre de processus formels de développement de la qualité pour la partie entreprise de la formation professionnelle reste ouverte (HILPERT 2020, 82). Néanmoins, la coordination étroite de la formation en entreprise par les « unités de développement » scolaires conduit à un contrôle social informel, associé à la possibilité pour les écoles professionnelles de procéder à une sélection des entreprises proposant une formation de qualité lorsqu'un nombre suffisant d'entreprises est atteint. • Le développement de normes de qualité pour les offres de formation professionnelle en dehors des filières de formation constitue un nouveau défi. Le passage des écoles professionnelles au statut de centres multifonctions doit permettre de combler cette lacune à partir de 2023 (SD4E 2023, 25). 	2
(7)	<p>Gouvernance participative : établir le cadre institutionnel et juridique</p> <ul style="list-style-type: none"> • La loi sur la formation professionnelle de 2017 ainsi que d'autres lois et règlements et le transfert de compétences centrales au Ministère des Finances et de l'Économie avec les deux agences NAES et NAVETQ ont créé un cadre réglementaire et institutionnel pour la mise en œuvre de la réforme (HILPERT 2020, 7, 65). • Les réglementations prévoient à de nombreux endroits une décentralisation des tâches et des responsabilités. Outre les « unités de développement », les écoles professionnelles doivent à l'avenir obtenir une autonomie sur les recettes générées par des offres de formation élargies par exemple. De nombreuses dispositions nécessitent de préciser les objectifs stratégiques et d'expérimenter des formes concrètes de mise en œuvre. • Les effectifs des deux agences NAES et NAVETQ ont été renforcés. Le personnel est notamment préparé à la mise en œuvre qualifiée des missions par le biais du projet SD4E. • Une partie de la modification de la gouvernance consiste par ailleurs à impliquer davantage l'économie au sein des instances nouvellement créées, telles que les comités de compétences sectorielles. Le projet RISI-Albania soutient la création progressive de ces instances par secteur. 	2-3
(8)	<p>Financement de la formation professionnelle : équilibre entre les estimations des coûts et des bénéfices</p> <ul style="list-style-type: none"> • La question du financement de la formation professionnelle en entreprise n'a d'abord pas été traitée de manière systématique. Au niveau régional, on a misé sur l'implication des entreprises dans l'organisation d'une formation professionnelle dual(isé)e, en partie par intérêt personnel, en partie grâce à des contacts personnels avec des représentants des écoles professionnelles. Les premières réflexions sur la mise en place d'un fonds de soutien (HILPERT 2020, 10) n'ont jusqu'à présent pas acquis un caractère opérationnel. • Parallèlement, les réflexions de l'État se concentrent sur l'optimisation de l'utilisation des ressources pour le financement des écoles professionnelles et des « centres de formation professionnelle ». La réduction du nombre de ces centres et leur regroupement en centres multifonctions doivent contribuer à une exploitation plus efficace des ressources de l'État alors que le nombre d'élèves diminue. Dans ce contexte, la question de savoir comment réduire à long terme la grande dépendance vis-à-vis du soutien financier de l'UE et des organisations de développement étrangères reste ouverte. 	-

Projections cibles et besoins de changement		Niveau visé
(9)	Structures de formation flexibles : gestion de la vitesse du changement et de la diversité <ul style="list-style-type: none"> Le passage au statut de centre multifonctions doit permettre d'élargir considérablement l'éventail des offres de formation professionnelle dans les écoles professionnelles actuelles (S4J 2023, 30). Outre les filières de formation en quatre ans, il est notamment prévu d'introduire des offres de qualification plus courtes pour répondre à des besoins spécifiques. L'élargissement de l'offre a également permis de diversifier développer l'éventail des groupes cibles pouvant bénéficier de ces offres. En outre, les formations formelles pourraient être structurées de manière à ce que certains modules soient proposés séparément dans le cadre de qualifications initiales ou de formations continues et puissent être progressivement reliés à des diplômes plus complets. Le projet RISI en particulier développe et teste des offres d'orientation professionnelle et de carrière, qui peuvent être associées à l'éventail élargi des offres de qualification (SD4E 2023, 39). 	2-3
(10)	Bases factuelles : développement de principes de décision et de conception solides <ul style="list-style-type: none"> La dotation en ressources du ministère des Finances et de l'Économie avec les deux agences NAES et NAVETQ n'a pas permis jusqu'à présent une exploitation systématique des bases de données nationales et internationales pour fonder les décisions politiques en matière de formation professionnelle. Des données pertinentes ont été collectées et analysées ponctuellement dans le cadre de projets soutenus par des agences de développement. Le développement d'un système d'information sur le marché du travail (LMIS) constitue le point de départ d'une collecte systématique de données nationales. Une fois la première étape conceptuelle achevée, un tel système doit être développé et testé à partir de 2023 (SD4E 2023, 23). 	1
(11)	Équivalence : la formation professionnelle dans la lutte pour la réputation, l'attractivité et l'acceptation <ul style="list-style-type: none"> Les mesures de promotion de l'image de la formation professionnelle sont généralement mises en œuvre au niveau régional afin de convaincre les entreprises, les jeunes en fin de scolarité et leurs parents des avantages de la formation proposée. Les activités sont parfois intégrées dans des offres d'orientation professionnelle et de carrière (S4J 2018, 12). 	1

L'ébauche des besoins de développement identifiés et repris dans les projets documente d'une part les axes de réforme suivis, d'autre part les priorités en termes d'approche des onze éléments. En gros, l'approche suivie peut être résumée comme suit :

- La priorité la plus élevée est accordée au recrutement d'entreprises et au développement de formes de « formation en milieu professionnel » (éléments 3 et 4). L'institution choisie comme moteur de développement est l'école professionnelle, qui, selon l'analyse de départ, a le plus d'expérience dans la formation professionnelle. Il est évident que cette priorité est essentielle pour la transformation de la formation scolaire en une formation professionnelle dualisée. En outre, on vise une étape de développement relativement élevée pour les deux éléments.
- Les deux éléments centraux de la réforme bénéficient d'un accompagnement fort par la professionnalisation du personnel de formation professionnelle (élément 5), le développement de la qualité (élément 6) et le développement d'une gouvernance participative (élément 7). Dans un premier temps, les trois éléments doivent être conçus à une étape de développement intermédiaire. Ces trois

éléments sont indispensables à la qualité d'une formation professionnelle dualisée et constituent une condition essentielle à l'acceptation des filières de formation dualisée.

- Les activités liées à l'augmentation de la portée politique sur des objectifs socio-intégratifs (élément 1), au développement du cursus et de la didactique des filières de formation (élément 2) et au développement d'une offre de formation flexible dans le cadre des centres multifonctions (élément 9) constituent des extensions importantes. Ici aussi, on vise des caractéristiques d'une étape de développement intermédiaire.
- Jusqu'à présent, les développements des éléments 8 (financement), 10 (bases factuelles) et 11 (équivalence) restent plutôt rudimentaires. Les fonctions correspondantes sont en partie assurées par le soutien d'agences internationales de développement et peuvent donc encore être traitées avec une priorité moindre.

Expériences de mise en œuvre choisies et effets identifiables dans le processus de réforme

Bien que le processus de réforme ne soit pas terminé, il est possible de faire état des premières expériences et des résultats (intermédiaires) tangibles en ce qui concerne les éléments 3 à 7 mis en évidence ci-dessus. La sélection se base sur des analyses effectuées par les projets, dans une étude de HILPERT (2020) ainsi que dans le cadre des « revues à mi-parcours » pour les projets financés par la DDC.

Au total, le pourcentage de jeunes ayant quitté l'enseignement secondaire inférieur pour suivre une formation professionnelle au sein d'une école professionnelle est passé de 17,2 % à 17,7 % entre 2017 et 2021 (SD4E 2023, 29). Ce chiffre est toutefois peu significatif, car jusqu'à présent, seules dix écoles professionnelles sur un total de 35 ont été directement impliquées dans les projets. Au sein des écoles professionnelles impliquées, le nombre d'élèves a augmenté d'environ un tiers entre 2016 et 2021 (EULER 2022b, 15). Le nombre visé de 3 000 élèves ayant bénéficié d'une formation professionnelle dualisée d'ici fin 2021 a été largement dépassé, avec plus de 5 100 élèves (S4J 2023, 22). Le nombre visé de 420 entreprises engagées dans des formes de « formation en milieu professionnel » d'ici 2022 a également été largement dépassé avec 630 entreprises (S4J 2023, 23). Le taux d'emploi des personnes diplômées est passé de 34 % à 57,4 % entre 2016 (formation basée sur l'école) et 2021 (formation dualisée) (EULER 2022b, 20 ; S4J 2023, 20).

Les conditions réglementaires et institutionnelles pour la mise en œuvre d'une formation professionnelle dualisée ont pu être en grande partie atteintes grâce au soutien décisif du projet SD4E (SD4E 2023, 19). Outre le développement et l'adoption de bases juridiques et conceptuelles, l'accent a été mis sur la qualification du personnel des deux agences NAES et NAVETQ.

Dans les écoles professionnelles impliquées dans le projet, les « unités de développement » et leurs différentes fonctions ont été mises en place et le personnel enseignant responsable a été préparé à leurs missions. Les responsables de la coordination ont réussi, entre autres, à convaincre les entreprises de s'engager dans les filières de formation et à accompagner les élèves pendant les phases de formation en entre-

prise. En outre, des formations internes à l'école ont été organisées sur les « nouvelles méthodes d'apprentissage ». Pendant la pandémie, une plateforme numérique a été développée et mise en place pour soutenir les formes d'enseignement en ligne, en plus de la mise à disposition de contenus pédagogiques numériques.

En résumé, après environ six ans de processus de réforme, on constate un impact significatif en termes de réalisation des éléments prioritaires : participation de l'économie ou des entreprises, développement des cursus et mise en œuvre didactique de la « formation en milieu professionnel », développement des compétences du personnel de formation professionnelle et des agences publiques, mise en place d'une infrastructure orientée vers l'innovation dans les écoles professionnelles. La participation des entreprises et l'introduction de programmes de formation dualisés posent de sérieux défis, notamment aux écoles professionnelles. Les développements ne sont pas homogènes. Les besoins et les situations de départ étant différents, le rythme de développement varie selon le secteur économique, la région et l'école. Par ailleurs, les succès obtenus jusqu'à présent ne peuvent en aucun cas être considérés comme durables. La participation des entreprises se fait sur une base volontaire et pourrait reculer à tout moment. Les développements politiques peuvent conduire à une révision des priorités actuelles de la réforme de la formation professionnelle. La forte dépendance vis-à-vis de l'aide étrangère peut mettre en péril la base de financement de la réforme. Des perturbations telles que la pandémie, les catastrophes naturelles, les guerres ou l'émigration croissante des jeunes à l'étranger peuvent conduire à de nouvelles priorités au niveau gouvernemental, institutionnel ou individuel.

La limitation de la réforme à une sélection d'écoles professionnelles, de filières de formation et de régions exige en outre des efforts conscients de transposition verticale au sein des écoles et horizontale vers d'autres écoles et régions. Ce processus a été initié par une conception différenciée de la transposition avec la mise en place d'une infrastructure de transposition soutenue par les institutions et le personnel en 2023. La transposition de la formation professionnelle prend ainsi une nouvelle dimension : l'accent ne se trouve plus uniquement sur le transfert d'expériences vers l'Albanie, mais sur le transfert d'expériences des sites pilotes vers de nouveaux sites.

6.4 | Étude de cas : renforcement de la formation professionnelle duale en Espagne

En Espagne, la formation professionnelle est traditionnellement dispensée en école et, depuis 1993, elle comprend des périodes de formation pratique en école et en entreprise (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 16). La figure 3 du chapitre 2 montre que le pourcentage de personnes diplômées de l'enseignement professionnel est très faible en comparaison avec l'international. Dans les classifications du CEDEFOP (2018b, 24), l'Espagne est considérée comme un « pays sans formation professionnelle », donc la formation professionnelle y possède un statut inférieur à la formation générale (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019 ; SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 6). Le faible recours à la formation professionnelle pour générer des niveaux de qualification moyens correspond à une proportion élevée de diplômes universitaires en comparaison avec l'international, mais aussi à une proportion élevée de personnes sans diplôme postsecondaire. Alors qu'en 2021, l'Espagne présentait avec 49 % l'un des taux les plus élevés d'Europe de personnes diplômées de l'enseignement supérieur dans la tranche d'âge des 25-34 ans, environ 28 % des personnes de cette même tranche d'âge ne possédaient aucun diplôme de formation ou d'études. Seuls env. 24 % avaient un diplôme de fin d'études (OCDE 2022, 46). Cette tendance s'accompagne d'un nombre élevé de redoublements et de décrochages dans l'enseignement obligatoire. En 2010, le taux de redoublement chez les jeunes de 15 ans était de 35 % et le taux d'abandon scolaire de 28,2 %, avec des variations importantes en fonction du sexe et de la région (CEDEFOP 2020a, 24). Bien que le taux de décrochage ait été réduit à 13,3 % en 2021, il reste nettement supérieur à la moyenne européenne de 9,7 % (UNION EUROPÉENNE 2022).

En Espagne, le système scolaire prévoit quatre années d'école secondaire après les six années d'école primaire. À l'issue de ces dix années d'enseignement obligatoire, les élèves ayant réussi peuvent soit suivre la voie académique (« bachillerato », le baccalauréat), soit une formation professionnelle (EFP intermédiaire ; CITE 3) au sein de l'enseignement secondaire supérieur. Environ 33 % des apprenant·e·s de l'enseignement secondaire supérieur ont choisi la filière de la

formation professionnelle en 2013 (CEDEFOP 2018b, 61). Ce pourcentage est passé à 35,3 % en 2017 (CEDEFOP 2020a, 48) et à 36,6 % en 2020 (UNION EUROPÉENNE 2022, 8). Les personnes diplômées de l'enseignement supérieur obligatoire ou de la formation professionnelle peuvent accéder à la formation professionnelle supérieure (EFP supérieur ; CITE 5) (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 20).

Les programmes de formation professionnelle ont été élargis en 2013 par l'introduction de l'« EFP de base (FP Básica) ». Ces programmes s'adressent aux apprenant·e·s de l'enseignement général de 15 ou 16 ans qui risquent de quitter l'enseignement obligatoire sans qualification. La réussite d'un programme « EFP de base » permet d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires et d'accéder à une formation professionnelle (CITE 3) (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 20). Ce programme n'est suivi à ce jour que par un petit nombre de jeunes et ne sera donc pas approfondi dans la suite de ce rapport.

Les conséquences de la crise économique et financière de 2008/2009, qui a fortement touché l'Espagne, notamment dans le système de l'emploi, ont été un élément déclencheur essentiel de la réforme de la formation professionnelle. Ainsi, le chômage dans le groupe des 15-24 ans est passé à plus de 50 % en 2013 (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 11). Dans la gestion de cette situation difficile sur le plan économique et sociopolitique, une des étapes a consisté à réformer la formation professionnelle. En 2012, le décret royal 1529 a créé un cadre pour l'introduction d'une formation professionnelle duale, en complément des formes de formation professionnelle scolaire déjà existantes (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 4). Avant d'expliquer et de discuter plus en détail les étapes et les résultats de la mise en œuvre de cette nouvelle option de conception de la formation professionnelle en Espagne, nous ébauchons la situation au moment de l'introduction du cadre juridique de référence correspondant en 2012.

Situation et contexte du système de formation professionnelle en 2012

En Espagne, la formation professionnelle s'inscrit dans un cadre politique et institutionnel complexe. Cette complexité se reflète dans trois dimensions :

- Il existe deux sous-systèmes de formation professionnelle, régis par des législations différentes et administrés par deux ministères différents : la formation professionnelle initiale (iVET) est gérée par le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports, la formation professionnelle continue pour l'emploi (cVET) par le ministère de l'Emploi et de la Sécurité sociale (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 4).
- Dans le domaine de l'éducation, les 17 régions (« Communautés autonomes »/« Comunitades Autónomas ») possèdent des droits importants de conception et de décision. La structure décentralisée peut conduire à une mise en œuvre très fragmentée d'une législation nationale (MARTIN ARTILES et al. 2020, 82 et suiv.).
- Dans le domaine de la formation professionnelle, l'Espagne suit traditionnellement un modèle de gouvernance centré sur l'État, dans lequel les partenaires sociaux sont consultés dans une mesure limitée, mais ne disposent pas de compétences dé-

professionnelles importantes (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 21–23).

Depuis 1993, il existe en Espagne une forme de formation identifiée dans la figure 1 (chapitre 2) comme une formation professionnelle dualisée. La formation est basée sur un accord entre les lieux de formation, l'école et l'entreprise. Les apprenant·e·s ne reçoivent pas d'indemnité de formation, mais sont assurés contre les accidents. Certaines régions prennent également en charge les frais de déplacement et de restauration (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). Dans ce modèle, au moins 20 % du temps de formation doit se faire en entreprise. Dans la pratique, la phase en entreprise dans le cadre de la formation de deux ans a lieu à la fin de la formation, une fois tous les modules scolaires achevés (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 19).

Au final, la situation de la formation en 2012, avant l'introduction d'une formation professionnelle duale, peut se résumer comme suit :

Champs de conception/éléments d'une formation professionnelle dual(isé)e

	Situation de départ en 2012	Niveau
(1)	<p>Portée politique : la formation professionnelle comme moyen d'atteindre des objectifs économiques, sociaux et individuels</p> <ul style="list-style-type: none"> • On considère que la formation professionnelle contribue au développement économique et à la promotion de l'inclusion sociale (CEDEFOP 2013, 23, 39). • La formation professionnelle est également accessible aux apprenant·e·s issus de familles économiquement défavorisées (CEDEFOP 2013, 39). • Les activités de formation professionnelle du ministère du Travail doivent offrir une chance de qualification aux personnes peu qualifiées et au chômage (CEDEFOP 2013, 40). 	2-3
(2)	<p>Orientation des objectifs : qualification pour des mondes du travail ouverts sur l'avenir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans les cursus, et en particulier dans les lieux de formation scolaires, certains modules intègrent explicitement des compétences personnelles, sociales et transversales en plus des compétences professionnelles (CEDEFOP 2013, 23, 34). 	2-3
(3)	<p>Principe dual : apprentissage en alternance entre école et entreprise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans la formation dualisée appliquée, la phase pratique en entreprise est conçue comme un complément à la phase scolaire précédente. Elle permet d'acquérir de l'expérience en entreprise, mais il n'existe pas de lien systématique entre la formation scolaire et la formation en entreprise dans cette configuration. La question de l'établissement de liens plus étroits avec des problématiques pratiques en entreprise au cours des phases scolaires dépend en premier lieu de la mise en œuvre didactique dans les lieux de formation scolaire. 	2/-
(4)	<p>Culture du partenariat : interaction entre les parties prenantes de l'État et les entreprises</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au niveau local, les entreprises sont impliquées dans la mise en œuvre de la formation dualisée. Elles gèrent le module en entreprise, prévu à la fin de la formation de deux ans et qui représente au moins 20 % du temps de formation. • Au niveau local, les mentors à l'école coopèrent avec ceux en entreprise (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). • Les écoles professionnelles restent responsables du recrutement des apprenant·e·s et de l'évaluation des compétences acquises pendant la formation. Les entreprises jouent en principe le rôle d'entreprises de stage. 	2/-

Situation de départ en 2012	Niveau
<p>(5) Professionalisation du personnel de formation : moteur de l'évolution</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans les écoles professionnelles, le personnel enseignant est chargé des matières générales et professionnelles. Dans les entreprises, le personnel de formation ou les mentors assurent l'encadrement des apprenant-e-s dans le cadre du module en entreprise. Des expert-e-s techniques sont chargés de tâches d'enseignement spécifiques tant dans l'entreprise qu'à l'école (CEDEFOP 2020a, 40). • Le personnel enseignant de la formation professionnelle doit être titulaire d'un diplôme universitaire (CITE 6) et d'un master pertinent dans le domaine de la formation du personnel enseignant (CEDEFOP 2020a, 41 ; SANITER 2020, 20). • Les personnel de formation/les mentors des modules en entreprise n'ont pas besoin de qualifications formelles (CEDEFOP 2020a, 41 ; SANITER 2020, 42). 	3/1-2
<p>(6) Développement de la qualité : codification et révision des normes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des systèmes de qualité sont installés dans les domaines de compétence des ministères de l'Éducation et du Travail afin de contrôler les programmes de formation (CEDEFOP 2013, 36). • Des mécanismes de contrôle des cursus, de la formation des enseignants et des équipements sont en place sous la responsabilité des autorités nationales et régionales de l'éducation. Les établissements privés doivent se soumettre à une procédure d'accréditation. Les écoles sont contrôlées par l'inspection scolaire dans le cadre d'une évaluation externe. L'auto-évaluation n'est pas imposée par la législation nationale. Il existe des indicateurs et des procédures pour la réalisation des évaluations depuis 2009 (CEDEFOP 2020a, 16). • On dispose d'un système de suivi des personnes diplômées de la formation, supporté au niveau national par le National Institute for Educational Evaluation (CEDEFOP 2020a, 17). Il n'existe pas de données concrètes sur les résultats de l'insertion professionnelle des personnes diplômées de la formation. 	3/-
<p>(7) Gouvernance participative : établir le cadre institutionnel et juridique</p> <ul style="list-style-type: none"> • La traditionnelle séparation des rôles entre l'État et les partenaires sociaux est encore très marquée en 2012. Ainsi, les partenaires sociaux n'ont pas été formellement impliqués dans l'établissement d'un cadre juridique pour la formation professionnelle duale : « La formation professionnelle duale a été mise en œuvre sans dialogue social » (SERRA et al. 2022, 7). • Les associations professionnelles et les syndicats sont membres du Conseil général de l'enseignement et de la formation professionnels (CGFP), chargé de conseiller le gouvernement sur les questions de formation professionnelle (CEDEFOP 2019, 66). Toutefois, cette instance ne possède qu'une influence limitée sur la politique gouvernementale en raison de sa taille (l'assemblée plénière regroupe 78 membres) et de l'étendue de ses missions, en grande partie non contraignantes. De plus, l'assemblée plénière ne s'est pas réunie entre 2010 et 2018 (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 29 et suiv.). • Au niveau du travail, les partenaires sociaux sont impliqués dans le développement des cursus et dans la régulation des conditions de travail ayant une influence sur la partie entreprise de la formation (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 24). 	1
<p>(8) Financement de la formation professionnelle : équilibre entre les estimations des coûts et des bénéfices</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formation professionnelle dualisée pratiquée en 2012 est financée en grande partie par des fonds publics. • Les entreprises mettent notamment à disposition des ressources en personnel pour la réalisation de la phase en entreprise à la fin de la formation. Dans certains cas, elles versent des subventions aux apprenant-e-s sur la base du volontariat. Parallèlement, elles génèrent le cas échéant des revenus grâce au travail productif des apprenant-e-s. 	-
<p>(9) Structures de formation flexibles : gestion de la vitesse du changement et de la diversité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les programmes de formation sont structurés de manière modulaire, certains modules pouvant être combinés pour obtenir des qualifications étendues dans le cadre de « diplôme de formation professionnelle ». • Les programmes sont parfois proposés selon des modalités à temps plein ou à temps partiel, en présentiel ou en ligne (CEDEFOP 2020a, 10 ; SANCHA & GUTIERREZ 2016, 24). 	3
<p>(10) Bases factuelles : développement de principes de décision et de conception solides</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les activités dans ce domaine se concentrent sur l'anticipation des besoins en compétences ou des besoins du marché du travail. • Au niveau des secteurs économiques, des « comités mixtes sectoriels » ont pour mission d'identifier les besoins en compétences dans le secteur économique concerné (CEDEFOP 2020a, 17). • Le service public pour l'emploi et l'institut national des qualifications professionnelles (INCUAL) gèrent des observatoires afin d'identifier le plus tôt possible les changements quantitatifs et qualitatifs sur le marché du travail et de les traduire en besoins de qualifications (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 38). 	(3)
<p>(11) Équivalence : la formation professionnelle dans la lutte pour la réputation, l'attractivité et l'acceptation</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'attractivité limitée de la formation professionnelle se reflète dans le pourcentage relativement faible d'environ 33 % de personnes ayant choisi la filière professionnelle dans l'enseignement secondaire supérieur en 2013. • L'introduction d'une formation professionnelle duale avec une part plus importante de périodes de formation en entreprise est perçue comme une étape vers l'amélioration de l'attractivité de la formation professionnelle. 	-

Mise en œuvre de la formation professionnelle duale

Avec son introduction légale, il existe depuis 2012 une formation professionnelle duale en plus de la formation dualisée. Le décret royal 1529/2012 est resté peu spécifique quant à son organisation concrète. Par la suite, trois variantes de mise en œuvre se sont dessinées :

- Dans le modèle par bourse, l'apprenant·e reçoit une aide de l'entreprise ou d'une autre institution (par ex. fondation, État), dont le montant est le plus souvent fixé par la région (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). La formation professionnelle est basée sur un accord entre l'école et l'entreprise.
- Dans le modèle par contrat, un contrat de travail est conclu entre l'apprenant·e (dans la tranche d'âge de 16 à 25 ans) et l'entreprise. Il définit également la rémunération, qui n'est accordée que pour la période pendant laquelle l'apprenant·e se trouve dans l'entreprise. Ce modèle ne s'est pas révélé très pratique à mettre en œuvre. C'est pourquoi les régions l'ont progressivement remplacé par le modèle par bourse.
- Dans certaines régions, le versement d'une indemnité aux apprenti·e·s est resté optionnel. Par conséquent, un nombre important d'apprenti·e·s n'y ont pas reçu d'indemnité (CES 2023, 51).

Dans la formation professionnelle duale, au moins 33 % du cursus doit être effectué en entreprise. Dans certaines régions, un pourcentage minimum plus élevé est exigé (par exemple 43 % en Catalogne). L'alternance entre les phases scolaires et les phases en entreprise varie considérablement d'une région à l'autre (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20).

Du point de vue du cursus, la formation dualisée comme la formation duale est axée sur des profils professionnels standardisés, documentés dans le « Catalogue national des qualifications professionnelles (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales - CNCP) » (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 17). Entre 45 % et 55 % des contenus sont définis de manière obligatoire au niveau national, le reste étant défini de manière autonome par la région (CEDEFOP 2013, 33). Les profils professionnels sont structurés de ma-

nière modulaire en « unités de compétences (UC) », contenant entre autres des « acquis d'apprentissage » et des « critères d'évaluation » (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 17).

En principe, l'accès à la formation professionnelle requiert un diplôme de fin d'études secondaires. La formation duale est généralement organisée par l'école professionnelle, qui sélectionne les apprenant·e·s et les affecte à une entreprise (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). Dans la pratique, les entreprises participent à la sélection, l'école professionnelle effectuant une présélection et les entreprises prenant la décision finale. L'examen est également placé sous la responsabilité de l'école, qui doit tenir compte des évaluations du mentor en entreprise. Sous la responsabilité de l'autorité éducative, un « diplôme de formation professionnelle » est délivré à l'issue d'une formation de 2 000 heures de « niveau intermédiaire » (CITE 3 et 4) ou de « haut niveau » (CITE 5) (CEDEFOP 2013, 33).

L'introduction formelle d'une formation professionnelle duale a constitué une pierre angulaire du développement de la formation professionnelle en Espagne. La loi (nationale) crée un cadre, mais permet dans ce cadre de multiples formes de mise en œuvre. Dans ce contexte, les 17 régions ont mis en œuvre différemment certaines caractéristiques de la formation duale dans le cadre de leur autonomie. Parmi les principales caractéristiques, on insiste sur le montant de la rémunération, le nombre d'heures, le début de la phase de formation duale et le calendrier de l'alternance entre les lieux de formation. Ainsi, l'alternance a été prévue en partie par journées et en partie par blocs hebdomadaires (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019). À Madrid, il existe une particularité, où la partie scolaire de la formation se déroule en première année et la partie en entreprise en deuxième année.

La mise en œuvre en Catalogne doit être esquissée comme exemple de modèle régional (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019) :

- La formation dure deux ans au total, la deuxième année étant organisée en alternance. Au cours de la deuxième année, les apprenant·e·s passent environ 900 heures en entreprise, auxquelles s'ajoute un stage de 80 à 100 heures au cours de la première année.

- En Catalogne, le modèle par contrat et le modèle par bourse sont tous deux possibles. Dans le cas d'un contrat de formation avec l'entreprise, les apprenant·e·s reçoivent un salaire minimum défini. Dans le cas du modèle par bourse, la rémunération ne peut pas être inférieure à un standard mensuel défini. Dans les deux cas, l'apprenant·e bénéficie d'une couverture par la sécurité sociale.
- Tant dans le cadre du modèle par contrat que du modèle par bourse, l'apprenant·e acquiert des compétences dans l'entreprise tout en fréquentant l'école professionnelle. Dans certaines professions, la fréquentation de l'école est organisée sous forme de blocs : dans ce cas, le temps de travail hebdomadaire maximum en entreprise est de 40 heures.
- Pendant la phase de formation en entreprise, l'entreprise attribue un mentor à l'apprenant·e.
- L'évaluation des performances est coordonnée par le mentor scolaire et l'évaluation du mentor en entreprise doit être prise en compte.

La formation duale est dispensée dans un large éventail de professions ou de secteurs économiques. On trouve une forte représentation dans les domaines suivants (SANZ DE MIGUEL 2022, 18) : « services socioculturels et communautaires », « gestion et administration des affaires », « installation et maintenance », « production mécanique », « transport et maintenance des véhicules motorisés », « électricité et électronique ». À cela s'ajoutent de plus en plus de formations duales dans les secteurs « commerce et marketing » et « hôtellerie et tourisme ».

Un soutien essentiel à la formation professionnelle duale a vu le jour en 2015 avec la création de l'Alliance pour la formation professionnelle duale (Alianza para la FP Dual) par les moteurs de promotion que sont la Fondation Bertelsmann (Fundación Bertelsmann), la Confédération espagnole des entreprises (Confederación Española de Organizaciones Empresariales, CEOE), la Chambre de commerce espagnole (Cámara de Comercio de España) et la Fondation Princesse de Gérone (Fundació Princesa de Girona). L'Alliance est un réseau national qui compte aujourd'hui plus de 1 500 membres, dont des associations profession-

nelles, des établissements d'enseignement, des entreprises, des administrations régionales et des syndicats. L'un des principaux objectifs de l'Alliance est d'améliorer l'employabilité des jeunes et la compétitivité des entreprises en développant la formation professionnelle duale.

Le lancement de la formation professionnelle duale et la création de l'Alliance ont d'abord fait l'objet de commentaires critiques, notamment de la part de certains syndicats. Le syndicat CCOO a critiqué le fait que la formation professionnelle duale ait été introduite en 2012 sans participation significative des partenaires sociaux et a estimé que la conception de la formation s'inspirait trop du modèle allemand de formation professionnelle duale, sans tenir compte des spécificités historiques et sociales de l'Espagne (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 10 ; SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 53 ; SERRA et al. 2022, 7). En revanche, l'autre grand syndicat, l'UGT, a accordé un soutien appuyé à la formation professionnelle duale.

En 2018, la formation professionnelle a été revalorisée, entre autres, par le changement de nom du ministère de l'Éducation en « ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle » (CEDEFOP 2020a, 26 ; auparavant : « ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports »).

Les processus de mise en œuvre et les adaptations de la formation professionnelle espagnole en résultant à partir de 2013 peuvent être résumés comme suit selon le cadre de référence introduit précédemment :

Champs de conception/éléments d'une formation professionnelle dual(isé)e

	o Mise en œuvre après l'introduction d'une formation professionnelle duale	Niveau visé
(1)	<p>Portée politique : la formation professionnelle comme moyen d'atteindre des objectifs économiques, sociaux et individuels</p> <ul style="list-style-type: none"> La formation professionnelle est toujours considérée comme un outil essentiel pour promouvoir la productivité économique et l'inclusion sociale (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 62). En 2018, la promotion de l'« employabilité » est identifiée dans les documents stratégiques du gouvernement comme un outil essentiel pour l'inclusion sociale des groupes défavorisés (CEDEFOP 2020a, 29, 51). 	3-4
(2)	<p>Orientation des objectifs : qualification pour des mondes du travail ouverts sur l'avenir</p> <ul style="list-style-type: none"> En 2015, les « compétences clés » ont été intégrées comme principes ou objectifs transversaux dans les cursus de formation. « Les compétences personnelles et sociales sont également couvertes de manière transversale dans tous les modules constituant le cursus de l'EFP » (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 43). Il s'agit notamment d'« apprendre à apprendre et d'acquérir des compétences interpersonnelles et civiques » (CEDEFOP 2020a, 34). « Les compétences clés telles que la communication dans une langue étrangère, l'esprit d'entreprise et l'initiative personnelle étaient pour la plupart enseignées en tant que matières/modules distincts » (CEDEFOP 2020a, 34). La loi sur l'éducation de 2013 donne aux régions l'option de proposer, dans le cadre des formations professionnelles, des offres supplémentaires dans le domaine des langues (espagnol, langues étrangères), des mathématiques et d'autres matières, afin de permettre aux apprenants d'accéder à des filières de formation ultérieures (CEDEFOP 2020a, 37). Certaines régions proposent en outre un enseignement bilingue dans le cadre de la formation professionnelle. Il n'existe pas d'évaluation systématique des « compétences clés » dans la formation professionnelle (CEDEFOP 2020a, 34). 	4
(3)	<p>Principe dual : apprentissage en alternance entre école et entreprise</p> <ul style="list-style-type: none"> Le principe dual est le fil conducteur de l'organisation de la formation professionnelle duale. L'alternance entre les lieux de formation est organisée différemment, mais dans tous les modèles, les phases à l'école et en entreprise sont régies par un cursus. Dans la majorité des mises en œuvre régionales, la part de la formation en entreprise représente au moins 33 % du temps de formation. Le contrôle des acquis se fait par module. Les résultats de la formation en entreprise sont pris en compte indirectement dans l'évaluation dans le cadre de la concertation entre le mentor scolaire et le mentor en entreprise. 	3-4
(4)	<p>Culture du partenariat : interaction entre les parties prenantes de l'État et les entreprises</p> <ul style="list-style-type: none"> Dans le cadre de la formation professionnelle duale, les entreprises assurent une partie importante du temps de formation. Elles organisent des phases d'apprentissage par le travail et encadrent les apprenant·e·s à l'aide d'un mentor en entreprise. Le mentor en entreprise sert d'interlocuteur pour le lieu d'enseignement scolaire.. L'Alliance pour la formation professionnelle duale a permis de développer et d'améliorer considérablement le soutien de l'économie et des partenaires sociaux à la formation professionnelle : la fondation Caixabank Dualiza fait la promotion de la formation professionnelle duale. La Chambre de commerce espagnole propose des services de conseil et de soutien aux entreprises intéressées, et le syndicat UGT promeut les avantages de la formation professionnelle duale dans ses publications (CEDEFOP 2020a, 14 et suiv.). Le gouvernement national a créé en 2020 une « table ronde du dialogue social pour la formation professionnelle », à laquelle participent, outre le ministère de l'Éducation, les partenaires sociaux. Les besoins actuels et les priorités futures sont discutés au sein de cette instance. L'un des thèmes abordés était par ailleurs l'aménagement de la nouvelle loi sur la formation professionnelle, entrée en vigueur en 2022 et qui donne à la formation de nouvelles bases sur de nombreux aspects essentiels. Dans l'ensemble, le forum est jugé positif, seul le syndicat CCOO déplore son caractère consultatif (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 31). ARTILES et al. (2020, 81) considèrent les écoles professionnelles et leurs mentors comme les « véritables moteurs de la formation professionnelle duale ». 	3
(5)	<p>Professionalisation du personnel de formation : moteur de l'évolution</p> <ul style="list-style-type: none"> Les conditions en termes de professionalisation du personnel enseignant et de formation n'ont pas été modifiées de manière significative par l'introduction de la formation professionnelle duale. Du côté de l'entreprise, un mentor (d'entreprise) doit coordonner la formation. Il n'existe aucun dispositif obligatoire d'accréditation ou de formation pour ce groupe cible. Dans la plupart des régions, des cours de préparation sont proposés sur la base du volontariat, généralement entre 6 et 20 heures (CES 2023, 49). En Aragon et en Catalogne, les cours de préparation sont obligatoires. Du côté de l'école, le mentor (scolaire) acquiert un rôle central dans la mise en œuvre de la formation duale sur le terrain. Les mentors scolaires sont responsables du recrutement des entreprises, de la conception des accords de coopération et du suivi de la mise en œuvre dans les lieux de formation. Comme ces tâches dépassent l'exécution des missions d'enseignement, elles posent certaines questions telles que l'insertion de cette fonction dans la structure de l'école et la préparation des mentors à une conception professionnelle de leurs missions (CES 2023, 50). Compte tenu des exigences professionnelles et didactiques accrues, notamment en raison de la transformation numérique, il est fait état d'un besoin correspondant de formation continue du personnel enseignant (SERRA et al. 2022, 9). 	3/1-2

	o Mise en œuvre après l'introduction d'une formation professionnelle duale	Niveau visé
(6)	Développement de la qualité : codification et révision des normes <ul style="list-style-type: none"> Les instruments et procédures sophistiqués de l'assurance qualité s'appliquent également à la formation professionnelle duale. En ce sens, les pratiques déjà efficaces en 2012 sont maintenues. En ce qui concerne le cadre de qualité EQAVET introduit au sein de l'Union européenne, des rapports montrent que les indicateurs EQAVET ont été largement utilisés dans les systèmes espagnols (CEDEFOP 2020a, 18 et suiv.). Il conviendrait d'examiner le besoin d'indicateurs spécifiques pour le développement des structures et des processus de la formation professionnelle duale. Les réflexions sur le développement de la qualité de la formation en entreprise n'en sont qu'à leurs débuts. 	3/-
(7)	Gouvernance participative : établir le cadre institutionnel et juridique <ul style="list-style-type: none"> Le cadre juridique de la formation professionnelle est défini par l'interaction des instances législatives nationales et régionales. Le transfert de tâches dans le cadre d'une structure corporative n'est pas non plus prévu dans la formation professionnelle duale (CEDEFOP 2020a, 13). Le niveau élevé de compétences décisionnelles des régions conduit à une mise en œuvre fragmentée de la formation professionnelle duale (SERRA et al. 2022, 7). Les partenaires sociaux ne sont pas formellement représentés au sein de l'Institut national des qualifications professionnelles (INCUAL), qui est formellement responsable de l'élaboration des cursus. Néanmoins, ils sont impliqués au niveau technique dans le développement et la mise à jour des cursus (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 43 ; SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 38). En comparaison avec les systèmes de formation duale d'autres pays, on remarque que les entreprises ne sélectionnent pas directement les apprenant-e-s dans le cadre de la formation duale. La sélection s'effectue avant tout par l'école professionnelle, et dans la plupart des régions, les entreprises prennent en fait la décision finale d'accepter ou non un-e apprenti-e (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 54). En 2018, le Conseil général de l'enseignement et de la formation professionnels (CGFP) existant, mais qui n'était plus actif depuis 2010, a été réactivé par le gouvernement. Cinq groupes de travail ont vu le jour, dont un consacré à la formation professionnelle duale (CEDEFOP 2020a, 17). Le profil et le rôle du Conseil dans la gouvernance de la formation professionnelle ne semblent pas encore clairs. 	1
(8)	Financement de la formation professionnelle : équilibre entre les estimations des coûts et des bénéfices <ul style="list-style-type: none"> En raison du plus grand nombre d'heures de formation en entreprise, les entreprises supportent des dépenses plus élevées en raison de la mise à disposition de personnel, de locaux et de matériel. Tant dans le modèle par contrat que dans le modèle par bourse, l'entreprise verse aux apprenant-e-s une rémunération fixée par l'État pour le temps passé en entreprise (voir pour la Catalogne JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019). Les entreprises bénéficient d'une réduction des cotisations sociales de 75 % à 100 % selon la taille de l'entreprise (ETF 2018, 26), ainsi que d'un bonus pour l'engagement du mentor en entreprise dans le cadre du modèle par contrat (ARTILES et al. 2020, 80). Le soutien aux petites entreprises est plus élevé que pour les grandes. La phase en entreprise de la formation duale se concentre souvent sur la deuxième moitié de la formation. Cela augmente la probabilité de pouvoir recourir aux apprenant-e-s dans l'entreprise pour effectuer des tâches productives. WOLTER & MÜHLEMANN (2015) ont calculé trois scénarios sur la base d'un modèle coûts-bénéfices pour des professions de formation sélectionnées sur la base de données salariales espagnoles. Par rapport à la formation professionnelle duale de deux ans pratiquée en Espagne et aux paramètres de temps et de coûts définis, il en résulte des bénéfices nets pour certaines professions et des coûts nets pour d'autres (WOLTER & MÜHLEMANN 2015, 75). 	1
(9)	Structures de formation flexibles : gestion de la vitesse du changement et de la diversité <ul style="list-style-type: none"> La structuration flexible des programmes de formation en alternance s'applique également aux programmes de formation duale. Ainsi, les caractéristiques de flexibilité concernant les cursus modulaires, l'organisation spatiale (présence, distance) et l'organisation temporelle (temps partiel et temps plein) s'appliquent en principe aussi à la mise en œuvre de la formation professionnelle duale. Depuis 2016, l'obtention d'un diplôme d'EFP (CITE 3 ou 4) permet d'accéder directement à l'enseignement professionnel supérieur (CITE 5). La réussite d'une formation professionnelle supérieure et l'obtention d'un diplôme de technicien-ne supérieur (Higher Technician Diploma) donne le droit d'entamer des études universitaires au niveau licence (CITE 6) (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 21). 	3-4
(10)	Bases factuelles : développement de principes de décision et de conception solides <ul style="list-style-type: none"> Les approches déjà en place pour anticiper les besoins futurs en matière de qualifications ont été renforcées. En 2020, un décret a créé, au sein de l'Institut national des qualifications professionnelles (INCUAL), un Observatoire professionnel chargé, entre autres, d'identifier les nouveaux profils professionnels et les besoins en formation. Il travaille en coopération avec les observatoires existants au niveau régional et sectoriel. Les partenaires sociaux indiquent que l'Observatoire professionnel ne remplit pas encore ses missions de manière très efficace (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 39). Des projets voient le jour ponctuellement dans le cadre d'une recherche sur la formation professionnelle et sont financés en partie dans le contexte de l'Alliance pour la formation professionnelle duale (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 53). 	3

o Mise en œuvre après l'introduction d'une formation professionnelle duale	Niveau visé
<p>(11) Équivalence : la formation professionnelle dans la lutte pour la réputation, l'attractivité et l'acceptation</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'Alliance pour la formation professionnelle duale est un moteur essentiel de la formation professionnelle. Elle fait connaître les possibilités, en particulier celle de la formation professionnelle duale, au sein de l'économie et de la société et contribue ainsi largement à accroître son attractivité. • La publication de MIRO et al. (2021) constitue un exemple de diffusion de bonnes pratiques • D'un point de vue matériel, l'attractivité pour les apprenant·e·s peut être augmentée par des offres de conseil variées, en plus du soutien financier sous forme d'indemnités de formation ou de bourses. Certaines régions ont mis en place des offres dans ce sens, bien que ce domaine soit jugé comme nécessitant des améliorations (CES 2023, 52). En outre, on peut supposer que la part plus importante de pratique en entreprise, inhérente à la formation professionnelle duale, constitue un facteur d'attractivité pour une partie des jeunes sortant de l'école. • L'attrait accru que suscite la formation professionnelle duale peut s'illustrer par le nombre d'apprenant·e·s, d'entreprises et d'écoles qui n'a cessé d'augmenter depuis l'introduction de ce modèle de formation (voir ci-dessous). Il faut cependant garder à l'esprit que la formation professionnelle duale ne représente qu'une petite partie des contrats de formation au niveau moyen de qualification. 	<p>(1)</p>

Expériences de mise en œuvre et (premiers) effets du processus de réforme

Depuis son introduction en 2012, la formation professionnelle duale a connu une croissance constante. Le nombre d'apprenant·e·s est passé de 4 292 (2012/13) à 37 841 (2020/21), dont près de 40 % de femmes ; environ 60 % des apprenant·e·s suivaient une formation de l'enseignement professionnel supérieur (CITE 5) en 2019/20 (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 26 ; MEFP 2021, 18 ; CES 2023, 53). Le nombre d'entreprises participantes a également augmenté, passant d'environ 500 en 2012/13 à 4 900 en 2014/15 et à plus de 10 000 en 2018/19 (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 26 ; JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019). Parallèlement à ces hausses, le nombre d'écoles participantes est passé de 173 (2012/13) à 1 147 (2016/17 ; 827 publiques et 320 privées) (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 26 ; MEFP 2021, 19).

Dans le même temps, la part de jeunes qui commencent une formation professionnelle duale au sein de la filière professionnelle reste globalement faible par rapport à la forme traditionnelle de formation professionnelle dualisée. Entre 2016 et 2020, la part d'apprenant·e·s dans la formation professionnelle intermédiaire (« intermediate VET ») est passée de 2,4 % à 3,8 % et dans la formation professionnelle supérieure (« higher VET », CITE 5) de 3,9 % à 5,7 % (CES 2023, 56). Ces pourcentages varient considérablement entre les régions et les secteurs économiques (CES 2023, 56 et suiv.).

Les passerelles vers une formation professionnelle sont multiples. Un passerelle existe de l'école se-

condaire inférieure (« lower secondary school ») de quatre ans vers l'école moyenne ou de l'école secondaire supérieure vers la formation professionnelle supérieure. En 2018, 62,1 % des personnes diplômées ont opté pour une passerelle vers des études universitaires (CES 2023, 70). 6,9 % des apprenti·e·s ont suivi des études avant de suivre une formation professionnelle ou ont quitté temporairement le système éducatif (CES 2023, 70). La perméabilité entre la formation professionnelle et les études se fait dans les deux sens. En 2019, 9,4 % des apprenti·e·s de la formation professionnelle supérieure étaient déjà titulaires d'un diplôme de licence ; 13,5 % des personnes diplômées de l'enseignement supérieur titulaires d'un diplôme de licence étaient également titulaires d'un diplôme de la formation professionnelle supérieure, 3,5 % d'un diplôme de la formation professionnelle intermédiaire (CES 2023, 70).

En ce qui concerne la transition de la formation professionnelle vers l'emploi, des données ponctuelles sont disponibles pour les années précédentes. Ainsi, un taux de transition de 70 % est rapporté au niveau national (sans indication de l'année de référence), les données concernant les personnes diplômées d'une formation duale étant légèrement plus élevées que celles concernant les personnes diplômées de la formation professionnelle dualisée (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 27). Les valeurs varient selon les régions : en Galice, le taux de transition est de 91 % pour les personnes ayant suivi une formation duale et de 85 % pour les personnes ayant suivi une formation dualisée (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 27). Les évaluations du Conseil économique et social montrent que les taux de transition pour les personnes diplômées

d'une formation professionnelle duale sont plus élevés que ceux pour une formation dualisée (CES 2023, 77). Pour la promotion 2017/18, 49,1 % des jeunes ayant suivi une formation en duale ont trouvé un emploi au cours de la première année (formation dualisée : 39,5 %). Après quatre ans, ce chiffre était de 72,1 % (formation dualisée : 64,8 %) (CES 2023, 77). En outre, les salaires sont en moyenne plus élevés pour les personnes ayant suivi une formation duale (CES 2023, 87).

En comparaison européenne, le taux de chômage des jeunes reste élevé en Espagne. Après avoir atteint 55,5 % en 2013, il est descendu à 28,4 % (2023) dans le groupe d'âge des 15-24 ans, mais reste le plus élevé parmi les États membres de l'UE (SANCHA & GUTIERREZ 2016, 11 ; EUROSTAT 2023).

Outre ces données quantitatives, les premiers résultats qualitatifs de certains travaux de recherche sont disponibles. JANSEN & PINEDA-HERRERO (2019) ont étudié, entre autres, les motifs ou les obstacles qui poussent les entreprises catalanes à décider de participer ou non à une formation professionnelle duale. 571 entreprises formatrices et 199 entreprises non formatrices de différentes tailles ont répondu au questionnaire. Pour l'année de référence 2016/17, 81 % des entreprises formatrices ont préféré le modèle par bourse à celui par contrat. Les évaluations montrent que pour la majorité des entreprises interrogées et globalement indépendamment de la taille de l'entreprise, les motifs d'investissement et de sélection dominent leur décision de recourir à la formation professionnelle duale. Elles considèrent l'apprentissage comme un investissement dans le futur personnel qualifié et veulent apprendre à mieux connaître et évaluer les collaboratrices et collaborateurs potentiels pendant la formation. Les contributions productives des apprenant·e·s au travail sont les bienvenues, mais ne sont pas prioritaires (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019, 22). Une formation dans le cadre du modèle par contrat renforce chez les entreprises l'intention d'embaucher les apprenant·e·s à l'issue de la formation. « Lorsqu'ils concluent un contrat de formation, les apprenti·e·s peuvent se sentir davantage comme un·e employé·e de plus au sein de l'entreprise et donc éprouver une plus grande loyauté à son égard » (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019, 23). Les entreprises non formatrices considèrent le

risque de débauchage du personnel formé (« poaching ») comme une raison secondaire dans l'enquête menée en 2017/18. « L'étude révèle plutôt que d'autres éléments tels qu'une bureaucratie excessive, des difficultés dans la supervision de l'apprenti et une information insuffisante sur la mise en œuvre de l'apprentissage dual constituent les principaux obstacles pour les entreprises non formatrices » (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019, 23 et suiv.). De plus, elles se plaignent de ne pas pouvoir choisir eux-mêmes les apprenti·e·s.

Une étude de MORA et al. (2022) a examiné l'effet de la formation duale sur les notes et les taux d'achèvement en Catalogne par rapport à la formation traditionnelle. Au final, l'étude montre un effet positif de la formation duale à la fois sur les résultats de la formation et sur la probabilité d'obtenir un diplôme.

Dans l'ensemble, les premières années de la formation professionnelle duale ont permis de tirer des enseignements essentiels sur les défis à relever, en plus d'une expansion constante dans certains secteurs économiques et régions. Il s'agit notamment des défis suivants (SANZ DE MIGUEL et al. 2020 ; SERRA et al. 2022 ; MORA et al. 2022 ; CES 2023) :

- la mise en œuvre de la formation duale variable en termes de forme et de portée dans les différentes régions,
- les fondements juridiques et institutionnels en vue de l'intégration des formations professionnelles initiale et continue,
- la participation stable des entreprises et des syndicats à la gouvernance de la formation professionnelle duale,
- l'application marginale du modèle par contrat de formation,
- l'augmentation de la notoriété et de l'attractivité de la formation professionnelle duale auprès des jeunes et des entreprises,
- la base de données insuffisante sur le développement de la formation duale dans les régions et les secteurs,

- le développement de la qualité de la formation, par ex. dans la qualification du personnel de formation en entreprise.

Ces défis ont constitué une base dans les efforts du gouvernement national après 2018 pour développer les conditions générales de la mise en œuvre de la formation professionnelle duale. Trois développements majeurs ont conduit à un nouvel élan pour la formation duale :

- En 2018, le gouvernement national a lancé un processus stratégique visant à organiser la transformation économique et sociale (Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, PRTR), qui accorde une place essentielle à la promotion de la formation professionnelle. Les projets de modernisation de la formation professionnelle ont été concrétisés dans le « Plan de Modernización de la FP (2020-2023) ». Ce plan a permis de créer une base globale pour les processus de réforme visés (CES 2023, 140).
- Parallèlement à ces développements conceptuels, des débats ont porté sur la réforme de la loi sur la formation professionnelle, ce qui a conduit à l'adoption de la « Loi organique sur l'organisation et l'intégration de la formation professionnelle (3/2022) » (Ley orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional Dual) en mars 2022.
- Des ressources financières ont été allouées à la mise en œuvre de projets de réforme clés sur la base des projets stratégiques et juridiques définis.

Le plan stratégique pour le redressement, la transformation et la résilience de l'économie (PRTR) a attribué un rôle capital de mise en œuvre et de soutien à la formation professionnelle dans l'un de ses éléments (CES 2023, 137). Concrètement, onze champs d'action ont été définis pour le développement de la formation professionnelle, parmi lesquels (CES 2023, 140) : reconnaissance des compétences acquises dans les processus de travail, développement des compétences dans les domaines de la numérisation, de l'entrepreneuriat et de l'innovation, adaptation des profils professionnels, augmentation des places de formation, orientation et conseil professionnels, renforcement des centres de formation professionnelle, évaluation

et développement de la qualité. Plus de 2 milliards d'euros ont été alloués à la mise en œuvre des projets de réforme en utilisant les programmes de financement européens (CES 2023, 177).

La nouvelle loi sur la formation professionnelle de 2022 a pour objectif de fournir un cadre flexible pour la formation professionnelle de différents groupes cibles (notamment les jeunes quittant l'école, les personnes actives, les personnes au chômage) dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie (CES 2023, 129). La loi se concentre entre autres sur différents besoins de réforme et défis dans l'organisation et la gouvernance de la formation professionnelle duale. L'une des principales innovations réside dans l'intégration des offres séparées au sein des formations professionnelles initiale et continue et leur transfert dans un cadre de référence comportant cinq niveaux progressifs de cours ou de programmes :

- Aux deux niveaux inférieurs, on trouve des cursus courts ou des micro-formations (niveau A) ainsi que des modules d'apprentissage (niveau B). Ces derniers ne sont pas nécessairement organisés de manière duale, mais peuvent s'intégrer dans les programmes à structure modulaire des niveaux supérieurs.
- Aux niveaux C et D, on trouve des formations en rapport avec les profils professionnels définis dans le « Catalogue national des qualifications professionnelles ». Tous les programmes de formation sont organisés de manière duale, la phase de formation en entreprise devant représenter au moins 25 % du temps total de formation. Les formations suivent l'un des deux modèles suivants : « général » ou « intensif » (voir ci-dessous). Ces deux modèles de formation peuvent être suivis indépendamment d'une limite d'âge maximale (article 67, 4).
- Au niveau E, les cursus de spécialisation servent à élargir et à approfondir les compétences à la suite d'une formation professionnelle.

La structure modulaire permet des points d'entrée flexibles et différentes dimensions des activités de formation initiale et continue. À chaque niveau, les apprenant·e·s peuvent obtenir des diplômes certifiés,

qui offrent en même temps des passerelles vers des activités de qualification plus poussées.

La distinction entre les formations « générales » et « intensives » reprend la coexistence existante entre la formation dualisée qui existe depuis 1993 et la formation duale introduite en 2012. Cette distinction est établie dans la loi aux articles 65-67 par les critères suivants : (1) proportion/durée de la formation en entreprise, (2) importance de la formation en entreprise dans le développement du cursus, (3) statut de l'apprenant·e en tant que stagiaire ou apprenti·e.

La formation dite « générale » (article 66) prévoit en principe une part de formation en entreprise de 25 % à 35 %. Jusqu'à 20 % du contenu de la formation en entreprise sont réglementés dans le cadre du cursus dans le sens du développement des compétences professionnelles. L'organisation de la formation en entreprise doit être répartie de préférence sur l'ensemble de la formation. Il n'y a pas de contrat de formation entre l'apprenant et l'entreprise.

La formation dite « intensive » (article 67) prévoit une part de formation en entreprise supérieure à 35 %. Plus de 30 % du contenu de la formation en entreprise est réglementé dans le cadre du cursus dans le sens du développement des compétences professionnelles. Il existe un contrat d'apprentissage entre l'apprenti·e et l'entreprise, qui prévoit entre autres la rémunération de l'apprenti·e. La formation, tant à l'école qu'en entreprise, suit un plan de formation qui prévoit notamment l'alternance entre les lieux de formation à un rythme quotidien, hebdomadaire ou mensuel.

L'objectif visé par la loi consiste à renforcer la formation duale (« intensive ») sans pour autant négliger la formation dualisée (« générale ») (CES 2023, 177). Cette nouvelle orientation entraîne deux implications majeures et les défis y afférant : (1) la nécessité d'étendre les capacités de formation en entreprise et (2) l'importance accrue de la gestion locale de la formation ou de la coopération entre les tuteurs scolaires et les tuteurs en entreprise (CES 2023, 133). Un autre défi consiste à garantir la qualité de la formation en cas d'augmentation des effectifs. Dans le contexte de cet équilibre entre quantité et qualité, la loi prend les dispositions suivantes, entre autres, qui s'avèrent significatives pour la suite de la mise en œuvre :

- Des normes minimales ont été formulées pour la formation duale en entreprise (article 57), notamment : l'orientation de la formation en entreprise vers des normes de cursus documentées dans un plan de formation, l'accompagnement des apprenti·e·s par un mentor en entreprise, l'échange continu entre le mentor en entreprise et le mentor scolaire.
- L'article 61 définit les exigences relatives au tuteur scolaire et au tuteur en entreprise.
- L'article 59 met l'accent sur la possibilité d'une formation en réseau, afin d'attirer davantage de petites et moyennes entreprises vers la formation duale.
- L'article 63 définit la responsabilité de l'examen des modules de formation en précisant que la responsabilité finale incombe à l'école, mais que l'évaluation doit tenir compte des acquis de la formation en entreprise.

Un autre aspect de la réforme dans la loi consiste à renforcer le rôle des partenaires sociaux dans la promotion et la mise en œuvre de la formation professionnelle duale (CES 2023, 135 et suiv.). Ils doivent notamment contribuer à augmenter le nombre d'entreprises s'engageant dans la formation. Même si le nombre d'entreprises a considérablement augmenté au cours des dix premières années de l'introduction de la formation professionnelle duale, le taux actuel est encore nettement inférieur à un pour cent de toutes les entreprises espagnoles actives (ESC 2023, 174).

Les développements depuis 2012 et les initiatives de la loi de réforme de 2022 montrent que la mise en œuvre de la formation professionnelle duale en Espagne garde son dynamisme. En même temps, il est clair que les réformes structurelles de la formation professionnelle nécessitent un travail de longue haleine avec des promoteurs forts aux niveaux professionnel et politique.

7 | Conclusion : un transfert de connaissances plutôt que l'exportation d'un système

Le développement d'une formation professionnelle dual(isé)e est, selon la situation de départ, un projet complexe et à long terme qui ne peut se concrétiser que progressivement. Sa mise en œuvre nécessite une base conceptuelle et une planification stratégique (« Masterplan ») en ébauchant les étapes de développement, les interventions et les jalons visés. Un tel projet de réforme est en même temps un processus d'apprentissage, dans lequel les phases d'action s'allient à celles de réflexion, et où la voie empruntée est sans cesse examinée et, le cas échéant, révisée.

Le cadre de référence présenté ici, avec son approche par étapes de développement, est un instrument capable d'accompagner les étapes essentielles d'un processus de réforme. Il permet d'analyser la situation, offre des options pour définir des étapes de développement possibles en tant qu'états cibles à atteindre et peut, grâce à ses explications, stimuler le développement d'interventions ciblées. En outre, le cadre de référence peut faciliter la comparaison des variantes de réalisation des différentes étapes de développement dans différents pays ou secteurs et élargir ainsi la base empirique dans la description des systèmes de formation professionnelle. L'examen de la façon de faire d'autres pays fournit en outre une base pour d'éventuelles réflexions de transposition dans la conception de son propre système.

Les processus de transposition ne sont pas considérés comme la reprise par un pays d'une pratique qui fonctionne dans un autre. Souvent, certains aspects d'une « bonne pratique » sont repris et adaptés aux conditions pratiques sur place. Parfois, « seule » une idée ou une philosophie de base est reprise, mais elle conduit à des développements autonomes et spéci-

ifiques. Dans ce contexte, l'apprentissage à partir de bons exemples, dans le sens d'un « benchlearning », est très précieux pour le développement de son propre système, mais ne doit pas être surchargé par des attentes de résultats irréalistes. En ce sens, le soutien au développement de systèmes de formation professionnelle n'a pas lieu dans le sens d'une exportation de systèmes, mais plutôt d'un transfert de connaissances. Ce transfert s'oriente selon les conditions générales dans le pays bénéficiaire et est piloté de manière aussi complète que possible par les parties prenantes du pays.

Le cadre de référence, avec ses onze éléments et leurs quatre étapes de développement, offre un champ d'action à utiliser de manière flexible. Les réflexions sur la réforme peuvent ainsi se concentrer sur certains des éléments et planifier dans un premier temps de petites évolutions, par exemple de la première à la deuxième étape de développement. Ou bien, comme le montre l'exemple de l'Albanie, elles peuvent reprendre certains éléments considérés comme centraux et les faire passer à une étape de développement supérieure par des interventions ciblées. Il est également possible de planifier le développement d'un secteur économique de manière relativement complète, tout en laissant d'autres secteurs de côté. Il n'existe probablement pas de pays dans lequel tous les éléments se trouvent à l'étape de développement la plus élevée. En ce sens, le cadre de référence représente une image idéale dont on peut se rapprocher progressivement par une action réaliste, sans pour autant pouvoir l'atteindre parfaitement. Où, sinon dans la formation professionnelle, une telle forme d'idéalisme pragmatique serait-elle appropriée ?

Bibliographie

- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld : wbv.
- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Bielefeld : wbv.
- ASEAN – Association of Southeast Asian Nations (2021). *Human Resources Development Readiness in ASEAN. Regional Report*. Jakarta : ASEAN.
- Backes-Gellner, Uschi & Pfister, Curdin (2019). *Beitrag der Berufsbildung zu Innovation*. Berne : Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-und-innovation.html> (29/03/2023).
- Banque mondiale (2016). *Digital Dividends*. Washington : The World Bank.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft*. Francfort/M. : Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1999). *Schöne neue Arbeitswelt*. Francfort/M., New York : Suhrkamp.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022*. Budrich : Leverkusen.
- Blankertz, Herwig (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus*. Düsseldorf : Schwann.
- Bliem, Wolfgang; Schmid, Kurt & Petanovitsch, Alexander (2014). *Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten*. ibw-Forschungsbericht Nr. 177. Vienne : ibw.
- BOJA, (2023). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2.2.2023. https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/21/BOJA23-021-00018-1869-01_00276905.pdf (03/09/2023)
- Bosch, Gerhard; Dietrich, Hans; Nagel, Bernhard; Wedemeier, Jan; Werner, Dirk & Wieland, Clemens (2022). *Abschlussbericht der Expertenkommission zur Einführung eines umlagefinanzierten Landesausbildungsfonds in der Freien Hansestadt Bremen*. Brême : Sénatrice pour l'économie, le travail et l'Europe.
- Bosch, Gerhard (2023). *Der Wert beruflicher Arbeit und Ausbildung*. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 12–16.
- Bundestag allemand (2013). *Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand*. Imprimé 17/14352 v. 5.7.2013.
- Busemeyer, Marius (2015). *Ansätze zur Stärkung der Rolle von Verbänden in der Governance beruflicher Bildung im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit*. Dans GIZ (éd.), *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung* (29–48). Bonn, Eschborn : GIZ.
- Busemeyer, Marius & Trampusch, Christine (2012). *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation*. In Busemeyer, Marius & Trampusch, Christine (éd.), *The Comparative Political Economy of Collective Skill Systems* (3–38), Oxford University Press.
- Busse, Gerd & Frommberger, Dietmar (2019). *Niederlande: Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung*. In Euler, Dieter; Meyer-Guckel, Volker & Severing, Eckart (éd.), *Studienintegrierende Ausbildung* (58–63). Berlin : Edition Stifterverband.
- Cedefop (2013). *Spain. VET in Europe – Country Report*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2013/2013_CR_ES.pdf (02/06/2023)
- Cedefop (2018a). *Apprenticeship schemes in European countries: a cross-nation overview*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/722857> (10/04/2023).

- Cedefop (2018b). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3.* https://www.cedefop.europa.eu/files/5567_en.pdf (02/06/2023)
- Cedefop (2019). *Spotlight on VET.* Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. https://www.cedefop.europa.eu/files/4168_en.pdf (02/06/2023).
- Cedefop (2020a). *Developments in vocational education and training policy in 2015–19 : Germany. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.* <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/countryreports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-germany> (02/06/2023).
- Cedefop (2020b). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews : 2019 update.* Cedefop research paper ; No 76. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/62708>.
- Cedefop (2021). *Apprenticeship governance and in-company training: where labour market and education meet : Cedefop community of apprenticeship experts : short papers.* Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Cedefop working paper; No 3. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/065622> (10/04/2023).
- Cedefop (2022). *Werden Mikrozertifikate zu einem Renner?* Kurzbericht Juni 2022. Thessalonique : Cedefop.
- Clement, Ute (2013). *Imageverbesserung beruflicher Bildung.* Bonn, Eschborn : GIZ.
- Commission européenne (2017). *Vocational education and training for inclusive growth in development cooperation. Tools and Methods Series. Document de référence n° 24.* Bruxelles, Luxembourg : Union européenne.
- CSRE – Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023.* Aarau : CSRE.
- Dahrendorf, Ralf (1956). *Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung.* *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (8), 540–568.
- Dang, Que Anh (2021). *Vietnam HRD Readiness Report.* Jakarta : ASEAN. https://asean.org/wp-content/uploads/2021/10/Viet-Nam-HRD-Country-Report-Final_English-version-Web.pdf (30/03/2023).
- DCdVET – Comité des Donateurs pour la Formation Professionnelle duale (2022). *VET Systems & Terminology: A Classification & Clarification.* Zürich : DCdVET.
- DDC – Direction du développement et de la coopération (2017). *Bildungsstrategie DEZA.* Bern DOI : <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2> (13/03/2023).
- DeiBinger, Thomas (1997). *Zur Frage nach dem „organisierenden Prinzip“ beruflicher Qualifizierung in seiner Bedeutung für die Ermöglichung pädagogischer und gesellschaftlicher Effekte. Ein Beitrag zur Charakteristik des „dualen Systems“ der Berufsausbildung.* Mémoire d'habilitation. Université de Mannheim.
- DeiBinger, Thomas (2019). *The Sustainability of the Dual System Approach to VET.* Dans Guile, David & Unwin, Lorna (éd.), *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training* (293–310). Hoboken, NJ : Wiley Blackwell.
- Dohmen, Dieter (2015). *Finanzierung nicht-staatlicher Akteure in der beruflichen Ausbildung.* Dans GIZ (éd.), *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung* (67–94). Bonn, Eschborn: GIZ.
- Dornmayr, Helmut (2019). *Lehrzeitverlängerung in Österreich.* *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 4–5.
- Ebner, Christian; Krüger, Sabine & Rohrbach-Schmidt, Daniela (2023). *Der materielle und symbolische Wert von Berufen unterschiedlicher Anforderungsstufen.* *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 27–31.
- Econcept (2015). *Konzept zur Stärkung der BM. TP1: Befragungen und Aktualisierung der Daten : Schlussbericht.* Zürich : Econcept.
- Emmenegger, Patrick; Graf, Lukas & Trampusch, Christine (2018). *The governance of decentralised cooperation in collective training systems: a review and conceptualisation.* *Journal of Vocational Education & Training* (1–25). <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498906> (13/03/2023).
- ESC – Economic and Social Council (Consejo Económico y Social) (2023). *La Formación Dual en España: Situación y Perspectiva. Informe 01-2023.* <https://www.ces.es/documents/10180/5306984/Inf0123.pdf/9212efd7-98cc-965e-ee69-7f64d0918065> (03/07/2023)
- ETF – European Training Foundation (2018). *Financing work-based learning as part of vocational education reform.* <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2018-09/Financing%20WBL.pdf> (16/04/2023).
- Euler, Dieter (2013a). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.

- Euler, Dieter (2013b). Die deutsche Berufsausbildung – ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109, 321–331.
- Euler, Dieter (2017a). *Modernization of informal apprenticeships*. GIZ : Eschborn.
- Euler, Dieter (2017b). Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – bürokratisches Strohfeuer oder Grundlage für kontinuierliche Reformprozesse? Dans Zöller, Arnulf & Frey, Andreas (éd.), *Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur* (13–27). Eusl : Detmold.
- Euler, Dieter (2018a). *Engaging the business sector in vocational education and training. Working tool for the political dialogue and project design in development cooperation*. Édition révisée. DC-dVET : Zurich.
- Euler, Dieter (2018b). *Beteiligung der Wirtschaft in der Berufsbildung. Arbeitsinstrument für den Politikdialog und die Projektgestaltung in der Entwicklungszusammenarbeit*. DCdVET : Zürich.
- Euler, Dieter (2018c). *TVET Personnel in ASEAN. Investigation in five ASEAN states*. Eusl : Detmold.
- Euler, Dieter (2019). Berufs- und Hochschulbildung. Dans Hemkes, Barbara; Wilbers, Karl & Heister, Michael (éd.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (60–77). Bonn : Verlag Barbara Budrich.
- Euler, Dieter (2021). Shaping the relationship between vocational and academic education. Socioeconomic trends and their implications for the future of apprenticeships. Dans Cedefop/OECD (2021), *The next steps for apprenticeship* (39–49). Luxembourg : Publications Office. Cedefop reference series; No 118 <http://data.europa.eu/doi/10.2801/085907> (23/03/2023).
- Euler, Dieter (2022a). *Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung*. Düsseldorf, Essen : Ministère de l'éducation et de la formation, RuhrFutur.
- Euler, Dieter (2022b). *Mid Term Review Skills for Job Project*. Rapport interne.
- Euler, Dieter & Seeber, Susan (2023). *Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen*. Berlin : Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19972-20230209.pdf> (23/03/2023).
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2007a). Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, 1, 33–37.
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2007b). Ausbildungsbausteine in der Diskussion. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, 5, 46–49.
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2019). Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. Dans Euler, Dieter ; Meyer-Guckel, Volker & Severing, Eckart (éd.), *Studienintegrierende Ausbildung* (7–14). Berlin : Edition Stifterverband.
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.
- EUR-Lex (2018). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*.
- Eurostat (2023). *Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im April 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/> (18/06/2023).
- FIBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (2020). *Vocational Education and Training in Albania*. Berlin : FIBS.
- Fontdevila, Clara; Valiente, Oscar & Schneider, Sebastian (2022). An organized anarchy? Understanding the role of German cooperation in the construction and export of the dual training model. *International Journal of Training and Development* (585–605).
- Forum économique mondial (FEM) ; Boston Consulting Group (BCG) (2015). *New vision for education – Unlocking the potential of technology*. Genève. En ligne : http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (13/03/2023).
- Frey, Miriam & Oswald, Andrea (2019). *Allgemeinverbindlich erklärte Berufsbildungsfonds: Schlussbericht*. Bâle : BSS Volkswirtschaftliche Beratung.
- Frommberger, Dietmar (2015). Aufbau und Funktion nationaler Berufsbildungsagenturen. Dans GIZ (éd.), *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung* (15–28). Bonn, Eschborn : GIZ.
- Frommberger, Dietmar (2019). *Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.
- Fuller, Alison & Unwin, Lorna (2011). The content of apprenticeships. Dans Dolphin, Tony & Lanning,

- Tess (éd.). *Rethinking Apprenticeships* (29–39). Londres : Institute of Public Policy Research.
- Geißler, Karlheinz A. (1994). Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 6, 647–654.
- Geißler, Karlheinz A. & Orthey, Frank M. (1996). Wandern bildet – Heimweh! Modernisierung und betriebliche Bildungspolitik als Rationalisierung des Pädagogischen im Betrieb. Dans Wittwer, Wolfgang (éd.), *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft* (41–78). Bielefeld : W. Bertelsmann.
- Gessler, Michael (2017). Educational transfer as transformation: A case study about the emergence and implementation of dual apprenticeship structures in a German automotive transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10, 71–79.
- Gewer, Anthony (2021). *Formal and informal VET in Sub-Saharan Africa*. Zürich: Comité des Donateurs pour la Formation Professionnelle duale (DCdVET).
- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (éd.) (2015). Standard for In-Company Trainers in ASEAN Countries. Bangkok. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab1.2_standard_in-companytrainers_ASEAN_regions.pdf (22/03/2023).
- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (éd.) (2017). *Down to earth: A practitioner's guideline to work with business and industry in TVET*. Version 2. Thaïlande : GIZ. (14/03/2023).
- Gonon, Philipp (2013). Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? Dans Maurer, Markus & Gonon, Philipp (éd.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven* (119–146). Bern : hep.
- Gonong, Gina O. (2018). *Addressing Teacher Professional Development Issues: Supporting Teacher Quality*. https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2018/07/EducSummitAddressingTeacherProfessionalDevelopmentIssues.Nov2_.pdf (21/03/2023).
- Greinert, Wolf-Dietrich (1999). *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden : Nomos.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2005). *Mass vocational education and training in Europe : classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th*. CEDEFOP *panorama series*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Grollmann, Philipp; Gottlieb, Susanne & Kurz, Sabine (2004). Dänemark. Dans Euler, Dieter (éd.), *Handbuch der Lernortkooperation* (639–654). Volume 1 Bielefeld : W. Bertelsmann.
- Hanushek, Eric A.; Schwerdt, Guido; Woessmann, Ludger & Zhang, Lei (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48–87.
- Harris, Jim (2001). *The Learning Paradox*. Oxford : Capstone.
- Hilpert, Annett (2020). *Review of Albania's Vocational Education and Training System*. <https://www.al.undp.org/content/albania/en/home/library.html> (06/04/2023).
- Hippach-Schneider, U. & Le Mouillour, I. (2022). Micro-credentials: eine europäische Initiative für das lebenslange Lernen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51 (3), 35–39.
- Hofmann, Christine; Zelenka, Markéta; Savadogo, Boubakar & Akinyi Okolo, Wendy Lynn (2022). *How to Strengthen Informal Apprenticeship Systems for a Better Future of Work? Lessons Learned from Comparative Analysis of Country Cases*. ILO Working Paper 49. Genève : ILO.
- Jansen, Anika & Pineda-Herrero, Pilar (2019). Dual Apprenticeships in Spain – Catalonia: The Firms' Perspective. *Vocations and Learning*, 12(1), 129–154. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6> (02/06/2023).
- Joye, Dominique; Lemel, Yannick & Wolf, Christof (2023). Das Ansehen von Berufen in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 33. DOI : 10220.19/SC-2023-00002.
- Kehl, Franz; Maurer, Markus; Rothboeck, Sandra & Schmutz, Sibylle (2021). *Switzerland in the Global Apprenticeship Debate*. FoBBIZ Discussion Paper. Lausanne.
- Kis, Victoria (2016). *Work, train, win: work-based learning design and management of productivity gains*. OECD Education Working Papers No. 135. Paris : OECD Publishing.
- Kis, Victoria & Windisch, Hendrickje (2018). *Making skills transparent : Recognising vocational skills acquired through workbased learning*. OECD Education Working Papers No. 180. Paris : OECD Publishing.

- Kriesi, Irene; Bonoli, Lorenzo; Gronning, Miriam; Hänni, Miriam; Neumann, Jörg & Schweri, Jürg (2022). *Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz – Entwicklungen, Herausforderungen, Potentiale*. OBS EHB Trendbericht 5. Zollikofen.
- Kuczera, Malgorzata (2017). *Striking the right balance*. OECD Education Working Papers No. 153. Paris : OECD Publishing.
- Kuczera, Malgorzata & Field, Simon (2018). *Apprenticeship in England, United Kingdom*. Paris: OECD Publishing.
- Kuhn, Andreas & Schweri, Jürg (2023). Arbeitsmarkterfolg mit beruflichen und allgemeinbildenden Abschlüssen im Vergleich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 17–21.
- Kutscha, Günter (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 43, 65–83.
- Lanning, Tess (2011). Why rethink apprenticeships? Dans Dolphin, Tony & Lanning, Tess (éd.), *Rethinking Apprenticeships* (6–16). Londres : Institute of Public Policy Research.
- Martin Artilles, Antonio; Lope, Andreu; Barrientos, Daniel; Moles, Benjami & Carrasquer, Pilar (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer*, 26(1), 73–90. DOI : 10.1177/1024258919896901.
- Maurer, Markus (2018). Integrating Work-Based Learning into Formal VET: Towards a Global Diffusion of Apprenticeship Training and the Dual Model? Dans McGrath, Simon; Mulder, Martin; Papier, Joy & Suart, Rebecca (éd.), *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*, https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_48-1 (13/03/2023).
- Mayntz, Renate (2004). Governance im modernen Staat. Dans Benz, Arthur (éd.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (65–76). Wiesbaden : VS-Verlag.
- Mehrotra, Santosh; Raman, Ravi; Kumra, Neha; Kalaiyarsan, A & Röß, Daniela (2014). *Vocational Education and Training Reform in India Business Needs in India and Lessons to be Learned from Germany*. Gütersloh : Bertelsmann.
- Mertens, Dieter (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, (1), 36–43.
- Michaelis, Christian; Busse, Robin; Seeber, Susan & Eckelt, Marcus (2022). *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*. Bielefeld : wbv.
- MEFP – Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Estadística del Alumnado de Formación Profesional, Curso 2019-2020. Enseñanzas de Formación Profesional*. Madrid. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f09a817f-f07c-454b-bb1b-7446f5573192/nota-2019-2020.pdf> (18/06/2023)
- Miró, Alexia Carrasco; Vilarrasa, Clelia Colombo ; Pozo, Ignacio de Benito & Subirats, Guillem Salvans (2021). *Best practices in Apprenticeships in Spain. 102 Regional Examples*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/best-practices-in-apprenticeships-in-spain/> (06/06/2023)
- Mora, Toni; Ecardibul, Josep-Oriol & Pineda-Herrero, Pilar (2022). The effect of dual vocational education and training on grades and graduation in Catalonia. *Educational Review*. DOI : 10.1080/00131911.2022.2076656.
- Mühlemann, Samuel (2016). *The Cost and Benefits of Work-based Learning*. OECD Education Working Papers No. 143. Paris : OECD Publishing.
- Mühlemann, Samuel; Wolter, Stefan C. & Joho, Eva (2018). *Apprenticeship training in Italy – a cost-effective model for firms?* Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.
- OECD (2010). *Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung*. Paris : OECD-Publishing.
- OECD (2018). *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris : OECD Publishing.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OIT – Organisation Internationale du Travail (2012). *Upgrading informal apprenticeship*. Genève : OIT.

- OIT – Organisation Internationale du Travail (2017). ILO Toolkit for Quality Apprenticeships. Vol. I: Guide for Policy Makers. Genève : OIT.
- OIT – Organisation Internationale du Travail (2022). Towards lifelong learning and skills for the future of work: Global lessons from innovative apprenticeships. Genève : OIT.
- S4J – Skills for Jobs (2018). *Programme Document*. 2019–2023. Document interne.
- S4J – Skills for Jobs (2023). *Programme Document*. 2023–2027. Document interne.
- Sancha, Inés ; Gutiérrez, Sofía (2016). Vocational education and training in Europe – Spain. Cedefop ReferNet VET in Europe reports ; 2016. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_ES.pdf (02/06/2023)
- Saniter, Andreas (2020). Arbeitsbasiertes Lernen und Ausbildung von Ausbildern in Spanien, Deutschland, Litauen und Italien. Forschungsbericht 73. Brême : ITB.
- Sanz de Miguel, Pablo ; Serra, Joan Antoni & Caballero, Marc (2020). *Involve Project: Desk Research Plan*. <https://involveproject.eu/wp-content/uploads/2021/06/Spain-Desk-research-report-Final.pdf> (02/06/2023).
- Sanz de Miguel, Pablo ; Serra, Joan Antoni ; Caballero, Marc & Barrientos, Daniel (2022). *Special partners' involvement in dual vocational education and training: a comparison of Greece, Spain, Poland and Portugal*. DOI : 10.528/zenodo.6669891.
- Schlögl, Peter ; Stock, Michaela & Mayerl, Martin (2019). Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. Dans Breit, Simone ; Eder, Ferdinand ; Krainer, Konrad ; Schreiner, Claudia ; Seel, Andrea & Spiel, Christiane (éd.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz : Leykam.
- Schmid, Kurt (2019). *Companies Engaging in Dual VET: Do Financial Incentives Matter?* Zürich : DCdVET.
- SD4E – Skills Development for Employment (2019). *Programme Document 2019–2022*. Document interne.
- SD4E – Skills Development for Employment (2023). *Programme Document 2023–2027*. Document interne.
- Sennett, Richard (1998). *Der flexible Mensch*. Berlin : Siedler.
- Serra, Joan Antoni ; Sanz de Miguel, Pablo & Caballero, Marc (2022). *Involve Project: Fieldwork Report Spain*. <https://involveproject.eu/wp-content/uploads/2022/03/Fieldwork-report-Spain.pdf> (02/06/2023)
- Sloane, Peter F. E. (2022). Re-reading Kerschensteiner today: Doing VET in German vocational schools – A search for traces. *Journal of Philosophy of Education*, 1–17. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9752.12674> (30/03/2023).
- Statistisches Bundesamt (2021). *Bildungsfinanzbericht 2021*. Wiesbaden : Destatis.
- Thole, Christiane (2021). *Berufliche Identitätsarbeit in der subjektivierten Arbeitswelt als Bildungsauftrag der Berufsschule – am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel*. Bielefeld : wbv.
- Ulrich, Joachim G. ; Krewerth, Andreas & Eberhard, Verena (2016). *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen Abschlussbericht*. Bonn : BIBB. https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_23103.pdf (03/04/2023).
- UNESCO (2012). *Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training on Transforming TVET: Building skills for work and life*. Shanghai : UNESCO.
- UNESCO (2018). *Funding skills development. The private sector contribution*. Paris: UNESCO.
- Union européenne (2022). *Education and Training Monitor 2022*. Spain. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/db9de4a6-66f2-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-en> (02/06/2023)
- Uy, Elvin I. Y. (2021). *ASEAN Study on Human Resources Development (HRD) Readiness. Philippine Country Report*. Philippines-HRD-Country-Report-Final.pdf (asean.org) (14/03/2023).
- Voelzkow, Helmut (2021). Neokorporatismus. Dans Andersen, Uwe & Woyke, Wichard (éd.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*, 8e édition, Heidelberg : Springer VS.
- Wanklin, Linda (2023). *From Institutional to Particularized Trust: Governance Mechanisms for Overcoming Social Traps in Low-Coordination Economies*. En cours d'examen.
- Wieland, Clemens (2020). *Die Ausbildungsgarantie in Österreich: Funktionsweise – Wirkungen – Institutionen*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.

- Wolter, Andräe (2019). Abschied vom Bildungsschisma? Dans Euler, Dieter ; Meyer-Guckel, Volker & Severing, Eckart (éd.), *Studienintegrierende Ausbildung* (21–41). Essen : Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7350> (13/03/2023).
- Wolter, Stefan C. & Joho, Eva (2018). *Apprenticeship training in England – a cost-effective model for firms?* Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.
- Wolter, Stefan C. & Mühlemann, Samuel (2015). *Apprenticeship training in Spain – a cost-effective model for firms?* Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
bertelsmann-stiftung.de

Clemens Wieland
Senior Expert
Education and the Next Generation
Telefon +49 5241 81-81352
clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de

Caroline Schnelle
Project Manager
Education and the Next Generation
Telefon +49 5241 81-81201
caroline.schnelle@bertelsmann-stiftung.de