

Impliquer l'économie dans la formation professionnelle

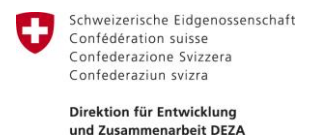


Un outil de travail pour le dialogue politique et la conception de projets dans la coopération au développement

1^{re} partie: Étude



Prof. Dr. Dieter Euler



Mentions obligatoires

Éditeur:

Comité des Donateurs de Formation Professionnelle duale DC dVET
Hardturmstrasse 123, 8005 Zürich
www.dcdualvet.org

Auteur: Prof. Dr. Dieter Euler, Institut de pédagogie des sciences économiques, Université de St-Gall

Traduction: AHA Translation Office, Vienne

Publication: 2^e édition révisée, Zurich 2018 (1^{re} édition 2017)

Les constats de l'étude relèvent de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion des membres du Comité des donateurs et ses membres.

Les désignations et formulations spécifiques à l'un au à l'autre sexe se réfèrent mutatis mutandis aux deux sexes.



Sommaire

1.	Points de départ et objectifs	1
2.	Conditions cadre pertinentes	3
2.1	Conditions cadre sociales et sociétales	3
2.2	Conditions cadre politiques / légales	4
2.3	Conditions cadre économiques.....	5
3.	Cadre de référence.....	8
3.1	Introduction	8
3.2	Champs d'action dans les domaines de formation basée sur des enseignements scolaires	10
3.3	Champs d'action dans les domaines d'apprentissage sur le terrain	11
4.	Champs d'action (1) : Participation de l'économie aux domaines de formation basés sur des enseignements scolaires	13
4.1	Mise en place de temps de formation en entreprise (CA 1.1)	13
4.2	Coopération dans les examens et la certification (CA 1.2).....	16
4.3	Qualification des enseignants et formateurs (CA 1.3)	17
4.4	Mise à disposition d'équipement et de matériel pédagogique (CA 1.4).....	18
4.5	Participation à la gouvernance – Ambassadeurs de la formation professionnelle (CA 1.5)	19
4.6	Participation au développement des curriculums (CA 1.6).....	20
4.7	Participation au financement (CA 1.7)	21
5.	Champs d'action (2) : Participation de l'économie dans les domaines d'apprentissage sur le terrain.....	23
5.1	Congés de formation théorique pour les apprentis (CI 2.1).....	23
5.2	Participation au développement et à la mise en œuvre de standards de formation (CI 2.2)	25
5.3	Participation au développement et à la mise en place des examens et de la certification (CI 2.3).....	26
6.	Planification et réalisation de projets	27
6.1	Aperçu général	27
6.2	Stabilisation et modification à long terme des conditions cadre	28
6.3	Organisation de la communication avec l'économie	32
7.	Questionnaire de planification et de réflexion.....	35
8.	Conclusion	36
	Références bibliographiques.....	37

1. Points de départ et objectifs

Le potentiel de la formation professionnelle pour la promotion d'objectifs économiques, sociaux et personnels est immense, et loin d'être pleinement exploité dans de nombreux pays. Une formation professionnelle performante peut contribuer à ce que la prochaine génération acquière les compétences nécessaires pour un travail qualifié dans l'économie, une participation responsable comme citoyen dans la société et une vie familiale dans la dignité humaine. On s'accorde largement à considérer qu'une formation professionnelle est pour le mieux à même de réaliser ces objectifs si elle fait bien le lien entre la théorie et la pratique, la pensée et l'action sur le plan organisationnel et pédagogique, et si le développement des compétences va au-delà de tâches étroitement définies à accomplir dans l'entreprise.

Au niveau de la mise en œuvre, des formes de formation professionnelle duale ont fait leurs preuves. Ces systèmes de formation professionnelle duale se caractérisent notamment par une implication ciblée des acteurs économiques. À cet égard, on constate que l'alternance entre des phases de formation à l'école et en entreprise peut en principe accroître la pertinence, la qualité et l'attrait de la formation (DDC 2016).

Des systèmes de formation de formes très diverses se sont développés au fil de l'histoire, correspondant plus ou moins étroitement aux systèmes politiques, sociaux, économiques et culturels d'un pays. Dans ce contexte, la transposition d'expériences de pays où l'économie est fortement impliquée vers d'autres pays semble une tâche ardue exigeant de nombreuses conditions préalables. Dans la discussion entre experts, on s'accorde dans une large mesure à considérer que les structures institutionnelles, cultures de formation et pratiques pédagogiques de pays avec une formation professionnelle duale très développée ne peuvent pas être transférées telles quelles vers d'autres pays (Euler 2013 ; Dell'Ambrogio 2015). Néanmoins, il est possible de reprendre les principes centraux d'un système de formation duale et de les adapter de façon spécifique aux conditions cadre et aux objectifs de pays susceptibles de faire l'objet d'un transfert. Dans ce sens, les expériences d'un pays donné servent d'« inspiration » (DDC 2016, 8) pour la conception de projets de formation professionnelle dans d'autres pays.

On peut déduire de ces considérations que l'implication de l'économie dans le développement de la formation professionnelle doit également être discutée et conçue dans le contexte des conditions cadre existantes et des objectifs du pays ou du projet donné. Tandis qu'un système national de formation professionnelle répond idéalement dans une même mesure à des objectifs économiques, sociaux et personnels, des projets individuels doivent généralement se concentrer sur des groupes cibles et des objectifs spécifiques. La définition et la priorisation des objectifs d'un projet sont importantes parce qu'elles donnent aux interventions une orientation et une base d'évaluation. Les objectifs constituent par ailleurs un bon point de référence pour déterminer, parmi les champs d'action exposés aux chapitres 4 et 5, ceux qui doivent être retenus et mis en œuvre plus intensément.

La définition des objectifs pour le développement de la formation professionnelle peut se faire à différents niveaux d'abstraction. Sur un plan plutôt abstrait, des objectifs économiques (main-d'œuvre qualifiée et augmentation de la productivité), sociaux (intégration sociale) et personnels (individus agissant de façon responsable) peuvent être visés par l'implication de l'économie dans l'aménagement de la formation professionnelle. Sur un plan plus concret, l'implication de l'économie permettrait de retenir comme points de référence des objectifs tels qu'une pertinence, une qualité et un attrait accrus de la formation. D'autres objectifs sont également envisageables, l'essentiel étant de confirmer et de concrétiser au cas par cas les objectifs constituant la base d'un projet.

La présente étude et le questionnaire associé entendent aider les acteurs de la coopération au développement à structurer et à mettre en œuvre le processus de dialogue et de conception pour une participation (accrue) de l'économie. Le terme « économie » s'entend ici au sens large. En particulier, on distingue ici deux points de référence :

(1) toutes les entreprises privées et publiques opérant selon des principes économiques, et

(2) les organisations faïtières telles que des associations économiques, des fédérations, des chambres, des corporations ou des représentations des travailleurs, qui peuvent en principe assumer des fonctions importantes dans (le développement de) la formation professionnelle duale.

L'étude est structurée comme suit :

- Le **chapitre 2** expose les conditions cadre importantes pour la formation professionnelle et l'implication de l'économie.
- Dans le **chapitre 3**, une partie conceptionnelle propose un *cadre de référence* pour situer le rôle de l'économie au sein du système de formation professionnelle d'un pays et mettre en lumière l'interdépendance avec les conditions cadre pertinentes. Cette approche se fonde sur l'idée de « dualiser » pas à pas la formation professionnelle, c'est-à-dire d'en accroître la pertinence, la qualité et l'attrait grâce à l'implication de l'économie et d'en augmenter ainsi la performance.
- De ce cadre de référence découlent des *champs d'action* possibles pour une participation de l'économie, qui sont exposés dans les **chapitres 4 et 5**.
- Les champs d'action doivent être précisés en fonction des conditions cadre spécifiques de chaque pays, et mis en œuvre dans le cadre de projets d'innovation de plus ou moins grande envergure. Les considérations en matière de planification nécessaires pour le développement d'une stratégie de mise en œuvre sont présentées dans le **chapitre 6**.
- Le **chapitre 7** contient des références au questionnaire proposé parallèlement à cette étude (comme 2^e partie).
- Le **chapitre 8** enfin conclut l'étude par un positionnement du point de vue de la coopération au développement.

2. Conditions cadre pertinentes

L'implication de l'économie ne se fait pas sans base préalable, mais dans des conditions cadre spécifiques à chaque pays. On entend par conditions cadre les facteurs d'influence considérés comme établis à court terme, mais influençables –tout au moins en partie– à long terme. Pour la planification de projets, il est pour cela essentiel de mettre en évidence de manière transparente les facteurs jouant un rôle pour l'implication de l'économie. Dans les grandes lignes, on peut ici faire la distinction entre des conditions cadre sociales/sociétales, politiques/légales ou économiques. Les conditions cadre exposées ci-après revêtent pour l'implication de l'économie une importance de principe, même si elle peut varier d'un pays à l'autre.

2.1 Conditions cadre sociales et sociétales

La perspective des entreprises

La tradition de formation existant dans un pays donné constitue une condition cadre sociale et sociétale essentielle. Dans beaucoup de pays ou de secteurs économiques, il n'existe pas dans les entreprises de tradition ou de culture de la formation de la main-d'œuvre qualifiée par l'entreprise elle-même (GIZ 2016, 20). La formation, y compris la formation professionnelle, est définie comme une tâche de l'État. À partir de cette définition fondamentale, on peut comprendre que dans beaucoup de pays, les entreprises critiquent la qualité d'une formation professionnelle scolaire, sans pour autant se sentir responsables d'amorcer des changements (Euler 2015). Par conséquent, il faudrait tout d'abord convaincre les entreprises que l'adoption d'un rôle actif dans la formation professionnelle ne renforcerait pas seulement le système dans son ensemble, mais serait également dans leur propre intérêt. Ceci s'applique à de nombreux pays qui ont une formation basée sur des enseignements scolaires, mais en partie également à certains secteurs économiques de pays ayant un système établi de formation duale. Par ailleurs, même dans des entreprises d'orientation internationale, la direction ne voit souvent pas pourquoi elle devrait prendre le risque d'investir dans la formation à long terme si d'autres formes de recrutement et de qualification du personnel permettent de couvrir plus rapidement le besoin en main-d'œuvre (attitude de *shareholder* plutôt que de *careholder*).

La perspective des jeunes et des familles

Outre la perspective des entreprises, celle des jeunes et de leurs parents revêt tout autant d'importance, car sans eux, aucun rapport de formation ne peut s'établir. Il faut noter que dans bien des cas, la formation professionnelle jouit d'une moindre estime auprès des jeunes en fin de scolarité et de leurs parents que la formation académique. Cette attitude s'exprime *in fine* dans le comportement face au choix d'une formation, où l'on n'envisage de candidater pour une formation professionnelle que lorsque l'accès à une formation académique n'est pas (ou plus) possible (à propos des facteurs régissant le choix d'une formation : Bolli & Rageth 2016, 7 ; Baethge et al. 2014). La nette tendance à l'académisation que l'on constate dans bien des pays constitue un grand défi pour la formation professionnelle dans son ensemble, mais également pour le recrutement d'entreprises comme partenaires de formation. D'une part, cette évolution réduit encore l'attrait d'une formation professionnelle pour les jeunes en fin de scolarité. D'autre part, il devient ainsi plus difficile de convaincre de nouvelles entreprises formatrices, qui craignent alors de récupérer les jeunes plutôt moins performants ou « difficiles ». Enfin, l'attrait de l'économie ou de certains secteurs économiques peut également être limité auprès des jeunes et de leurs parents, que ce soit en raison d'événements critiques spécifiques (par ex. pratiques contestables de certaines industries ou entreprises) ou parce que la société juge certaines professions comme « inférieures » et donc peu gratifiantes. « La Chine et la Corée du Sud, avec leur

forte tradition confucéenne, considèrent par exemple les travailleurs manuels, tels que des techniciens ou des manœuvres, comme une classe inférieure, et ils sont en quelque sorte méprisés par la population en général » (Ratnata, 2013, 2, propre traduction). Afin d'éviter un échec de la mise en œuvre d'un système de formation professionnelle duale, il est donc indispensable de sélectionner avec soin les secteurs concernés et les métiers à intégrer à ce système, de prendre au sérieux les réticences des jeunes et des parents, et d'en tenir compte dans la mise en œuvre.

2.2 Conditions cadre politiques / légales

L'*ownership* et la gouvernance de la formation professionnelle constituent une condition cadre politique centrale. Il s'agit là, en premier lieu, de la répartition des responsabilités et pouvoirs de décision entre les acteurs de l'État et de l'économie. Comme catégories types idéales, on peut distinguer les modèles d'État centralisé et les modèles de *partenariat public-privé*¹. Dans le premier cas, c'est l'État qui règlemente et met en œuvre la formation professionnelle dans une approche essentiellement descendante (ou *top-down*) ; le second modèle prévoit que l'État délègue certaines tâches à des acteurs de l'économie ou de la société civile. Ceci n'est pas nécessairement associé à un renoncement à la responsabilité politique finale, car un modèle de responsabilité partagée peut renforcer le système dans son ensemble.

Financement et *poaching*

Les questions d'*ownership* et de gouvernance sont étroitement liées à celles du financement. La capacité à convaincre l'économie de s'investir davantage dépendra plus ou moins fortement, selon le champ d'action, de la réglementation du financement des activités correspondantes. L'éventail de modèles possibles pour le financement de la formation professionnelle va d'un financement total par l'État à une prise en charge exclusive par l'économie, en passant par des accords sur une répartition des charges pour des types de coûts spécifiques (par ex. rémunération des apprentis, frais de transport, assurances, formation initiale et continue des formateurs). Sur un plan plus concret, la question du financement se pose au sein des groupes d'acteurs. Ainsi, dans les États à structure fédérale, les coûts de la formation sont souvent répartis entre l'administration centrale et les entités régionales partielles (par ex. *länder*, cantons). Au niveau de l'économie, on s'efforce de répartir équitablement les frais des activités de formation au sein de l'économie nationale ou d'un secteur économique donné, et de prévenir par exemple les effets de parasitage. On observe à cet effet différents modèles de répartition, par exemple une combinaison de redevances et d'incitations financières dans le cadre d'un système de subvention par prélèvement (*levy-grant system* en anglais), d'allègements fiscaux ou d'un fonds de formation professionnelle (GIZ 2018, 33ss). En complément, du côté de la demande, certains programmes de *bons* et de crédits de formation sont mis à l'essai (Specht 2008, 45ss).

Le financement de la formation peut permettre de relever l'un des défis majeurs pour la motivation des entreprises à participer à la formation professionnelle, à savoir le *poaching*, c'est-à-dire le débauchage par des entreprises n'assurant pas de formation du personnel qualifié formé. « *L'entreprise qui débauche peut satisfaire son besoin de main-d'œuvre qualifiée sans investir elle-même dans la formation, tandis que l'entreprise formatrice perd une partie de ses investissements dans la formation. Le phénomène du débauchage peut ainsi entraîner un investissement insuffisant dans la formation, puisque les entreprises hésitent à investir dans l'acquisition de qualifications par des travailleurs qui quitteront peut-être leur emploi avant que l'investissement pour leur formation n'ait été amorti.* » (Mohrenweiser et al. 2010, 2, propre traduction). Par ailleurs, Mohrenweiser et al. (2018) fournissent pour l'Allemagne les premières données empiriques au sujet du débauchage. Ils montrent que le risque lié au débauchage y est négligeable, ne concerne qu'une petite partie des entreprises, surtout celles de grande taille, et constitue un problème plutôt passager. La

¹ « Un partenariat public-privé (PPP ou 3P ou P3) est en règle générale un accord à long terme entre une entité privée et une entité publique en vue de fournir un bien public ou une prestation publique. Le côté privé assume ici un risque et une responsabilité de gestion élevés. La rémunération est liée à la prestation fournie. » (GIZ 2018, 5, propre traduction)

transposition concrète des résultats dans le contexte de la coopération au développement reste toutefois à définir.

Droit de la formation

Sur le plan du droit de la formation, la structure des curriculums ou des bases réglementaires peut jouer un rôle majeur pour obtenir l'adhésion des entreprises. Ainsi, les bases réglementaires pour une formation professionnelle duale en Allemagne, en Autriche, au Liechtenstein et en Suisse sont axées sur le profil de compétences complet pour l'apprentissage ou la formation à une profession réalisé-e dans le cadre d'une filière de formation en deux à quatre ans (Bliem et al. 2016). Il est nécessaire de répondre à l'ensemble des critères de ce profil de compétences pour obtenir un certificat de formation reconnu à l'échelle nationale. Une acquisition échelonnée ou partielle des différentes compétences du profil complet dans le cadre d'une structure de formation modulaire n'est encore prévue dans ces pays que de façon rudimentaire ou dans le cadre d'essais pilotes. Cette structure à tendance monolithique des curriculums contraste avec la structure modulaire des concepts de formation professionnelle présents dans beaucoup d'autres pays possédant une autre philosophie de la formation (par ex. Australie, Royaume-Uni). Néanmoins, des concepts modulaires sont également mis en œuvre dans des pays qui pratiquent aussi à grande échelle la formation duale (par ex. Pays-Bas, Luxembourg, cf. Euler 2013, 28ss ; Hövels & Roelofs 2007 ; Euler & Frank 2011). Le modèle de bases réglementaires peut être important pour obtenir l'adhésion des entreprises si celles-ci n'ont éventuellement pas la volonté ou la capacité de former à l'intégralité d'un profil de profession, mais pourraient en prendre en charge certaines parties ou des modules donnés, parce qu'elles y voient par exemple de bonnes conditions de réalisation ou parce que cela répond d'une certaine manière à leurs attentes. Par ailleurs, il faut tenir compte du fait que la planification d'une formation professionnelle à un horizon de deux à quatre ans paraît inhabituelle pour les entreprises de nombreux pays. Les curriculums à structure modulaire permettraient d'intégrer également de manière judicieuse des phases de formation plus courtes, de quelques mois à un an, dans les structures d'un métier exigeant une formation étendue. Ainsi, plusieurs modules de formation pourraient par exemple se compléter progressivement pour constituer des filières de formation de plus en plus exigeantes, et éventuellement même amener jusqu'aux niveaux d'entrée d'une formation universitaire.

Droit du travail

Les réglementations du droit du travail peuvent complexifier ou au contraire faciliter l'attraction des entreprises. Par exemple, certaines règles contractuelles pour l'emploi de jeunes en formation peuvent apparaître comme une charge pour l'entreprise et ainsi représenter une difficulté potentielle. En revanche, un rapport de formation où l'élément dominant n'est pas la formation, mais le travail productif, pourrait servir aux entreprises pour circonvenir le versement de salaires conformes au marché.

2.3 Conditions cadre économiques

Facteurs économiques généraux

La configuration d'une économie nationale ou, plus concrètement, des différents secteurs économiques constitue dans un premier temps une condition cadre centrale. Plus une économie ou une industrie a besoin de main-d'œuvre qualifiée pour la fourniture de ses produits et prestations, plus le développement correspondant d'une formation professionnelle performante prend de l'importance. Les secteurs se trouvant dans une phase de transition vers des formes de production et des prestations de haut niveau peuvent ainsi susciter ici un intérêt particulier (Jäger et al. 2016, 58).

Caractéristiques des entreprises

Du point de vue économique et juridique, l'économie est notamment délimitée par la structure de propriété d'une entreprise. Dans cette conception, l'économie englobe toutes les entreprises organisées selon le droit privé d'une économie nationale ou d'un pays. Pour ces entreprises, le principe de la génération de bénéfices

est constitutif. Face à cela, il y a des entreprises d'État ou publiques possédées ou dirigées par des institutions de l'État. Pour l'implication des entreprises dans la formation professionnelle, une définition uniquement sur la base de la structure de propriété n'est toutefois pas appropriée, parce que les entreprises publiques opèrent elles aussi souvent selon des critères économiques (par ex. productivité, efficacité, rentabilité). Par ailleurs, la distinction entre les secteurs privé et public de l'économie reste encore trop imprécise pour développer des stratégies d'action différenciées pour la formation professionnelle. Concrètement, dans le contexte de la formation professionnelle, on peut différencier les entreprises sur la base de certains critères, comme suit (Maurer 2015 ; DDC 2013) :

• Structure de propriété :	privée ou publique
• Taille (selon les effectifs du personnel) :	petite, moyenne, grande
• Stabilité de l'environnement économique :	robuste ou fragile
• Origine :	nationale ou étrangère
• Niveau de technicité / équipement :	élevé, moyen, faible
• Secteurs :	agriculture, artisanat/industrie, prestations de service, économie du savoir
• Intensité du développement du secteur :	dynamique-progressive, statique, régressive
• Recrutement de la main-d'œuvre :	local, régional, national, international

Tableau 1 : Critères pour la différenciation des entreprises

Il existe en outre, notamment dans les pays avec une importante économie informelle, des formes d'économie de subsistance, de micro-productions et de micro-ateliers, souvent dans le cadre familial. Elles régissent dans ces pays la majeure partie des activités économiques et constituent également un point de départ essentiel pour le développement d'une formation professionnelle.

Recrutement du personnel

Du point de vue de la gestion d'entreprise, des formes alternatives de recrutement du personnel peuvent aussi éventuellement jouer un rôle. Les personnes diplômées d'un programme de formation scolaire (supérieur), éventuellement complété par des mesures de déploiement et des formations spécifiques à l'entreprise, répondent-elles de manière satisfaisante au besoin de qualification ? Ou les (éventuelles) personnes titulaires d'un diplôme de formation duale se distingueraient-elles par des compétences spécifiques que ne possèdent pas celles qui ont suivi un parcours de formation scolaire ? Quels coûts d'opportunité sont occasionnés pour les entreprises si elles se décident pour le recrutement des travailleurs qualifiés et contre une formation professionnelle (par ex. forte fluctuation du personnel, faible motivation de travail, moindre force d'innovation, productivité peu élevée) ? Les entreprises effectueront ces calculs et d'autres évaluations coûts / bénéfiques, et s'investiront alors éventuellement en faveur de la formation professionnelle si cela leur permet de mieux satisfaire leurs besoins de qualification qu'avec les formes alternatives existantes de recrutement et de fidélisation du personnel.

Organisation du travail dans l'entreprise

Le rapport entre la formation professionnelle et l'organisation du travail dans l'entreprise constituent une autre condition cadre. La formation professionnelle duale repose sur des organisations du travail dans lesquelles le personnel qualifié joue un rôle central. Dans le cas extrême, des pays avec une organisation du travail polarisée, où un personnel à formation académique serait affecté à des tâches de disposition d'un côté,

et une main-d'œuvre non qualifiée ou semi-qualifiée à des tâches d'exécution de l'autre, les personnes ayant accompli une formation professionnelle duale n'auraient pas leur place et ne pourraient donc pas être employées conformément à leur formation (Lutz 1976). La plupart du temps, toutefois, même dans les pays avec une organisation du travail polarisée de la sorte, la situation ne se présente pas uniformément ainsi. Il existe souvent dans certaines industries ou certains types d'entreprises, à l'opposé de la tendance générale, des « enclaves » avec d'autres structures organisationnelles, dans lesquelles les personnes ayant accompli une formation duale non seulement obtiennent une place, mais sont même activement recherchées.

Organisations faïtières

À côté des entreprises, des organisations faïtières (ou *business membership associations* ; DCED 2017, 4) telles que des associations économiques, des fédérations, des chambres, des corporations ou des représentations des travailleurs peuvent assumer des fonctions importantes dans le développement d'une formation professionnelle duale (Renold et al. 2016, 6). Elles peuvent prendre en charge un vaste éventail de tâches et de fonctions. Les organisations faïtières peuvent, d'une part, faire fonction de représentation d'intérêts pour leurs membres, par exemple en tant qu'association économique pour les entreprises affiliées ou en tant que syndicat pour les travailleurs syndiqués d'une industrie. D'autre part, des tâches de l'État peuvent être confiées à ces organisations ; ainsi, par exemple, dans la formation professionnelle, des tâches définies par la loi (par ex. la réalisation des examens) sont attribuées aux chambres allemandes des métiers (en tant qu'« organismes compétents »). Par ailleurs, ces organisations peuvent renforcer la représentation de la formation professionnelle dans les milieux économiques et auprès du grand public. Pour l'implication de l'économie, il est donc important de voir dans quelle mesure un secteur dispose d'organisations faïtières qui peuvent être contactées et intéressées pour agir comme « courroies de transmission » et catalyseurs. Les organisations peuvent présenter des profils très divers (cf. pour l'espace asiatique GIZ 2018, 109ss). Concrètement, il conviendrait de vérifier dans quelle mesure les organisations correspondantes comptent parmi leurs objectifs la qualification des travailleurs ou ont même déjà des points d'attache dans la formation professionnelle. En Suisse, par exemple, les organisations du monde du travail (OrTra) constituent généralement, en tant que représentantes des différentes branches, l'acteur principal dans le développement des curricula (voir également chapitre 3.2). Par ailleurs, il est possible, par l'intermédiaire de ces organisations, d'avoir un accès ciblé à des entreprises en principe adaptées et motivées. La légitimité des organisations en question n'est toutefois pas toujours incontestée. En effet, elles sont souvent mal acceptées par les entreprises, par exemple parce qu'elles sont jugées trop proches de l'État ou trop éloignées des réalités économiques (Wanklin 2018).

3. Cadre de référence

3.1 Introduction

À côté des conditions cadre exposées ci-avant, le système de formation professionnelle existant constitue une condition initiale essentielle dans le cadre des efforts en vue d'une implication (accrue) de l'économie. Les activités visant la transition d'un système existant de formation professionnelle vers une formation professionnelle duale doivent, dans les différents pays, partir de points de référence spécifiques. Dans les pays où la formation professionnelle est essentiellement scolaire, il s'agira généralement de mettre en place et de développer des activités et des phases de formation en entreprise afin d'enrichir les expériences d'apprentissage scolaire par des expériences pratiques en entreprise. En revanche, dans les pays où la formation professionnelle se limite en grande partie à un *learning-on-the-job* (apprentissage « sur le terrain »), les développements vers une formation duale viseront en premier lieu à standardiser les pratiques de qualification en entreprise et à les compléter par des expériences d'apprentissage scolaire systématiques.

La diversité des points de référence possibles peut être cernée dans un premier temps à travers la distinction de modèles-types ou idéaux de la formation professionnelle (GIZ 2016, 15ss).

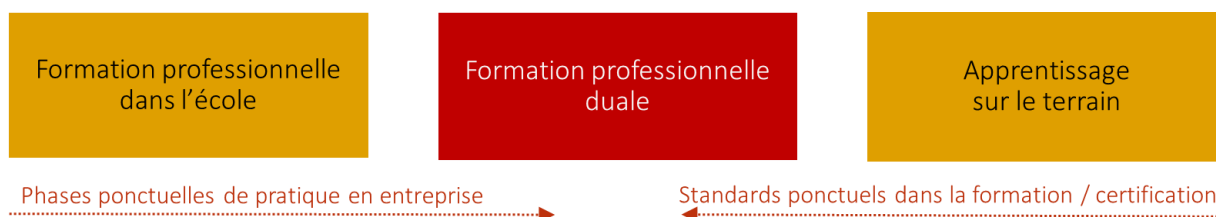


Figure 1 : Modèles-types / idéaux de la formation professionnelle

Cette approche par le biais des modèles-types est toutefois encore trop grossière pour planifier des activités concrètes pour un pays donné ou pour certains segments de l'économie et du marché de l'emploi. À cet effet, il est nécessaire de saisir et de décrire le modèle réellement en place dans le pays. Les modèles réels de système de formation professionnelle se présentent généralement sous forme mixte ; autrement dit, selon le métier, le secteur économique ou l'industrie, il peut d'une part y avoir différentes formes de modèles-types, et d'autre part, le système d'ensemble du pays apparaît souvent comme un système mixte hétérogène (Euler 2013, 35s ; OCDE 2016, 372). Ainsi, dans un système fortement basé sur la formation scolaire, des expériences pratiques ponctuelles en entreprise peuvent être prévues dans certains métiers ou secteurs économiques. Ou, dans un système en principe non réglementé d'apprentissage sur le terrain, il peut par exemple exister, sur la base du volontariat, des recommandations de standards pour la formation, les examens ou la certification.

Dans ce sens, la formation professionnelle duale dans l'Europe germanophone constitue actuellement aussi un modèle idéal, qui se présente différemment dans chaque pays. Ainsi, par exemple, le système des examens est organisé de façon nettement différente en Suisse et en Allemagne. Tandis qu'en Allemagne, l'examen pour l'acquisition du certificat a dans une grande mesure lieu à une période donnée à la fin de la formation et à l'extérieur des lieux de formation (hors école et entreprise), la « procédure de qualification » en Suisse prévoit également une importante partie des examens en cours de formation, sur les lieux de formation.

Dans les modèles-types, l'économie est positionnée de diverses manières. Dans une formation professionnelle basée sur des enseignements scolaires, elle reste largement exclue ; dans un système d'apprentissage sur le terrain, la préparation à une activité professionnelle a en revanche lieu presque exclusivement dans

l'entreprise. La formation professionnelle duale se distingue par une responsabilité commune de l'État et de l'économie (Jäger 2016, 10ss).

Selon la situation initiale en ce qui concerne le modèle idéal dominant, l'implication ciblée de l'économie prend une orientation différente. Le point de référence est toujours la participation (accrue) à un modèle de formation professionnelle duale. À cet effet, il faut tout d'abord définir les composantes d'une formation duale potentiellement pertinentes pour l'implication de l'économie. Celles-ci doivent ensuite être axées, dans le cadre de champs d'action, sur une participation (accrue) de l'économie.

La figure ci-après montre le rapport entre les conditions cadre, le modèle de formation professionnelle et les champs d'action (CA) possibles, entrant en principe en ligne de compte pour une participation accrue de l'économie.² Les différents champs d'action sont ensuite expliqués et justifiés par rapport à un rôle possible de l'économie. Dans les chapitres 4 et 5 suivants, les champs d'action seront ensuite examinés en détail, et nous répondrons non seulement au « pourquoi », mais aussi au « comment ».

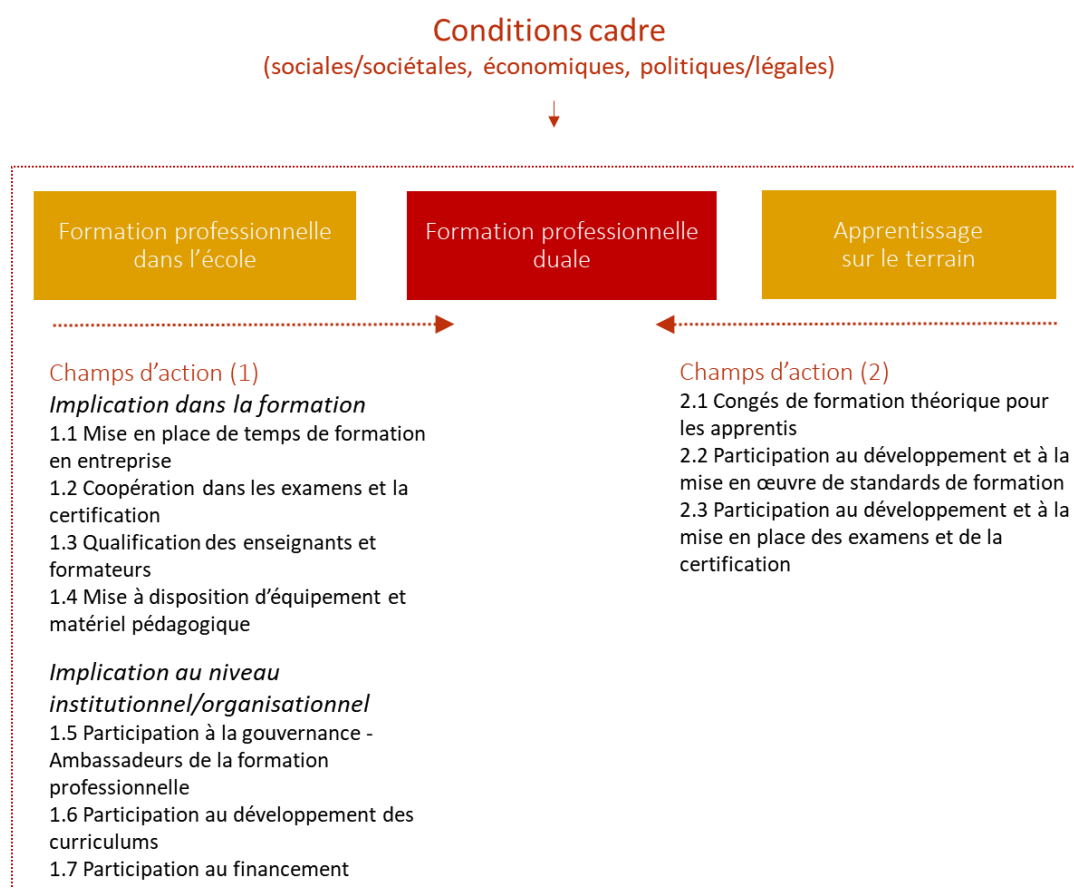


Figure 2 : Cadre de référence pour l'implication de l'économie dans la transition vers une formation professionnelle duale

² Des catégorisations et typologies d'une participation du secteur privé ont été présentées dans un autre contexte entre autres par l'OCDE (2016a), l'Independent Commission for Aid Impact du Royaume-Uni (ICAI) (2015) et l'Overseas Development Institute (ODI) (Smith 2013). Cf. pour un résumé général DCED (2017, 9s).

3.2 Champs d'action dans les domaines de formation basée sur des enseignements scolaires

Dans les pays ou secteurs avec une formation professionnelle plutôt basée sur les enseignements scolaires, on distingue en principe les champs d'action (CA) ci-après pour une implication (accrue) de l'économie :

Mise en place de temps de formation en entreprise (CA 1.1)

L'un des principes centraux d'une formation professionnelle duale est la dualité de la théorie et de la pratique, de la réflexion et de l'action, de l'apprentissage systématique dans des processus d'apprentissage scolaires et de l'apprentissage au cas par cas³ dans les processus de travail en entreprise. Dans ce contexte, la réalisation d'une partie de la formation dans un environnement de travail et de socialisation d'entreprise est incontournable pour une formation professionnelle duale.

Coopération dans les examens et la certification (CA 1.2)

La valeur d'un diplôme de formation se mesure entre autres à la valeur intrinsèque d'un examen et/ou du certificat acquis à l'issue de celui-ci pour la prise d'un emploi (en entreprise). Les examens et certificats doivent donc permettre des conclusions aussi différenciées que possible sur les compétences des diplômés. L'économie devrait donc participer à la conception des examens afin d'accroître leur valeur intrinsèque et de pouvoir, lors du recrutement de personnel, recourir de manière éclairée aux personnes ayant accompli la formation. Ceci témoigne également de la réception favorable faite à la formation professionnelle (duale) par les entreprises. D'une façon élargie, cela peut améliorer l'acceptation sociale de la formation professionnelle parmi les jeunes en fin de scolarité et leurs parents.

Qualification des (enseignants et) formateurs (CA 1.3)

La réception favorable et la réputation de la formation professionnelle (duale) dépendent de manière déterminante de sa qualité. Si les jeunes ressentent uniquement les phases de formation en entreprise comme une corvée obligatoire ou du temps perdu, cela peut renforcer une dynamique vers le bas. La qualité des enseignants et formateurs est un facteur essentiel. Les entreprises sont elles-mêmes responsables de la qualification de leurs formateurs, sachant qu'elles peuvent, le cas échéant, avoir recours à des offres de soutien externes. Elles peuvent contribuer à la qualification des enseignants des écoles, par exemple en proposant des stages pour enseignants, en les intégrant ponctuellement à des formations continues d'entreprise, ou si des professionnels travaillent également en tant qu'enseignants, au moins à temps partiel.

Mise à disposition d'équipement et de matériel pédagogique (CA 1.4)

Notamment dans les métiers à forte composante technologique, la mise en œuvre de la technologie la plus récente dépasse rapidement les moyens financiers des institutions de formation scolaires. Les entreprises peuvent ici aider les lieux de formation scolaires ou hors entreprise par la mise à disposition d'une technologie moderne, de matériels importants pour la pratique ou de matériels pédagogiques d'orientation pratique, et contribuer ainsi à améliorer la qualité de la formation. Dans certains domaines, toutefois, la situation peut être inverse. Ainsi, des centres de formation ou des écoles professionnelles peuvent, dans le cadre de projets d'organisations internationales pour le développement, être mieux équipées que les entreprises moyennes d'un secteur donné.

Participation à la gouvernance - Ambassadeurs de la formation professionnelle (CA 1.5)

³ « L'apprentissage au cas par cas consiste [...] à appréhender de manière intuitive la structure implicite de problèmes typiques du métier et des voies de solution appropriées sous la direction de professionnels expérimentés du métier, qui font fonction de mentors [...] » (Lempert 1995, 229).

La gouvernance d'une formation professionnelle peut s'entendre au sens large ou strict. Au sens strict, il s'agit de la représentation des organisations individuelles (ici, notamment des entreprises) dans des organisations faïtières (par ex. chambres, organisations économiques, fédérations, représentations des travailleurs). Au sens large, on peut y voir la participation à des entités politiques sur des questions relatives à la formation professionnelle (par ex. agences nationales de formation professionnelle, comités nationaux de formation professionnelle). Du point de vue de l'entreprise individuelle, ces vastes enceintes de participation à l'échelle nationale sont généralement peu significatives. Il y a cependant souvent aussi dans le cadre local ou régional des possibilités de participation, par exemple à un conseil d'établissement scolaire. L'intégration de l'économie aux entités nationales, régionales ou locales peut accroître le rayonnement et l'impact de la formation professionnelle, renforcer l'engagement – *commitment* – des entreprises pour la prise en charge de tâches supplémentaires et ainsi améliorer d'une façon générale la réception sociale favorable de la formation professionnelle dans le pays.

Participation au développement des curriculums (CA 1.6)

Les entreprises se plaignent souvent du fait que les objectifs et contenus d'une formation scolaire ne correspondent pas à leurs besoins. Ceci semble tout d'abord indiquer des déficits au niveau de l'acceptation, qui peuvent être portés au compte de diverses causes. D'une part, les programmes de formation en question peuvent effectivement avoir été élaborés par des commissions ou des personnes qui n'ont qu'un aperçu limité des besoins des entreprises. D'autre part, il se peut que les programmes aient été conçus d'une manière proche de la pratique, mais que les enseignants dans les écoles ne soient pas en mesure de les mettre en œuvre en lien avec la pratique. Pour remédier à la première cause, il est utile d'impliquer des praticiens des milieux économiques dans le développement des curriculums. Une telle implication peut avoir lieu avec des degrés plus ou moins intenses de participation : de l'information à la consultation ou à la participation avec droit de vote à des entités correspondantes pour la préparation des bases législatives ou des programmes politiques. Ainsi, certains représentants de la pratique peuvent par exemple être nommés membres des commissions correspondantes de développement curriculaire. Ou bien le travail de la commission de développement curriculaire est étayé et complété par un relevé systématique des besoins de la pratique.

Participation au financement (CA 1.7)

Le financement des systèmes de formation duale se fait par un partage des charges entre l'État et l'économie. La participation financière de l'économie (au-delà du financement indirect par les impôts) aux offres de formation (professionnelle) reste en revanche méconnue dans beaucoup d'autres pays. De ce fait, ce point ne semble pas à première vue très propice à une participation accrue de l'économie. Toutefois, le côté du financement est un élément important pour l'économie également. D'une part, toute forme d'engagement est comptabilisée comme charge pour l'entreprise et est donc « pesée » face à un avantage possible. D'autre part, beaucoup d'entreprises craignent de perdre leurs employés après la formation, parce qu'ils sont recrutés par d'autres entreprises ou s'établissent à leur compte (cf. à ce sujet chapitre 2.2, *poaching*). Il est donc indispensable de se pencher sur l'aspect financier de la formation professionnelle.

3.3 Champs d'action dans les domaines d'apprentissage sur le terrain

Dans des pays ou secteurs où la formation professionnelle a plutôt lieu de manière informelle ou dans le cadre d'un apprentissage sur le terrain, on distingue en principe les champs d'action ci-après pour une implication (accrue) de l'économie :

Congés de formation théorique pour les apprentis (CA 2.1)

L'enrichissement des phases pratiques de formation par l'intégration d'aspects théoriques pertinents, à l'école professionnelle, dans un centre de formation hors entreprise ou des institutions similaires, exige un soutien de la part des entreprises concernées. Les jeunes en formation doivent tout d'abord être libérés de leurs obligations de travail pour assister aux phases en question. L'octroi de temps génère la question de la prise en

charge du « manque à gagner » – la fréquentation de l'école débouche-t-elle sur une réduction du salaire, ou l'entreprise assume-t-elle cette charge ? Souvent, la fréquentation de l'école s'accompagne de frais supplémentaires pour les transports et les matériels pédagogiques, et dans certains pays également de frais de scolarité. Les entreprises doivent être convaincues que « l'enrichissement » de la formation est également dans leur intérêt et justifie donc un soutien de leur part.

Participation au développement et à la mise en œuvre de standards de formation (CA 2.2)

La formation informelle de l'apprenti en entreprise, complétée par des phases de formation théoriques, reste tout d'abord encore partielle du point de vue curriculaire. Elle ne couvre donc pas le curriculum « complet », qui constitue la base de la formation professionnelle formelle dans le métier donné et débouche sur une certification. Il convient de déterminer ce qui est important pour l'apprentissage du métier et doit être développé de façon obligatoire dans les phases de formation complémentaires.

Participation au développement et à la mise en place des examens et de la certification (CA 2.3)

Une étape supplémentaire prévoit l'intégration de la formation d'apprenti à une certification. A cet effet, il convient de concevoir dans le cadre de la structure curriculaire des procédures correspondantes d'évaluation des compétences, dans le cas idéal avec la participation de l'économie. Les certificats pourraient être délivrés par des organismes de l'État, mais les organisations faïtières agissant dans le secteur professionnel en question pourraient éventuellement s'investir également. La reconnaissance des acquis de l'apprentissage peut également s'avérer pertinente dans ce contexte.

4. Champs d'action (1) :

Participation de l'économie aux domaines de formation basés sur des enseignements scolaires

Le cadre de référence introduit sept champs d'action pour l'économie et les métiers où la formation professionnelle a essentiellement lieu à l'école. Ces champs d'action peuvent constituer le point de départ pour des activités visant à obtenir une implication (accrue) de l'économie en direction d'une formation duale. Le présent chapitre reprend ces champs d'action et les concrétise au niveau des aspects suivants :

- Comment pourrait se présenter une telle implication de l'économie, autrement dit, quelles *formes* pourrait prendre cette implication ?
- Quels *défis* peuvent apparaître lors de la mise en œuvre ?

4.1 Mise en place de temps de formation en entreprise (CA 1.1)

Le modèle idéal d'une formation professionnelle impliquant l'économie se caractérise par la thèse suivante : par la combinaison d'un apprentissage systématique et au cas par cas, par l'interconnexion de la théorie et de la pratique, de la réflexion et de l'action dans différents lieux de formation, la participation de l'économie permet d'assurer une formation de grande valeur pédagogique. Elle débouche sur l'acquisition d'aptitudes opérationnelles professionnelles qui sont pertinentes pour le marché de l'emploi, sans être pour autant trop spécifiques à une entreprise.

Cette conception idéale décrit une formation duale associant différents processus d'apprentissage qui débouchent dans leur interaction sur des compétences qui ne peuvent pas être acquises dans d'autres modèles de formation. L'économie s'entend ici comme un acteur idéal pour assurer le côté pratique de l'acquisition des compétences. Les jeunes bénéficient d'un apprentissage systématique et structuré à l'école et d'un apprentissage par l'exécution de tâches dans les cultures d'organisation réelles d'une entreprise.⁴ Dans l'entreprise, ils apprennent à s'intégrer à une culture de l'entreprise et du travail – ce qui a la plupart du temps un impact favorable sur leur motivation et leur socialisation. Les lieux de formation différents, avec chacun sa propre culture de formation, créent un potentiel, propice à l'apprentissage, d'expériences distinctes, de questions bilatérales et d'horizons plus larges. Par ailleurs, dans des pays développés sur le plan technologique et industriel, une formation duale peut, grâce à la proximité avec les entreprises, permettre aux personnes en formation de connaître les procédés technologiques les plus récents. Dans les pays ou secteurs moins développés sur le plan technologique, en revanche, les écoles professionnelles ou centres de formation (financés par des donateurs) disposent souvent d'un équipement technologique nettement meilleur que les entreprises locales moyennes. Dans un tel contexte, il peut arriver que les jeunes sortant des écoles professionnelles soient mieux formés que beaucoup d'employés des entreprises. Ceci pourrait également avoir pour conséquence que les entreprises, en raison de l'écart technologique, ne souhaitent pas s'investir

⁴ « L'apprentissage systématique signifie ici l'acquisition d'un savoir établi et de méthodes de travail canonisées du métier de formation sous la direction d'enseignants professionnels et de formateurs exerçant cette fonction comme activité principale ; l'apprentissage au cas par cas consiste face à cela à appréhender de manière intuitive la structure implicite de problèmes typiques du métier et des voies de solution appropriées sous la direction de professionnels expérimentés du métier, qui font fonction de mentors... Les deux formes d'apprentissage sont indispensables pour l'acquisition de la maturité opérationnelle dans les métiers modernes, et d'autant plus efficaces qu'elles sont étroitement interconnectées. Elles devraient donc toujours aller de pair, et c'est uniquement dans un tel cas que l'on devrait parler de formation 'duale'. » (Lempert 1995, 229).

dans la formation. Dans de tels cas, il faudrait convaincre les entreprises qu'elles peuvent tirer profit de la longueur d'avance acquise par les jeunes.

On signale parfois que l'apprentissage peut également prendre une orientation pratique à l'école et une orientation théorique dans l'entreprise. Cette remarque est justifiée ; elle s'oppose notamment à la conception fort répandue, mais contestable, selon laquelle l'entreprise transmet la pratique et l'école la théorie. Néanmoins, il faut considérer que les rapports avec la théorie et la pratique ne sont généralement pas les mêmes dans les différents lieux de formation. Ainsi, à l'école, on ne traite pas de situations réelles de la pratique d'entreprise, mais des situations d'action certes proches de la pratique, mais adaptées du point de vue pédagogique. En entreprise, on n'enseigne pas de rapports théoriques d'ensemble dans un contexte systématique, mais des théories spécifiques à l'entreprise ou parfois à l'industrie (Euler 2015a, 80).

L'implication de l'économie dans l'aménagement de la formation possède donc le potentiel d'accroître la qualité de la formation au niveau du développement des compétences ainsi que sa pertinence pour le marché de l'emploi (DDC 2016, 10). En principe, cette implication peut présenter des (a) formes d'organisation, des (d) degrés d'intensité et des (c) niveaux d'obligation divers.

(a) Formes d'organisation

La participation des entreprises peut prendre des formes d'organisation variées. Outre la responsabilité en tant que partie contractuelle d'un rapport de formation, les entreprises peuvent prendre en charge un nombre limité de modules de formation. Parmi les formes les moins exigeantes, citons l'offre de stages, de visites d'entreprise, de projets pratiques ou la prise en charge de tâches d'enseignement à l'école (Gopaul 2013, 6s). L'important pour ces formes ponctuelles et peu exigeantes serait d'assurer une réflexion appropriée sur les expériences ainsi faites. Ceci peut par exemple avoir lieu par un travail de préparation et de suivi à l'école, par la documentation des expériences dans un portfolio, un journal ou un rapport, ainsi que par l'organisation d'un échange à l'école, animé par des présentations correspondantes des jeunes en formation (selon le principe pédagogique de « l'apprentissage par l'enseignement »).

Les entreprises peuvent jouer un rôle de partenaire de formation pour des écoles professionnelles, mais également pour les hautes écoles et les universités. Dans beaucoup de pays, la formation professionnelle est considérée comme peu attrayante en comparaison avec la formation académique. La formation professionnelle a souvent grand mal à lutter contre ce poids culturel. Il convient donc de se demander dans quelle mesure il serait possible de développer de nouveaux modèles non pas *contre*, mais *avec* la formation académique. Une approche pourrait être une plus grande perméabilité entre la formation professionnelle et la formation universitaire (cf. l'exemple de la Thaïlande dans Chana 2009, 83), une autre l'intégration accrue de phases de formation académiques et professionnelles dans le cadre d'études duales (cf. premières indications à ce propos dans Phung Quang Huy 2009, 30).

Une forme d'organisation quelque peu différente serait une formation en partenariat sous la responsabilité de l'économie. L'offre des « *enterprise-owned TVET institutes* » au Vietnam en constitue une variante (Specht & Aipperspach 2009, 5 ; cf. également Gopaul 2013, 24). Ces instituts organisent, sur la base de curriculums convenus, une formation professionnelle qui a lieu en partie dans l'institution et en partie dans les entreprises affiliées. Le financement est généralement mixte, partagé entre l'État et les entreprises. Des exemples allant dans le même sens existent également en Thaïlande, où des entreprises étrangères notamment, telles que Toyota ou Honda, ont créé des écoles ou *Colleges* privés où elles assurent la formation initiale et continue de leur personnel (Chana 2009, 83). Une modification de la formation en partenariat est constituée par la gestion commerciale de sites de formation comme placement des entreprises. Les offres de formation professionnelle sont réalisées dans un but lucratif par des « *vocational training centers* », en s'alignant la plupart du temps sur les intérêts d'exploitation directs des entreprises clientes (Pompa 2013, 20).

(b) Fréquence et intensité

Au sein des différentes formes d'organisation, l'apprentissage axé sur le travail peut prendre divers degrés de fréquence et d'intensité. Ainsi, l'apprentissage axé sur le travail peut avoir lieu dans le cadre d'une filière de formation de manière ponctuelle, lorsqu'une opportunité se présente, ou de manière régulière et systématique. Eraut (2007) distingue ici trois variantes et attribue à chacune d'elles des activités d'apprentissage différentes :

Processus de travail avec apprentissage comme produit secondaire (1)	Activités d'apprentissage intégrées dans les processus de travail ou de formation (2)	Processus d'apprentissage sur le lieu de travail ou à proximité (3)
Participer à des processus de groupe	Poser des questions	Être supervisé
Travailler côte à côte avec d'autres	Obtenir des informations	Être encadré
Se concerter	Trouver des personnes expérimentées	Être conseillé
Assumer des tâches et des rôles exigeants	Écouter et observer	Être suivi en permanence
Résoudre des problèmes	Réfléchir	Visiter d'autres lieux
Essayer différentes choses	Tirer les leçons des erreurs	Conférences
Consolider, élargir et développer ses compétences	Donner et obtenir un feed-back	Cours de courte durée
Travailler avec des clients	Utiliser des auxiliaires	Travailler en vue d'une qualification
		Apprentissage autonome

Tableau 2 : Degrés d'intensité dans l'aménagement de l'apprentissage axé sur le travail (Eraut 2007, propre traduction)

Le tableau montre que dans le cadre d'un apprentissage axé sur le travail, la pondération entre la part de l'apprentissage et celle du travail peut varier. Ainsi, dans un cas extrême, l'aménagement de l'apprentissage axé sur le travail peut se limiter à affecter les personnes en formation à des situations de travail qui recèlent en principe un potentiel d'apprentissage élevé (1). L'apprentissage lui-même n'est toutefois pas encadré ou activement soutenu. À l'extrême opposé, on prévoit un soutien ciblé de la part de formateurs et d'accompagnateurs, ou également des supports pédagogiques (3).

(c) Niveau d'obligation

Enfin, les activités de formation en entreprise dans les différentes formes d'organisation peuvent présenter des niveaux d'obligation différents. On distinguera ici les degrés suivants (par ordre décroissant d'obligation) :

- activités sur la base de règlements de formation standardisés, applicables à l'échelle interentreprises ;
- activités sur la base de plans de formation définis individuellement avec l'entreprise ;
- activités de formation documentées et compréhensibles pour des tiers ;
- absence de liens avec des bases de planification ou des documentations de réalisation précédentes.

Les différents niveaux d'obligations peuvent également s'exprimer par le statut formel du jeune en formation. Le niveau d'obligation le plus élevé revient à un contrat de formation formel et ferme, stipulant les droits et obligations des deux parties. L'apprenti est alors sur le plan formel un employé de l'entreprise, mais possède un statut particulier en raison des composantes de formation. Face à ces rapports formalisés avec un niveau d'obligation élevé, il peut y avoir des formes où les entreprises s'engagent par exemple à octroyer à leurs employés formés dans le cadre d'un apprentissage sur le terrain des congés en quantité définie pour la

fréquentation de l'école professionnelle. Selon l'agencement du contrat, les personnes en formation ont un statut d'employé ou d'apprenti.

Défis associés au CA 1.1

Lors de la mise en œuvre de ce champ d'action, on peut rencontrer les défis suivants :

- La qualité de réalisation des phases de formation en entreprise reste inférieure aux attentes des participants et renforce la critique envers une implication accrue des milieux économiques.
- Les enseignants des écoles professionnelles craignent un déclin de la formation professionnelle scolaire et se montrent réticents envers une implication accrue de l'économie et/ou une coopération avec les entreprises.
- Les entreprises limitent leurs activités à la transmission d'aptitudes et de savoir-faire dont elles ont besoin à court terme.
- On ne parvient pas à recruter suffisamment d'entreprises pour la coopération.
- Le personnel et les dirigeants (notamment dans les petites entreprises et micro-entreprises de l'économie informelle) peuvent se sentir remis en question et menacés dans leur autorité par les jeunes bien formés.

4.2 Coopération dans les examens et la certification (CA 1.2)

Du point de vue de l'économie, un objectif essentiel de l'aménagement de la formation professionnelle est que les examens et les certificats ainsi obtenus aient une véritable valeur intrinsèque. Afin de réaliser cet objectif, il faut veiller à ce que les examens contrôlent entre autres des compétences significatives pour la pratique et qu'ils soient conformes aux standards de qualité applicables (par ex. validité, objectivité, fiabilité, viabilité économique). Ces critères peuvent être formulés clairement en théorie, mais dans la pratique, il peut souvent y avoir des conflits entre certains d'entre eux. Ainsi, des épreuves sous forme de tests à choix multiple peuvent présenter une objectivité élevée, mais ne saisissent que la partie des objectifs d'apprentissage qui peut être évaluée au moyen de cette forme de test. Inversement, on peut accroître la validité de l'examen, mais l'objectivité diminue alors.

L'économie peut contribuer à renforcer la valeur intrinsèque des examens à travers les variantes ci-après :

- En principe, les entreprises peuvent contribuer à la conception d'examens reconnus par l'État et réalisés sous l'égide de l'école ou d'une institution hors entreprise (par ex. chambre des métiers). Elles pourraient également, en complément, réaliser un examen interne dans l'entreprise ou reconnaître les performances du jeune en formation sous forme d'attestations ou de certificats. L'importance des différentes formes de certificats dépend de la réputation et/ou crédibilité de l'organisme qui les émet. Si, par exemple, les institutions étatiques ne jouissent pas d'une réputation élevée dans un pays donné, les attestations ou certificats complémentaires peuvent avoir une importance.
- La participation de l'économie peut, selon le système d'examen en place, avoir lieu dans le cadre de structures d'examen centralisées ou décentralisées. Les systèmes d'examen en Suisse et en Allemagne proposent des modèles pour les deux options. Tandis qu'en Allemagne, l'économie / les entreprises participent aux commissions d'examen pour les examens centralisés de fin d'apprentissage de « l'organisme compétent » (chambre des métiers), les entreprises en Suisse assument la responsabilité directe de certaines épreuves de l'examen au cours de la formation. L'assurance générale de la qualité, déterminante pour la reconnaissance nationale des diplômes, est par exemple garantie par le fait que des experts d'autres entreprises qui forment également des apprentis font passer les examens pratiques de fin de formation.
- La coopération avec l'économie peut présenter divers points de référence et degrés d'intensité. Parmi les points de référence importants comptent notamment : la conception des tâches ; la validation de propositions de tâches ; la décision sur la sélection des tâches ; l'examen d'aspects pratiques de la formation dans un contexte d'entreprise ; l'appréciation/notation des performances à l'examen.

Défis associés au CA 1.2

Lors de la mise en œuvre de ce champ d'action, on peut rencontrer les défis suivants :

- Les examinateurs de la pratique issus de l'économie ne possèdent pas la compétence nécessaire pour les examens.
- L'examen de jeunes en formation dans leur propre entreprise peut être influencé ou biaisé (à l'avantage ou au détriment du candidat) par des facteurs non liés à sa performance.
- Les examinateurs venant de la pratique doivent eux-mêmes disposer d'une expertise élevée, et sont donc également une ressource précieuse dans l'entreprise. Ceci restreint la disposition des entreprises à libérer notamment ces personnes possédant une expertise élevée pour une activité externe d'examineur.

4.3 Qualification des enseignants et formateurs (CA 1.3)

La qualité d'un système de formation dépend de manière déterminante de la compétence, de la motivation et de l'engagement de ceux qui le mettent en œuvre au quotidien dans leur fonction d'enseignement ou de gestion. De ce fait, la qualification des enseignants et formateurs peut devenir un goulot d'étranglement dans la mise en place d'un système de formation professionnelle de qualité. Ceci s'applique aussi bien au domaine scolaire qu'à la formation professionnelle en entreprise.

De nombreuses études documentent des carences considérables dans ce domaine (Euler 2015b ; GIZ 2016). À propos des enseignants des écoles, on critique le fait que la préparation des enseignants prévoit rarement des phases d'enseignement pratique ou de pratique en entreprise (Paryono 2015 ; Marope et al. 2015, 115). Par conséquent, dans les pays partenaires de la coopération au développement, beaucoup d'enseignants des écoles professionnelles enseignent sans posséder d'expériences concrètes des structures économiques et sociales du secteur professionnel en question. Concernant les enseignants des écoles de même que les formateurs en entreprise, des rapports de nombreux pays indiquent que le statut peu élevé, les conditions de travail peu attrayantes et les possibilités de promotion limitées contribuent à une motivation jugée faible dans l'ensemble (UNESCO-UNEVOC 2012, 6, 21).

Si quelques initiatives et programmes dans divers pays visent à améliorer la qualification des enseignants des écoles, la formation des formateurs en entreprise reste encore largement à ses débuts. En règle générale, les formateurs en entreprise ne sont pas préparés à leur rôle ; souvent, au contraire, la fonction de formation est déléguée à un employé plus ou moins approprié, en plus de ses tâches techniques.

Si la formation professionnelle doit rester à la hauteur des développements technologiques, économiques et sociaux extrêmement rapides dans de nombreux secteurs économiques, le renforcement de la formation en entreprise est une condition essentielle. Comment une implication accrue de l'économie peut-elle contribuer à améliorer la situation ainsi esquissée ?

- *Expériences pratiques pour les enseignants* : les entreprises peuvent proposer aux enseignants des écoles, dans le cadre de leur formation initiale et continue, des possibilités d'acquérir des expériences du travail et de la pratique en entreprise (par ex. stages, visites d'entreprises). De telles offres pourraient éventuellement être coordonnées et soutenues par des organisations faitières. Pour les entreprises participantes, cela pourrait déboucher sur un effet de qualité indirect, parce qu'elles pourront, grâce à l'impact de l'expérience pratique sur l'enseignement et le développement des compétences des élèves des écoles professionnelles, recruter des personnes ayant bénéficié d'une formation plus proche de la pratique.
- *Qualification des formateurs en entreprise* : outre l'instruction des apprentis dans le cadre de différentes phases de formation, les entreprises prévoient souvent également des programmes informels d'initiation professionnelle pour les nouvelles recrues (Jäger et al. 2016, 190). Des mesures de qualification des

formateurs en entreprise pourraient être associées à de telles activités d'instruction ou à des activités similaires, et déboucher au final sur une optimisation ou augmentation de la qualité pour les diverses tâches d'initiation et de formation.

- *Offres de formation pour formateurs en entreprise* : des organisations faîtières (par ex. chambres, fédérations industrielles, organisations économiques) peuvent proposer une qualification modulaire et flexible pour les employés des entreprises qui assument des tâches de formation et d'instruction. L'attrait de ces offres pourrait être accru si les compétences correspondantes promettaient également des possibilités d'application au-delà de la formation (par ex. compétences d'interaction). Il y a d'ores et déjà des profils de compétences génériques pour la création d'offres correspondantes (GIZ 2016), qui pourraient être adaptés aux conditions d'un pays ou secteur donné. Par ailleurs, une soixantaine d'experts de six pays de l'ANASE ont élaboré des standards pour les formateurs en entreprise (GIZ 2018, 63).

Défis associés au CA 1.3

Lors de la mise en œuvre de ce champ d'action, on peut rencontrer les défis suivants :

- Si les tâches assumées par les formateurs au-delà des aspects professionnels techniques ne sont pas récompensées par l'entreprise sous forme de perspectives appropriées de salaire et de développement, cela peut avoir un impact défavorable sur la motivation des employés chargés des tâches de formation.
- Les mesures d'une gestion du personnel orientée qualité, amorcées par des activités correspondantes d'initiation et de formation professionnelle, exigent souvent un travail de persuasion difficile au niveau de la direction. Dans beaucoup d'industries et de pays, la gestion du personnel s'inscrit dans des périodes de décision à relativement court terme (GIZ 2016, 31).
- Les entreprises craignent que les travailleurs qualifiés formés puissent être débauchés à l'issue de la qualification (à propos du *poaching*, cf. chapitre 2.2 et GIZ 2016, 33). Dans ce contexte, il faut en outre considérer que des enseignants bien formés des écoles professionnelles ou des centres de formation peuvent également être recrutés par des entreprises ou des autorités. Le problème du débauchage présente ainsi de multiples facettes.

4.4 Mise à disposition d'équipement et de matériel pédagogique (CA 1.4)

Une infrastructure de formation de qualité comprend, outre le personnel, les aspects matériels. Il s'agit d'une part des équipements technologiques nécessaires pour une formation proche de la pratique (par ex. technologies de production et d'information), et d'autre part également de matériels pédagogiques favorisant l'apprentissage (par ex. manuels, problèmes et tâches liés à la pratique). Dans la mesure où des phases en entreprise sont intégrées à la formation, on peut en principe utiliser les équipements mis en œuvre dans l'entreprise. Dans le cas contraire et si, pour un métier à haute technicité, l'école ou les centres de formation extérieurs aux entreprises n'ont pas les moyens financiers de se doter de la technologie la plus moderne, il faut se demander comment l'économie peut soutenir la mise à disposition d'équipements modernes et de matériels pédagogiques d'orientation pratique.

- *Coopération entre les lieux de formation* : pour les contenus de formation à haute technicité, des unités correspondantes pourraient s'inscrire dans une coopération entre les lieux de formation. L'acquisition des bases techniques nécessaires se ferait en dehors de l'entreprise, et celles-ci seraient ensuite appliquées, par exemple dans le cadre d'un projet, sur les équipements disponibles d'entreprises sélectionnées et illustrées de façon exemplaire en vue de leur mise en œuvre en entreprise. Un tel projet exige une préparation soigneuse conjointe des enseignants et du personnel des entreprises. Un effet annexe d'un tel projet pourrait être qu'au cours du projet, les deux côtés apprennent l'un de l'autre. Par ailleurs, on pourrait développer du matériel pédagogique proposant des problèmes d'orientation pratique, qui pourrait également être utilisé dans un cadre plus vaste, par exemple dans la formation scolaire.

- *Stages* : pour le développement de matériels pédagogiques utiles pour la pratique, les enseignants pourraient, dans le cadre d'un stage ou, à un niveau moins exigeant, d'un projet ciblé, mener des interviews et des entretiens dans des entreprises afin de comprendre les tâches et problèmes importants pour la pratique et de les transposer dans des matériels pédagogiques correspondants.

Défis associés au CA 1.4

Lors de la mise en œuvre de ce champ d'action, on peut rencontrer les défis suivants :

- Les entreprises peuvent être réticentes à mettre à disposition des équipements coûteux à des fins autres que la fourniture des prestations.
- Il faut convaincre les entreprises que le développement de projets et de matériels pédagogiques peut également leur profiter indirectement.

4.5 Participation à la gouvernance – Ambassadeurs de la formation professionnelle (CA 1.5)

Dans de nombreux pays, l'économie est certes vue comme preneur des personnes issues du système de formation (professionnelle), mais ne pense pas avoir une part de responsabilité dans la conception du système. Cette attitude en retrait débouche alors souvent sur des critiques ou des plaintes envers les acteurs étatiques et les écoles et centres de formation professionnelle. Le pas à franchir qui permettrait de surmonter cette situation, peu optimale pour tous les intéressés, est aisément énoncé en principe, mais n'est pas simple à réaliser dans la pratique en raison des ancrages culturels sous-jacents. La ligne directrice pour un changement pourrait être formulée comme suit : l'économie est impliquée dans la conception et la mise en œuvre de la formation professionnelle et peut ainsi mieux s'y identifier, intègre les personnes ayant accompli une formation professionnelle dans son recrutement de personnel et accroît par un soutien verbal et actif le prestige et la réputation de la formation professionnelle dans la société. Ceci peut à son tour avoir un impact favorable sur les jeunes en fin de scolarité et leurs parents dans la transition de l'école vers la formation et l'emploi.

Comment développer des formes correspondantes de participation et de soutien ?

- *Législation* : par principe, la participation peut avoir lieu à divers niveaux : sur le plan national, l'économie peut être impliquée dans le développement de prescriptions légales pour l'aménagement de la formation professionnelle. Ceci peut, d'une part, concerner le développement d'une nouvelle loi sur la formation professionnelle avec les ordonnances associées. D'autre part, la participation englobe toute forme de définition de standards, par exemple relatifs aux compétences des enseignants et formateurs ou à la qualité de la formation dans les lieux de formation.
- *Organisations faitières* : des leaders ou des entreprises jouissant d'une grande crédibilité et d'un rayonnement dans l'industrie s'investissent de façon visible dans des organisations faitières et des entités jouant un rôle pour la formation professionnelle (par ex. associations professionnelles, chambres, conseils sectoriels de la formation).
- *Agences pour la formation professionnelle* : l'économie peut également participer aux agences nationales pour la formation professionnelle (GIZ 2015, avec des exemples de trois pays). Ces agences constituent dans certains pays une charnière entre la prise en charge publique des tâches de la formation professionnelle et les intérêts du secteur privé. Notamment dans les pays où la réception des organisations étatiques par l'économie est plutôt distante et sceptique, les agences pour la formation professionnelle peuvent mettre l'accent sur des initiatives relatives à la formation professionnelle, et proposer en même temps un espace pour l'engagement de l'économie.
- *Organes de surveillance et de consultation* : à l'échelle locale, la participation des entreprises pourrait également s'étendre à une collaboration dans les organes de surveillance et de consultation des écoles professionnelles.

- *Travail de communication* : outre la participation au travail thématique des organismes concernés et/ou à l'exécution de tâches correspondantes, ces leaders pourraient également, par leur attitude et leur prise de position, renforcer la représentation de la formation professionnelle dans la politique et l'opinion publique. On pourrait parler en quelque sorte d'une fonction d'ambassadeur de la formation professionnelle auprès du grand public. Le réseau « *Apprenticeship Ambassadors Network (AAN)* » pourrait ici servir de modèle : « *L'AAN est un groupe de cadres expérimentés d'entreprises cotées FTSE ainsi que de petites et moyennes entreprises publiques et privées qui s'emploient à promouvoir la formation professionnelle dans tout le Royaume-Uni. Les entreprises partagent leurs expériences (études de cas) sur la manière dont les programmes d'apprentissage contribuent à une efficacité accrue de leur entreprise, et les publient sur le site ANN.* »⁵ (Gopaul 2013, 23, propre traduction).
- *Labels de qualité* : la reconnaissance et la distinction publiques de « bonnes » entreprises pourraient également aider à recruter des entreprises prêtes à s'engager. On pourrait par exemple envisager l'octroi d'un « label » aux entreprises qui forment des jeunes depuis une période prolongée déjà, sont évaluées favorablement par les jeunes en formation ou dont les apprentis réussissent leurs examens avec de bons résultats. Il faut toutefois veiller à ce que l'octroi du label ne soit pas trop exclusif, car si seules quelques rares entreprises sont distinguées, ceci pourrait être perçu par la majorité des autres entreprises comme un rejet et donc avoir un effet plutôt contre-productif.

Défis associés au CA 1.5

Lors de la mise en œuvre de ce champ d'action, on peut rencontrer les défis suivants :

- Rallier des leaders de l'économie largement reconnus et crédibles peut se transformer en un numéro d'équilibrisme si d'autres « candidats » se sentent éventuellement ainsi rejetés.
- L'octroi d'un label exige une infrastructure avec des critères transparents et un organe de sélection indépendant, afin de prévenir au mieux tout abus.

4.6 Participation au développement des curriculums (CA 1.6)

Un levier d'aiguillage essentiel pour accroître la pertinence des contenus de la formation est l'aménagement des curriculums. Un curriculum définit les objectifs et contenus d'une formation. En outre, il stipule en partie aussi la durée et la chronologie, et fournit des principes directeurs méthodiques et des indications de mise en œuvre pour les enseignants (DDC 2013, 12). Les curriculums visent la définition d'un standard en vue d'assurer la qualité (minimale) d'une formation et d'en accroître la transparence pour l'économie comme bénéficiaire de la formation professionnelle.

Dans la formation professionnelle, les curriculums peuvent s'aligner sur divers modèles structurels. Une forme traditionnelle est constituée par des filières de formation dans le sens d'une unité monolithique qui débouche en trois ans environ sur le développement d'un profil de compétences défini. Une variante de ce modèle structurel est obtenue par l'intégration de certains composants qui peuvent – toujours encore au sein d'un cadre temporel global fixe – être accomplis en option, mais conduisent à un diplôme unique. En allant plus loin, on peut envisager une structure modulaire avec des modules certifiés conduisant à des qualifications partielles, mais ne débouchant sur le diplôme final qu'après l'accomplissement par étapes de tous les modules (Euler & Severing 2006 ; cf. également chap. 3.4).

La participation de l'économie au développement des curriculums peut contribuer de manière déterminante à maintenir la pertinence et l'actualité d'un curriculum dans la formation professionnelle. Comment une telle participation peut-elle avoir lieu concrètement ?

- *Entreprises visées* : une question initiale essentielle est de savoir quelles sont les entreprises visées pour la participation. Au sein d'une même industrie, différentes entreprises peuvent être organisées selon des

⁵ <https://www.gov.uk/government/groups/apprenticeship-ambassador-network>

intérêts tout à fait opposés. À l'occasion, ceci peut donner lieu à une distorsion, par exemple si de grandes entreprises s'investissent dans le développement curriculaire, mais en représentant essentiellement les intérêts de leur type d'entreprise. Les entreprises plus petites peuvent alors se plaindre que leurs perspectives ne sont pas suffisamment prises en compte. Une voie pour surmonter ce dilemme pourrait être que les représentants d'organisations faïtières (par ex. chambres, fédérations) s'efforcent d'intégrer dans le développement des curriculums le secteur économique en question dans toute sa diversité.

- *Mode et ampleur de la participation* : une autre question porte sur le mode et l'ampleur d'une participation, par ex. : présentation des besoins de qualification de la pratique économique ; prise de position sur des propositions élaborées ; concertation sur la version finale du curriculum ; participation à l'évaluation des curriculums.
- *Portée de la participation* : à ceci s'associe souvent aussi la portée de la participation. Les représentants de l'économie ont-ils un rôle consultatif, peuvent-ils eux-mêmes présenter des initiatives ou des propositions, ont-ils un droit de veto, ont-ils un droit de vote pour la concertation et la décision sur le curriculum ?

Défis associés au CA 1.6

Lors de la mise en œuvre de ce champ d'action, on peut rencontrer les défis suivants :

- Caves & Renold (2016) objectent que la participation de certaines entreprises au développement des curriculums ne leur apporterait aucun avantage par rapport à leurs concurrents, puisque celles qui ne participent pas profiteraient (sans effort) de la contribution de celles qui sont actives. Cette objection part de la prémisse que les besoins des entreprises en matière de qualification sont homogènes, et que les apports curriculaires d'une entreprise sont par conséquent pareillement utiles pour toutes les autres entreprises de l'industrie. Si l'on y regarde de plus près, on peut toutefois considérer que les entreprises actives tirent profit de leur collaboration, puisqu'il faut supposer que les entreprises d'une même industrie présentent, tout au moins dans certaines limites, des besoins, des intérêts et des priorités hétérogènes.
- Dans la formation professionnelle également, le développement des curriculums doit relever le défi de préparer à un avenir encore inconnu. Dans les pays partenaires de la coopération au développement, la planification des ressources humaines et des qualifications des entreprises est rarement orientée à moyen ou même à long terme. Si l'on accorde trop de poids à la voix des entreprises, cela peut donc conduire à donner une importance excessive aux besoins de qualification actuels par rapport à ceux de l'avenir.

4.7 Participation au financement (CA 1.7)

Beaucoup des formes de participation esquissées plus haut sont associées pour le secteur économique à des charges en matière de personnel et/ou de matériel. Toute implication peut donc être implicitement associée également à une participation au financement de la formation professionnelle. Il en résulte deux questions essentielles :

- *Rapport coûts/bénéfices* : quels sont les avantages qui contrebalancent les coûts encourus ? – Et en lien avec cela :
- *Problème du parasitage et du débauchage (poaching)* : comment éviter que l'engagement profite également aux entreprises qui ne s'impliquent pas ?

Par ailleurs, dans le contexte du financement de la formation professionnelle, il faut considérer que beaucoup de pays ne disposent traditionnellement d'aucune contribution financière de l'économie. Ainsi, les entreprises seront peut-être prêtes à mettre à disposition du temps, du personnel et des équipements pour la formation. Beaucoup se montrent toutefois réticentes à verser une rémunération aux apprentis ou à contribuer à l'assurance maladie ou accidents et aux frais de transport de ces derniers.

Dans de nombreux pays, le financement de la formation constitue un défi majeur. Nous revenons donc encore une fois tout spécialement sur ce sujet dans le cadre de la planification de projets au chapitre 6 (Planification et réalisation de projets).

Rapport coûts/bénéfices

À propos du rapport coûts/bénéfices, on mentionne généralement un grand nombre de facteurs qui, même s'ils ne quantifient pas toujours exactement le bénéfice, constituent néanmoins dans leur ensemble un argumentaire puissant en faveur d'une participation à la formation professionnelle. Le type et l'ampleur de l'implication d'une entreprise déterminent lesquels de ces facteurs sont pertinents et importants, et dans quelle mesure ils contrebalancent les coûts encourus. Comme principaux facteurs économiques avantageux, on peut citer (cf. GTZ 2009 ; Euler 2015a, 29 ; Dustmann & Schönberg 2012) :

- les recettes des prestations productives de la personne en formation ;
- l'évitement des frais de recrutement et d'initiation si l'on continue à employer la personne formée ;
- un risque réduit d'abandon de la formation et une plus grande fidélisation des personnes employées après la formation en raison de la sélection préalable pendant la formation ;
- une productivité accrue grâce à un personnel qualifié.

Débauchage

La prévention d'un débauchage par des entreprises ne s'investissant pas dans la formation exige des mesures qui ne relèvent pas entièrement du domaine d'influence d'une entreprise formatrice. Bien entendu, l'entreprise formatrice peut s'efforcer de garder un employé qualifié en créant des conditions attrayantes de salaire, de développement et de travail. Ceci ne compense toutefois pas le désavantage en termes de coûts d'une entreprise formatrice par rapport à une entreprise qui ne forme pas. D'autre part, on peut concevoir la formation de telle sorte que le bénéfice (par ex. la contribution productive des apprentis) dépasse les coûts pendant la formation déjà. Si ceci n'est pas possible, on peut appliquer des mesures à un niveau supérieur, à l'échelle des associations professionnelles ou de l'État :

- Les coûts pour l'activité de formation des entreprises peuvent être répartis sur toutes les entreprises d'une industrie par la mise en place de fonds de financement. Les expériences faites avec divers modèles de fonds constituent ici de multiples références pour le développement de formules appropriées pour un pays ou un secteur donné (Specht 2008 ; GTZ 2009).
- Afin de maîtriser le problème du débauchage, on peut convenir dans le cadre du droit du travail de dispositions de rétention engageant par exemple les personnes ayant accompli une formation dans une entreprise à continuer à y travailler pendant une période définie, ou à rembourser une partie des coûts encourus. Il faut toutefois noter que de telles dispositions de rétention sont interdites par le droit du travail dans de nombreux pays.

Défis associés au CA 1.7

Lors de la mise en œuvre de ce champ d'action, on peut rencontrer les défis suivants :

- Les entreprises évoquent les coûts supplémentaires de la formation, mais ne réalisent souvent pas suffisamment le bénéfice, en partie impossible à chiffrer avec précision.
- On a souvent affaire à une tradition de financement de la formation (professionnelle) par l'État, qu'il faut transcender au moyen de structures ciblées de financement et d'incitation.
- Le cas échéant, il faudra mettre en place des modèles d'incitation légalement admissibles pour éviter le débauchage des travailleurs qualifiés à l'issue de leur formation.

5. Champs d'action (2) :

Participation de l'économie dans les domaines d'apprentissage sur le terrain

Dans beaucoup de pays, la préparation à un emploi a lieu dans le cadre d'un apprentissage sur le terrain. Ceci peut se faire en associant le nouvel employé à un collègue expérimenté ou, notamment dans l'artisanat, dans le cadre d'un système d'apprentissage informel traditionnel. « *Les apprentis dans les micro-entreprises et petites entreprises apprennent un savoir-faire technique auprès de maîtres artisans et de professionnels sur le lieu de travail, et sont intégrés à une culture d'entreprise et à un réseau de contacts qui leur facilitent la recherche d'un emploi ou l'établissement à leur propre compte. La formation dans un système d'apprentissage interne à l'entreprise est économique, puisqu'elle est intégrée au processus de production. Les coûts de la formation sont partagés entre le maître et l'apprenti, de sorte que même des jeunes pauvres peuvent accomplir une formation. Même s'il ne fait normalement pas partie du système d'éducation formel, l'apprentissage informel n'est pas inorganisé pour autant : il s'inscrit dans un ensemble de règles sociales, de normes et de traditions qui constituent un cadre propice à la formation.* » (OIT 2012b, p. III, propre traduction). Une telle formation peut s'étendre sur plusieurs années, mais ne débouche généralement pas sur une certification reconnue par l'État. Au cours de la formation, les apprentis s'initient pas à pas aux exigences pratiques de l'entreprise. À côté de cette orientation sur les besoins immédiats concrets de l'entreprise, la formation assure généralement une forte socialisation dans l'entreprise. À l'issue de leur formation, ils restent dans l'entreprise formatrice ou s'installent à leur propre compte. Dans beaucoup de pays, de telles places d'apprentissage sont fort recherchées, même s'il faut souvent payer pour la formation (Jäger et al. 2016, 103).⁶

Souvent, il existe dans le pays, à côté du système d'apprentissage informel, une formation professionnelle scolaire. Toutefois, bien que la formation professionnelle formelle à l'école ne regroupe qu'une petite partie des jeunes en fin de scolarité, la majorité est formée dans le secteur informel ou se retrouve au chômage ou dans des emplois occasionnels.

Pour la question de l'implication de l'économie, cette situation initiale ouvre la possibilité d'une approche échelonnée. Selon la situation de départ concrète, on peut s'aligner sur les trois options suivantes :

- Octroi de congés aux apprentis dans le cadre d'un apprentissage informel pour des phases de formation théorique dans une école professionnelle ou un centre de formation.
- Participation au développement et à la mise en œuvre de standards de formation sur la base des contenus existants de la formation informelle.
- Participation au développement et à la mise en place des examens et de la certification.

Le niveau d'obligation de la participation des entreprises augmente ici d'une option à l'autre.

5.1 Congés de formation théorique pour les apprentis (CI 2.1)

L'idée fondamentale de ce champ d'action est simple : il s'agit de réunir deux piliers de la formation professionnelle existant dans le pays – la formation formelle dans les écoles professionnelles et la formation

⁶ Exemples de cette forme de formation professionnelle dans les pays suivants : Afghanistan (Euler & Reier 2017 avec d'autres exemples et études de pays), Ghana (GIZ 2015, 40-45 ; GIZ 2016, 21,25), Burkina Faso et Mali (indication dans Jäger et al. 2016, 103).

informelle dans les entreprises – en une formation professionnelle duale. Dans la variante la plus simple, la formation en entreprise reste largement inchangée, mais les apprentis ont en plus la possibilité de fréquenter l'école professionnelle et d'y acquérir des éléments complémentaires essentiellement théoriques de la formation. Outre des connaissances professionnelles ou de gestion d'entreprise, la formation scolaire peut également comporter une formation de rattrapage dans des domaines de culture générale. Dans le cas idéal, ceci élève la formation à un niveau supérieur : les apprentis n'acquièrent pas seulement les aptitudes importantes pour l'entreprise dans un secteur d'activité, mais également la compréhension et les bases théoriques qui s'y rapportent. Cet enrichissement de la qualification peut à son tour avoir un impact favorable pour l'entreprise, du fait que les apprentis appliquent également leurs compétences ainsi étendues dans l'entreprise et les communiquent aux autres employés.

Il est nécessaire de rallier les entreprises à l'idée de cet enrichissement des phases de formation pratique par l'intégration d'éléments théoriques pertinents, car elles doivent être prêtes, d'une part, à accorder à leurs apprentis le temps de fréquenter une école professionnelle ou un centre de formation hors entreprise. D'autre part, la fréquentation de l'école entraîne des frais supplémentaires pour les transports ou le matériel pédagogique. Il faut convaincre les entreprises que « l'enrichissement » de la formation peut également être dans leur intérêt et justifie donc un soutien de leur part.

S'il y a déjà un système de formation formel dans les métiers concernés, on peut en principe avoir recours à l'infrastructure des écoles professionnelles (entre autres les enseignants, les programmes, les salles de classe). Dans le cas contraire, il faudrait développer des curriculum et mettre en place des filières de formation pour les métiers en question.

Défis associés au CI 2.1

La mise en œuvre soulève de nombreuses questions qui doivent être posées et tirées au clair au cas par cas. Elles sont issues de l'évaluation d'un projet correspondant en Afghanistan qui a mis en lumière de nombreuses difficultés ayant également une importance pour d'autres projets similaires (OEDA 2016 ; Euler & Reier 2017). Ces questions ou défis peuvent être subdivisés en trois groupes comme suit.

Questions aux entreprises :

- *Exigences minimales envers les apprentis participants* : le niveau de formation (scolaire) pratique des apprentis est souvent très hétérogène. Il faudra éventuellement définir des exigences minimales afin que les apprentis ne soient pas dépassés à l'école. Les apprentis qui ne répondent pas à ces exigences minimales devraient tout d'abord, en complément à la formation en entreprise, être préparés par une formation de rattrapage à l'acquisition du niveau scolaire requis.
- *Congés de formation* : l'ampleur et les modalités des congés pour le suivi des cours à l'école devraient être définies sans ambiguïté.
- *Réglementation relative aux frais* : il convient également de déterminer à l'avance la prise en charge des frais éventuels pour les transports ou le matériel pédagogique, ou encore une éventuelle réduction du salaire par l'entreprise.
- *Crainte d'un poaching* : les entreprises craignent parfois que les apprentis disposant désormais d'une formation plus étendue et meilleure puissent être débauchés plus rapidement par d'autres entreprises.

Stabilisation des conditions cadre :

- *Affiliation à une organisation faîtière* : même si une initiative dépend en fin de compte du soutien des entreprises, elle nécessite une structure durable. Il existe souvent dans les secteurs de l'artisanat traditionnel des organisations faîtières (par ex. corporations, corps de métiers) au sein desquelles les entreprises sont organisées. Ces organisations devraient tout au moins soutenir le projet, et dans le cas idéal en assumer la direction et la responsabilité. Dans ce cadre, elles pourraient contribuer à convaincre

les entreprises, procéder à une sélection des entreprises et des apprentis et veiller à ce que les modalités des congés de formation et du soutien soient bien appliquées.

- *Ownership* : dans la mesure où une organisation faïtière est impliquée, se pose la question de savoir à qui « appartient » le projet (question de l'*ownership*). S'agit-il d'une initiative de l'État conjointement avec les écoles professionnelles de l'État, ou relève-t-elle de l'organisation faïtière en question ? On peut éventuellement également convenir d'un *ownership* partagé, sachant qu'il faut dans un tel cas déterminer qui assume quels domaines de responsabilité.
- *Coopération école – entreprises* : des formes de coopération peu exigeantes (information mutuelle) permettraient d'exploiter des potentiels d'amélioration de cette collaboration. Ceci pourrait être réalisé sans grand effort par des offres occasionnelles d'échange d'expériences.

Adaptations dans la formation scolaire :

- *Soutien de l'école professionnelle* : même si les curriculums de la formation informelle et de la formation formelle scolaire sont comparables, les conditions d'apprentissage différentes des apprentis, notamment dans le domaine des expériences pratiques, peuvent poser de nouveaux défis à l'école professionnelle. Dans la phase initiale d'un projet, il serait souhaitable que l'école puisse ici bénéficier d'un soutien approprié.
- *Constitution des classes* : pour la constitution de classes mixtes dans les écoles professionnelles existantes, il faut veiller à répondre aux besoins divers des élèves à temps plein ainsi que à ceux des élèves en formation duale et des entreprises participantes.
- *Qualification des enseignants* : la qualification des enseignants – comme c'est déjà souvent aussi le cas dans la formation professionnelle formelle – constitue un point critique. Du fait de leur expérience pratique, les apprentis posent des questions différentes, auxquelles certains enseignants ne peuvent pas répondre en raison de leur manque d'expérience concrète du travail. Cette situation peut, sur le plan subjectif, mettre en question l'autorité des enseignants, ce qui peut conduire dans bien des pays à de nouveaux problèmes. Il importe donc de préparer les enseignants à ce défi.
- *Mise à disposition de matériel pédagogique* : à côté de la question des coûts, la question d'une éventuelle adaptation du matériel pédagogique peut se poser, notamment dans le domaine des connaissances professionnelles. Les apprentis peuvent avoir du mal à reconnaître leurs expériences acquises en entreprise dans les tâches qui leur sont posées à l'école. Les enseignants doivent donc être mis en mesure – éventuellement avec l'aide de matériels pédagogiques pratiques – d'intégrer davantage la réalité pratique des apprentis.

5.2 Participation au développement et à la mise en œuvre de standards de formation (CI 2.2)

L'approche décrite dans le chapitre précédent s'appuie sur le principe que les activités de formation informelles dans l'entreprise, pour la plupart non liées à des standards définis, seront complétées par des phases de formation d'orientation théorique dans les écoles professionnelles ou les centres de formation qui existent déjà. En règle générale, les contenus de la formation ainsi réunis ne constitueront pas un curriculum « complet » qui compose par exemple la base de la formation professionnelle formelle dans le métier donné, débouchant sur un diplôme certifié. Le concept peut ici être étendu à une forme plus avancée. L'idée consiste, en partant d'un curriculum « complet » pour un métier, à le modulariser de telle sorte que l'apprenti puisse déjà accomplir certains modules dans le cadre d'une formation informelle en entreprise complétée par des phases de formation théorique, et que les compétences acquises puissent être documentées par des examens correspondants. Les compétences acquises pendant un apprentissage sur le terrain peuvent ainsi être prises en compte et conduire, avec des compléments possibles, à un diplôme professionnel « complet ». La mise en œuvre de cette idée exige des activités de développement curriculaire telles qu'elles ont été fondamentalement définies au chapitre 4.6. Dans le meilleur des cas, les entreprises ainsi que l'organisation

faïtière idéalement impliquée participerait à ce développement. Pour les entreprises, ce travail pourrait en outre générer des documents qui les soutiendraient dans leur formation des apprentis. Les travaux de développement en tant que tels pourraient toutefois dans un premier temps également avoir lieu sans les entreprises. Les entreprises seraient ensuite impliquées de manière bien dosée et ponctuelle sur des questions concernant la pertinence des contenus, les priorités dans la formation en entreprise, le niveau d'exigence estimé, etc. Indépendamment du soutien des entreprises, les curriculums modulaires pourraient constituer pour les écoles une bonne base pour organiser et structurer l'enseignement.

Les standards de formation n'englobent cependant pas uniquement les standards curriculaires, mais également ceux qui définissent les conditions cadre juridiques et organisationnelles de la formation. Dans de nombreux pays avec une part importante de rapports de formation informels, par exemple, ces rapports se fondent sur des accords verbaux. Dans un tel contexte, il convient de s'intéresser à l'exhaustivité de ces accords (cf. également OIT 2012b, p. 99).

Défis associés au CI 2.2

Lors de la mise en œuvre de ce champ d'action, on peut rencontrer les défis suivants :

- Comment peut-on associer les entreprises à la définition des compétences à proposer en complément à la formation en entreprise dans des écoles professionnelles ou des centres de formation ?
- Comment les standards du droit de la formation peuvent-ils être imposés et mis en œuvre ? À cet égard, les questions suivantes pourraient entre autres avoir de l'importance : les aspects essentiels du contrat ont-ils été clarifiés (par ex. concernant le salaire, la durée de la formation, la période d'essai, le temps de travail et les congés, la protection contre les accidents) ? Les accords sont-ils conformes aux conditions cadre juridiques existantes (par ex. concernant l'âge minimum ou les conditions de travail) (cf. également OIT 2012b, p. 68ss) ? La durée de la formation est-elle adéquate pour l'acquisition des qualifications professionnelles ?

5.3 Participation au développement et à la mise en place des examens et de la certification (CI 2.3)

Dans une étape suivante, la formation informelle des apprentis complétée par des phases de formation théorique peut être rattachée à une certification. Il faudrait à cet effet mettre en place – éventuellement pour des modules séparés – des formes d'évaluation des compétences dont le résultat déboucherait sur des certificats correspondants.

Défis associés au CI 2.3

- Des défis se posent au niveau de la mise en œuvre d'un modèle praticable pour l'évaluation des compétences. Pour la réalisation de cette étape, il est indispensable d'associer les standards curriculaires à des exigences de compétences et donc d'examen. Pour la forme des examens, on pourrait avoir recours à un vaste éventail d'approches existantes. Il semble ici tout aussi important que difficile de tenir compte également des compétences acquises dans la formation en entreprise. Dans ce domaine, on peut entre autres s'appuyer sur les expériences dans le domaine de la reconnaissance des compétences acquises par voie informelle.
- Une autre question à considérer ici est de savoir qui doit émettre les certificats. En principe, ce serait une institution de l'État. Mais on pourrait également envisager ici un engagement de l'organisation faïtière des entreprises du secteur donné, éventuellement en coopération avec des organismes étatiques.

6. Planification et réalisation de projets

6.1 Aperçu général

Les chapitres précédents ont esquissé les raisons pour lesquelles et les conditions cadre dans lesquelles a lieu une implication de l'économie dans la formation professionnelle, et par le biais de quels champs d'action ceci peut en principe se faire. Cet éventail de possibilités doit être axé sur les conditions cadre spécifiques au pays et au secteur, et transposé pour des projets en une stratégie de réalisation concrète (GIZ 2018, 38). Le présent chapitre a pour objet de structurer ce processus de transformation et de soutenir ainsi la planification et la réalisation de projets. La figure ci-après donne un aperçu des principales étapes de planification :

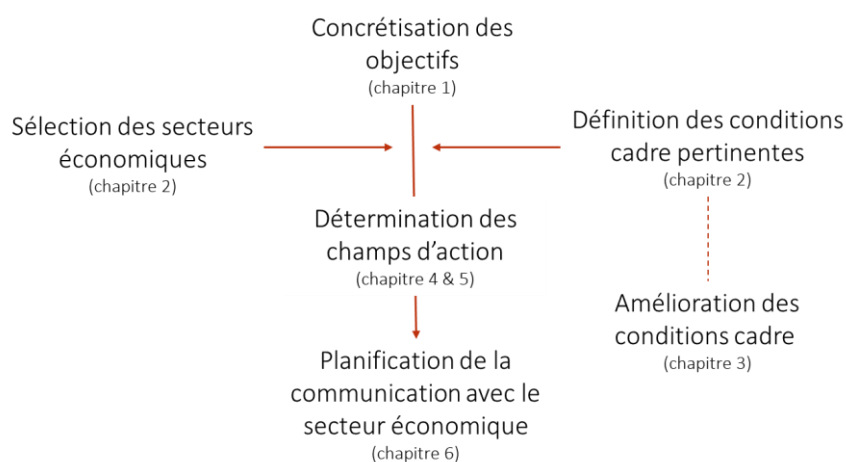


Figure 3 : Étapes de planification d'un projet

La définition précise des objectifs constitue un facteur essentiel pour la sélection des secteurs économiques et des entreprises, la détermination des conditions cadre pertinentes dans les secteurs sélectionnés ainsi que des champs d'action pertinents. L'implication de l'économie sera nécessairement sélective, puisque les ressources pour de tels projets sont généralement restreintes. Le processus de sélection peut se dérouler en trois étapes comme suit :

- Sélection des secteurs économiques prioritaires
- Sélection d'entreprises appropriées dans ces secteurs économiques
- Définition des attentes relatives à la profondeur et à l'intensité de l'engagement de l'économie

Dans le cas idéal, la sélection des secteurs économiques prioritaires découle d'une analyse approfondie des secteurs. Cette procédure très exigeante est souvent simplifiée sous forme d'une « *quick and simplified sector analysis* » comprenant les deux étapes suivantes (GIZ 2018, 10) :

- Identification de secteurs économiques déjà définis comme secteurs prioritaires pour le développement dans le pays (éventuellement par diverses instances). À cet effet, on analyse notamment les documents disponibles relatifs au développement économique et mène des entretiens avec des experts de ministères, d'organisations économiques faitières et de la science (cf. GIZ 2018, 12ss). Le cas échéant, un consultant externe peut être chargé de cette tâche. Il en résulte une première sélection (*longlist*) de secteurs possibles.

- Étude de la *longlist* sur la base d'une série de questions directrices visant à établir un ordre de priorité des secteurs. Il en résulte une deuxième sélection (*shortlist*) avec un classement des secteurs à retenir pour le projet.

En complément, il faut déterminer quelle profondeur et quelle intensité de l'engagement de l'économie sont visées et attendues. S'alignant sur le DCED (2017), Wanklin propose l'heuristique suivante :



Figure 4 : Heuristique pour la structuration de dialogues avec le secteur privé (Wanklin 2018, 25)

Cette heuristique peut être appliquée à l'échelle nationale entre des organes étatiques et économiques, mais également à l'échelle régionale, par exemple entre les écoles professionnelles et les entreprises. Dans le cas minimal, l'implication de l'économie est axée sur l'information mutuelle. L'intensité augmente dans les cas de consultation (recueil de réactions) et d'implication ponctuelle. Une forme déjà assez intense de participation est établie dans la coordination et la coopération, où l'économie assume un rôle actif défini dans la conception du projet. Au niveau d'intensité le plus élevé, l'autonomisation (*empowerment*), l'économie assume des tâches en responsabilité propre.

Les interventions en vue d'une participation (accrue) de l'économie dans l'aménagement de la formation professionnelle ont en principe lieu à deux niveaux :

- Sur le plan indirect et à terme, il s'agit de stabiliser et – si nécessaire – de modifier les conditions cadre en faveur d'un engagement correspondant des entreprises. Même si ces interventions à moyen et long terme ne peuvent pas occuper une place centrale dans tout projet, il faut toujours les garder présentes à l'esprit en y faisant référence.
- Sur le plan direct et immédiat, il s'agit de convaincre des entreprises ou des organisations faîtières de s'investir (davantage) dans un ou plusieurs champs d'action. L'organisation de la communication avec l'économie constitue ici un défi majeur.

En faisant le lien entre ces deux niveaux, on peut interconnecter des stratégies systémiques et ponctuelles pour le développement de la formation professionnelle dans un pays. Les deux axes sont repris et discutés dans les sous-chapitres ci-après.

6.2 Stabilisation et modification à long terme des conditions cadre

Nous esquissons ci-après quelques aspects essentiels pour l'aménagement de conditions cadre propices. Chacun d'eux pourrait être illustré par un exposé détaillé et des exemples de mise en œuvre. Nous devons toutefois nous contenter ici d'en présenter les grandes lignes.

Construction de la confiance et promotion de la coopération

Dans la formation professionnelle, les liens entre les acteurs étatiques et économiques ne sont souvent pas très développés. Dans le cas le plus défavorable, ils communiquent l'un au-dessus de l'autre ou l'un contre l'autre, et il est rare qu'ils joignent leurs efforts dans le cadre de collaborations solidement établies. Dans beaucoup de pays, on constate plutôt un climat de méfiance réciproque, pouvant aller jusqu'à se rejeter mutuellement la faute (*finger-pointing blame game*) (Wanklin 2018, 57).

La confiance ne se commande pas, ni sur le plan individuel ni dans l'espace politique. Elle doit se construire et se consolider sur la base d'expériences concrètes. À cet effet, il faut créer des opportunités pouvant donner lieu à de telles expériences. Il peut par exemple s'agir de plateformes de dialogue entre l'État et le secteur privé sur des sujets d'intérêt commun à l'échelle nationale, régionale ou locale (GIZ 2018, 26ss). Dans ce

contexte, on peut avoir recours au soutien de coordinateurs connaissant le langage, l'argumentation et les usages des milieux économiques (dits *business relationship specialists* ou *linkage coordinators* (GIZ 2018, 52)).

Ces considérations se fondent sur l'hypothèse que des transformations ou innovations fondamentales prennent du temps. La décision d'adopter un changement se situe à l'issue d'un processus que Rogers structure en phases comme suit (Rogers 2003, 168ss) :

- Prendre connaissance et s'informer.
- S'intéresser et se convaincre.
- Essayer l'innovation.
- Mettre l'innovation en œuvre et l'intégrer dans les routines d'action existantes.
- Consolider la position envers l'innovation.

Ces phases fournissent des indications précieuses pour la planification d'initiatives de mise en œuvre. Ainsi, les acteurs de l'économie ou les entreprises sélectionnées pour l'initiative peuvent se trouver à un même moment à différentes phases du processus, et il convient par conséquent de les aborder de différentes manières. Il faut donc développer et appliquer des stratégies d'action pour chacune de ces phases.

Pour la phase de conviction, Rogers définit des facteurs centraux permettant de déterminer la force de persuasion nécessaire pour une innovation. Il expose que la probabilité et la rapidité d'une adoption sont d'autant plus grandes que l'utilisateur perçoit subjectivement l'innovation comme avantageuse, compatible avec ses convictions, peu complexe, susceptible d'être mise à l'essai, tangible et observable (Rogers 2003, 219ss). Ces facteurs fournissent de premiers critères pour aborder les représentants de l'économie et des entreprises. Ces considérations sont concrétisées dans le chapitre 6.3 « Organisation de la communication avec l'économie ».

Développement de formes d'un partenariat public-privé

Les partenariats public-privé (PPP) sont des formes de coopération prolongée et formellement garantie où des tâches et prestations de l'État sont assumées par des entités du secteur privé. La garantie est en général assurée par des dispositions juridiques ou contractuelles. Les PPP servent entre autres à l'exécution plus efficace de tâches relevant normalement de la responsabilité de l'État. Ils sont généralement établis lorsque les deux parties peuvent tirer profit de la coopération.

Dans la formation professionnelle, les PPP peuvent se présenter de diverses manières. On peut prendre comme modèle de référence les formes de réalisation dans les pays germanophones européens. L'économie y assume en responsabilité propre, par l'intermédiaire d'organisations telles que les chambres ou les organisations du monde du travail, des tâches comme le développement des curriculums ou la réalisation des examens. Il y a par ailleurs des organes et des commissions dans lesquels l'économie est représentée et coopère avec des acteurs étatiques.

La sélection des représentants de l'économie pour une participation responsable peut s'avérer difficile lorsque l'on a affaire à un ensemble hétérogène de représentants et d'intérêts. Ainsi, dans certaines circonstances, il peut y avoir une compétition régionale ou sectorielle des associations économiques, des chambres ou des syndicats.

Un PPP doit, d'une part, être formellement garanti. D'autre part, il peut être nécessaire et utile de renforcer les capacités et compétences des organisations et acteurs économiques pour les questions liées à la formation professionnelle (GIZ 2018, 47ss).

Qualification des enseignants et formateurs

Il est évident que la qualité de la formation professionnelle dans les lieux de formation dépend largement de la qualification des enseignants et formateurs. Dans ce contexte, l'amélioration des compétences des enseignants et formateurs constitue une tâche permanente. Le personnel d'enseignement et de formation

comprend les enseignants chargés de tâches d'enseignement et de direction, les formateurs, les directeurs d'école et les responsables de formation à l'école et en entreprise.

À côté du développement des compétences individuelles, les conditions cadre de l'activité d'enseignement et de formation jouent un rôle important et peuvent donc faire l'objet de mesures d'aménagement. Des études dans ce domaine (cf. Euler 2017) documentent par exemple les critiques suivantes, qui pourraient constituer le point de départ pour des considérations d'aménagement :

- La formation initiale et continue des enseignants est peu axée sur les exigences du système de l'emploi (Marope et al. 2015, 115). Les enseignants n'ont par conséquent aucune idée, ou uniquement une vision rudimentaire, des exigences dans les entreprises. *« Beaucoup de systèmes nationaux qui exigent des formateurs professionnels une formation pédagogique de base ont encore recours pour l'acquisition de celle-ci à des offres de formation pour enseignants qui s'inscrivent dans un contexte d'enseignement général. Par ailleurs, la demande d'approches centrées sur l'apprenant dans la formation professionnelle exige des connaissances plus spécifiques et davantage axées sur l'application, qui ne sont pas toujours bien assurées par les approches actuelles. Dans la majorité des cas, les universités ne disposent pas des liens avec la pratique et de l'expérience du lieu de travail nécessaires pour répondre de façon efficace à cette demande. Le défi consiste à réunir le monde du travail et celui de la formation (scolaire), et ainsi deux champs scientifiques différents. »*(Nielsen 2011, 19, propre traduction)
- Une autre critique porte sur la qualité des méthodes et des matériels pédagogiques (ADB 2014, 29). Contrairement au discours fort répandu sur la grande importance d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, la majeure partie de l'enseignement se fait par cours magistraux. Les matériels pédagogiques sont souvent obsolètes, et ne ciblent que de façon limitée les exigences pratiques d'un métier (OIT 2010, 21).
- Les conditions de travail des enseignants et formateurs ne sont souvent pas très attrayantes. En comparaison avec d'autres types d'emploi, les possibilités de rémunération et de promotion sont limitées.

Garantie de la base de financement

Le financement de la formation professionnelle revêt une importance cruciale pour l'implication accrue de l'économie. Du point de vue des entreprises, un engagement accru suppose davantage de charges en termes de temps et donc d'argent. Si la formation – et donc aussi son financement – est perçue dans un pays comme une tâche de l'État, il faut se demander comment les frais encourus par l'économie sont couverts par des formes de financement de l'État. À cela s'ajoute la crainte des entreprises que leurs efforts de formation pourraient ne pas être payants parce que les travailleurs qualifiés formés par leurs soins sont débauchés par des entreprises qui ne se sont pas impliquées dans la formation (cf. à ce propos chapitre 2.2, *poaching*). Tandis que certaines entreprises assurent une formation, des entreprises qui ne le font pas externalisent leurs coûts de formation et font ainsi preuve d'un certain opportunisme. Dans ce contexte, la question du financement s'associe à la question d'une répartition des charges.

Dans des pays tels que l'Allemagne, le Liechtenstein, l'Autriche ou la Suisse, les entreprises formatrices assument en partie des coûts de formation considérables, qu'elles mettent en relation avec les bénéfices. Comme charges directes, il faut compter entre autres la rémunération des apprentis, les matériels pédagogiques et éventuellement les vêtements de travail. À cela viennent s'ajouter des charges indirectes, par exemple les coûts de personnel pour les formateurs ou les coûts des locaux pour la mise à disposition de postes de travail. Face à cela, il y a des facteurs de bénéfices, tels que les recettes du travail productif effectué pendant la formation. La prise en compte de facteurs de bénéfices supplémentaires dépend entre autres de si les apprentis restent dans l'entreprise à l'issue de la formation et si leurs qualifications profitent donc effectivement à l'entreprise. Dans ce contexte, on cite également des facteurs relatifs au bénéfice dit « d'opportunité », dont la force de conviction résulte toutefois moins de chiffres établis de rendement que de l'intérêt jugé subjectivement plus ou moins élevé pour des objectifs de politique de gestion du personnel. Plus

particulièrement, on cite par exemple comme bénéfiques d'opportunités possibles d'une formation duale les facteurs suivants : coûts et temps d'initiation réduits ; moindres coûts pour le recrutement du personnel ; évitement d'erreurs d'affectation ; évitement de coûts de fluctuation ; plus forte fidélisation à l'entreprise ; meilleure ambiance d'entreprise ; réputation dans la région (mise en évidence d'une responsabilité sociale) ; meilleure compréhension des cultures et processus d'entreprise de la part des jeunes formés.

Dans les pays ne disposant pas d'une telle culture de financement de la formation par les entreprises, on met essentiellement l'accent sur les coûts, tandis que les facteurs de bénéfices ne sont pas pris en compte parce qu'ils sont difficiles à quantifier (GIZ 2018, 29). Dans ce contexte, la formation professionnelle apparaît tout d'abord comme une charge financière qui doit être compensée par des prestations de financement de l'État. Dans la pratique, divers modèles de financement se sont établis, dont nous esquissons ci-après les grandes lignes.

Un modèle d'ensemble est le *financement de subvention par prélèvement (levy grant system)*. Il est appliqué dans plus de 50 pays (UNESCO 2018, 20). L'État ou une organisation mandatée (par ex. chambre) prélève une redevance auprès des entreprises ; le volume financier ainsi acquis est employé de façon ciblée pour le financement des charges de formation d'entreprise ou interentreprises. Toutes les entreprises contribuent ainsi au financement de la formation, et les coûts encourus par celles qui ont une activité de formation sont remboursés. Ce modèle de base peut être agencé de diverses manières (GIZ 2018, 33). Il peut par exemple être restreint à certains secteurs économiques, les coûts peuvent être remboursés en partie, totalement ou à plus de 100 %. Par ailleurs, la base de calcul (par ex. total des salaires, bénéfices) et le niveau des redevances peuvent varier. Une critique émise par rapport au financement par prélèvement est que si elle est bien applicable dans l'économie formelle, les entreprises de l'économie informelle peuvent difficilement être atteintes dans un tel système. On craint par ailleurs que l'introduction puisse également avoir pour effet que les entreprises se sentent moins responsables d'assurer la formation : elles considéreraient qu'elles ont rempli leurs obligations en versant la redevance. On signale également que la répartition des fonds notamment recèle un risque d'abus et de corruption. Il y a également un risque de n'atteindre avec la subvention que les entreprises qui assurent déjà une formation, et que la subvention reste donc sans effet. Si une subvention s'entend comme mesure « coup de pouce », il faut également considérer qu'il sera difficile à long terme de supprimer cette subvention une fois introduite.

Une forme apparentée de financement de la formation est constituée par les *fonds de financement (« training funds »)* (Specht 2008, 38ss ; GIZ 2018, 35). Tandis que ces fonds ne sont pas alimentés par un prélèvement auprès des entreprises, mais par des sources gouvernementales ou internationales, leur utilisation est prévue pour le financement d'activités de formation. Il y a souvent un emploi sélectif des ressources, par exemple lorsque l'on veut promouvoir des groupes cibles, des régions ou des secteurs économiques défavorisés. Cet instrument également peut être agencé et appliqué sous diverses formes.

Des modèles ayant un effet similaire sont ceux de *l'exemption fiscale (« tax exemption »)*. Dans de tels modèles, les entreprises peuvent faire valoir leurs coûts de formation pour une exemption d'impôts, de sorte que leur charge fiscale est allégée. L'aménagement détaillé précise quelles dépenses sont prises en compte, ainsi que le niveau de l'allègement fiscal. Ainsi, en Thaïlande, les entreprises peuvent faire valoir un montant deux fois supérieur à leurs frais de formation réels (c'est-à-dire 200 %) (GIZ 2018, 34). Ce modèle a essentiellement un impact auprès des entreprises de l'économie formelle qui réalisent des bénéfices déclarés.

Tandis que les modèles esquissés ci-dessus sont axés sur le côté de l'offre, des approches telles que les *programmes de bons* ou les *crédits de formation* s'efforcent d'agir sur la demande. Les *bons de formation* sont des bons avec lesquels les bénéficiaires peuvent financer des offres de formation spécifiques (par ex. une formation duale) en tout ou partie. Avec ces *bons*, les utilisateurs peuvent choisir quelles prestations ils veulent acheter auprès de quels prestataires (Specht 2008, 45ss). Ce système recèle un grand risque d'abus et exige

donc un effort de *surveillance* et d'*administration* important. Les crédits de formation fonctionnent de manière similaire aux bons, mais doivent être remboursés en tout ou partie par les intéressés (Specht 2008, 51ss)

6.3 Organisation de la communication avec l'économie

Dans la mise en œuvre concrète, la manière dont est organisée la communication avec l'économie revêt une importance centrale. Même si ce processus ne peut être planifié que dans une mesure restreinte, on peut toutefois énoncer certaines considérations fondamentales et préparer des argumentations clés. Les considérations du présent chapitre se penchent sur les questions suivantes :

- Quelles conditions en termes de disposition à l'innovation peut-on rencontrer lorsqu'il s'agit d'aborder des interlocuteurs ?
- Quels arguments peuvent être pertinents lorsque l'on aborde des acteurs de l'économie ?
- Comment peut-on garantir formellement les accords ?

Disposition à l'innovation

L'identification dans une entreprise ou une organisation faïtière des acteurs fondamentalement ouverts ou disposés à l'innovation représente un défi pour la sélection des interlocuteurs à aborder pour des projets de formation professionnelle. Des études à ce sujet montrent que la disposition à l'innovation varie parmi les membres d'une organisation. À cet égard, des organisations telles que des ministères, des écoles et des entreprises ne présentent pas de différences fondamentales les unes par rapport aux autres. Dans des études empiriques menées sur de longues années, Rogers (2003) a identifié certains facteurs centraux qui peuvent être importants pour évaluer et influencer la disposition à innover des individus dans des organisations. Ces recherches ont notamment permis de définir différents profils relatifs à l'adoption de l'innovation (Rogers 2003, 281).

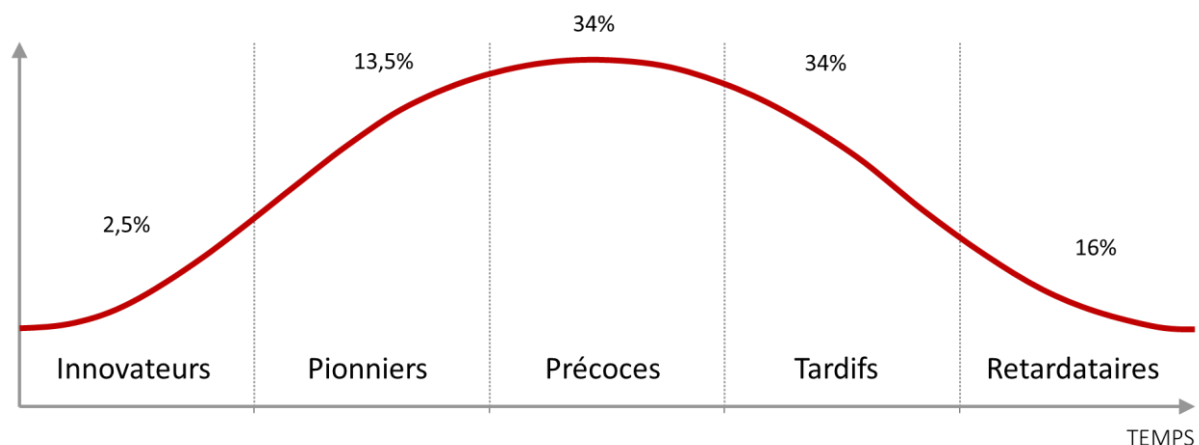


Figure 5 : Profils d'adoption de l'innovation (Rogers 2003, 281)

Rogers distingue cinq profils par rapport à la disposition à adopter une éventuelle innovation. Même si ceux-ci font référence chez Rogers à des individus, ces distinctions peuvent en principe également être transposées à des groupes ou organisations. Les profils en détail :

- Les « *innovateurs* » (*innovators*) sont les premiers à présenter et réaliser de nouvelles idées, approches et propositions. Leur statut de pionniers du changement les met en avant, mais les rend également quelque peu atypiques. Il est précieux de gagner leur soutien pour une initiative de formation professionnelle. Il faut toutefois tenir compte du fait qu'ils ne sont pas typiques de la majorité des entreprises, et que les expériences faites avec eux ne sont transférables que dans une mesure limitée.
- Les « *pionniers* » (*early adopters*) sont parfaitement intégrés dans leur organisation et jouissent dans leur milieu d'une crédibilité élevée comme leaders d'opinion. S'ils se déclarent en faveur de l'acceptation d'une

innovation, cela a un rayonnement puissant sur les autres membres de l'organisation. Pour la mise en œuvre d'une initiative de formation professionnelle, il est essentiel de les identifier au sein d'une organisation et de gagner leur soutien.

- Les « *précoces* » (*early majority*) adoptent l'innovation si les leaders d'opinion dans leur organisation expriment leur soutien. Ils ne comptent généralement pas parmi les représentants en vue de l'organisation, mais contribuent de par leur nombre à l'atteinte d'une masse critique nécessaire à la diffusion de l'innovation.
- Les « *tardifs* » (*late majority*) sont les membres de l'organisation qui reconnaissent au bout d'un certain temps seulement que l'innovation est incontournable. On peut les convaincre de l'utilité de l'innovation, mais cela exige une certaine insistance de la part des autres membres de l'organisation.
- Les « *retardataires* » (*laggards*) n'adoptent une innovation que s'ils ne voient plus aucun moyen de faire autrement. Leur soutien est précaire ; il est toujours possible qu'ils le retirent à tout moment ou se réfugient dans une attitude de résistance silencieuse.

On peut tirer des constats esquissés ci-dessus deux conclusions essentielles pour la planification de projets. (1) Il convient si possible d'identifier les « *pionniers* » au sein d'une organisation (ou d'un secteur), c'est-à-dire les personnes (ou entreprises) qui jouissent d'une crédibilité élevée, mais qu'il n'est pas nécessaire de convaincre par une argumentation de l'utilité de l'innovation. (2) Il faut éviter de consacrer des ressources aux acteurs qui cherchent ouvertement ou de façon masquée à se soustraire au projet, voire même le combattent.

Argumentaire

Les entreprises et l'économie envisageront notamment la possibilité ou le renforcement d'un engagement dans la formation professionnelle en fonction du rapport coûts/bénéfices. Il convient de préparer les arguments possibles pour le processus de persuasion. D'une façon générale, il faut veiller à formuler ces arguments en langage économique simple (« *in simple business language* ») (Gopaul 2013, 8) et à insister sur l'exploitation de potentiels plutôt que sur la compensation de déficits. Nous proposons ci-après une liste d'arguments qui peuvent être inclus dans ce processus et adaptés à chaque interlocuteur :

- *Argument coûts-bénéfices* : sur la durée totale de la formation, les coûts de la formation peuvent être compensés par le travail productif des apprentis. Des études réalisées en Allemagne, en Autriche et en Suisse (cf. Schönfeld et al. 2016 ; Strupler/Wolter 2012 ; Moretti et al. 2017) constatent pour de nombreux métiers un bénéfice net à l'issue de la formation.
- *Argument productivité* : les travailleurs qualifiés contribuent à l'augmentation de la productivité, de la qualité et de la croissance. Cet argument est central dans les secteurs où la concurrence se joue fortement ou de plus en plus autour de la qualité.
- *Argument investissement* : la formation de futurs employés qualifiés est un investissement pour l'avenir de l'entreprise. Elle pose les bases d'un développement économique sain et d'avantages compétitifs ; à moyen terme, elle débouche sur un retour sur investissement.
- *Argument sélection* : pendant la formation, on peut observer les futurs employés et apprécier concrètement leur performance, avant d'embaucher définitivement après la formation ceux qui ont fait leurs preuves.
- *Argument pertinence* : en s'impliquant dans la formation professionnelle, l'économie a la possibilité d'accroître la pertinence de la formation et de recruter ultérieurement des employés qui répondent davantage à ses besoins.
- *Argument rétention des employés* : il est souvent difficile de recruter des employés qualifiés et loyaux sur le marché de l'emploi. Au cours de la formation, l'entreprise fait la connaissance des nouveaux employés et peut décider qui elle veut ensuite garder dans l'entreprise.

- *Argument réputation* : la formation peut contribuer à une *image de marque* positive de l'entreprise ou de l'industrie. Un engagement visible dans la formation peut aider l'entreprise à être perçue de l'extérieur comme soucieuse de la qualité de son personnel (et donc également de ses prestations).
- *Argument responsabilité sociale* : par son engagement en faveur de la formation, l'entreprise ou l'industrie affirme sa responsabilité sociale et peut indirectement renforcer ainsi le renom de sa *marque*.
- *Argument stabilité* : en participant à la formation professionnelle, l'économie contribue à accroître la stabilité sociale et économique du pays. Ceci favorise indirectement les possibilités de mise en place et de développement d'activités économiques.

Les arguments esquissés ci-dessus peuvent être utilisé doublement : d'une part, ils peuvent être avancés de façon proactive lors d'entretiens correspondants. D'autre part, ils constituent des points de référence possibles pour les objections des acteurs économiques, que l'on peut reprendre et « retourner ». Exemple : la formation coûte cher et occasionne des frais ! – En contrepartie de ces coûts, il y a des avantages et des bénéfices, il faut donc peser le pour et le contre.

Garantie de l'accord

Les résultats des concertations avec les acteurs économiques peuvent déboucher sur des accords qui peuvent être garantis à divers niveaux d'obligation. Les accords verbaux, éventuellement assortis d'un procès-verbal plus ou moins détaillé, restent largement informels. L'autre extrémité du spectre est constituée par des accords contractuels avec des dispositions détaillées constituant un engagement très ferme. Entre les deux, on trouve des formes telles que des protocoles d'accord (*memoranda of understanding* ou *memoranda of agreement*), qui peuvent documenter des objectifs opérationnels et actions plus ou moins détaillés, mais ne contiennent généralement pas d'éléments juridiquement contraignants.

7. Questionnaire de planification et de réflexion

La présente étude propose un cadre de référence complet pour l'examen et la planification de projets de formation professionnelle dans la coopération au développement. Elle a été rédigée pour un vaste champ d'utilisation ; l'application des réflexions fondamentales exige donc une « transposition » aux objectifs poursuivis ainsi qu'aux circonstances spécifiques de chaque pays. Ce processus nécessaire de transposition est assisté par un questionnaire proposé parallèlement à la présente étude (comme 2^e partie). L'étude et le questionnaire sont disponibles sur le DC dVET site web.

Le questionnaire vise des objectifs divers :

- *Réflexion sur les expériences existantes* : au moyen du questionnaire, les expériences, pratiques et mises en œuvre dans un pays peuvent être systématiquement saisies, analysées, examinées de manière critique et présentées de façon structurée. Puisque le nouveau s'épanouit souvent sur la base de ce qui existe déjà, un inventaire de la situation initiale est précieux pour le développement d'idées appropriées.
- *Exploration de nouvelles possibilités* : si la réflexion sur les expériences existantes est axée sur un relevé de la situation en place, l'instrument peut ensuite également être utilisé pour découvrir de nouvelles possibilités et idées et en évaluer l'intérêt pour une réalisation éventuelle. Même si la mise en œuvre d'options opérationnelles n'est pas toujours possible à court terme, la réflexion sur ces options peut déjà inspirer de nouvelles idées.
- *Échange d'expériences* : le questionnaire peut structurer l'échange et favoriser ainsi le dialogue. L'échange peut avoir lieu au sein de l'équipe d'un projet ou d'un programme, avec des partenaires dans des ministères, des organisations faîtières ou des entreprises, ou encore entre donateurs et projets.
- *Documentation d'exemples de bonne pratique* : l'outil constitue une base pour relever et documenter des exemples de mise en œuvre réussie dans les différents champs d'action. En s'alignant sur des composants structurels tels que les objectifs poursuivis, les méthodes appliquées, les incitations efficaces, les prestations d'encouragement fournies et les expériences de mise en œuvre, on peut recueillir un ensemble d'expériences documentées qui pourront être mises à la disposition d'un vaste groupe d'utilisateurs.
- *Identification de principes d'aménagement efficaces* : enfin, on peut analyser divers exemples et différentes interventions pour déterminer quels principes d'action sont efficaces dans les contextes donnés.

8. Conclusion

Le développement d'une formation professionnelle duale n'est pas possible sans l'économie et l'engagement des entreprises. La nécessité de convaincre l'économie et les entreprises est donc incontestable. Mais en même temps, une participation de l'économie peut entrer en conflit avec les intérêts d'autres acteurs dans le pays. Les associations du corps enseignant d'un pays où la formation a essentiellement lieu à l'école peuvent par exemple craindre que les emplois de leurs membres soient en danger. Par ailleurs, il est assez probable qu'il y ait dans les ministères et les administrations des fonctionnaires qui ne voient pas l'intérêt de changer le *statu quo* parce qu'ils n'en tireraient aucun avantage personnel ou craignent même de perdre certains privilèges. En outre, l'objectif de la formation et de l'emploi des jeunes peut être en contradiction avec certains efforts de l'État dans le domaine de la législation du travail, par exemple lorsqu'il s'agit d'imposer un salaire minimum ou des réglementations du temps de travail.

Du point de vue de la coopération au développement, il faut veiller, dans les projets concrets dans un pays, à rallier en priorité les secteurs économiques qui promettent, dans le cadre des critères de politique du développement de ce pays, un maximum de compatibilité avec les objectifs. Concrètement, on constate ici qu'un équilibre correspondant des perspectives ne peut pas se faire de manière générale, mais doit toujours être spécifique au pays et à la période. En effet, les objectifs des acteurs économiques sont souvent hétérogènes, et les axes et objectifs de la coopération au développement peuvent changer au fil du temps (cf. pour l'exemple de la Suisse : Jäger et al. 2016, 113ss).

Il se pose ici la question générale de savoir comment l'axe d'une implication de l'économie visé par la présente étude peut être intégré à la perspective d'ensemble de la mise en place d'un système. Autrement dit, comment assurer que les projets en vue d'une implication accrue de l'économie dans la formation professionnelle ne restent pas des solutions isolées, mais puissent être consolidés et institutionnalisés au-delà de la durée du projet.

Pour conclure, retenons qu'il ne faut pas poser des exigences excessives à la formation professionnelle en général, et aux initiatives en vue d'une implication accrue de l'économie en particulier. On observe parfois que la formation professionnelle est considérée comme la solution à une multitude de problèmes sociaux, notamment aussi dans le cadre de la coopération au développement. Certes, la formation professionnelle peut contribuer indirectement à réduire par exemple le chômage des jeunes, la violence parmi les jeunes ou la pauvreté, mais ces mécanismes d'action ne sont pas déterminés par une cause unique et les rapports entre les différents facteurs d'influence sont généralement difficiles à reconstituer. Les efforts pour une implication accrue de l'économie dans la formation professionnelle ne devraient pas non plus perdre de vue le fait que les entreprises agissent dans une grande mesure selon une logique économique. Même si des aspects de responsabilité sociale d'entreprise (*corporate social responsibility*) peuvent également entrer en jeu dans certains cas, les décisions relatives au recrutement, au développement et à la rétention du personnel sont en fin de compte prises en fonction de critères économiques.



Références bibliographiques

- ADB – Asian Development Bank (2014). Technical and Vocational Education and Training in the Socialist Republic of Viet Nam. Mandaluyong City : ADB.
- Baethge, M., Kerst, C., M. Lesczensky, M. & Wieck, M. (2014). Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule 3/2014.
- Bliem, W., Petanovitsch, A. & Schmid, K. (2016). Dual Vocational Education and Training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland. Vienne : DC_dVET.
- Bolli, T. & Rageth, L. (2016). Measuring the Social Status of Education Programmes : Applying a New Measurement to Dual Vocational Education and Training in Switzerland. KOF Working Papers 403. Zurich : KOF.
- Caves, K. & Renold, U. (2016). The Employer’s Dilemma. Employer engagement and progress in vocational education and training reforms. KOF Working Papers, No. 423. Zurich : ETH.
- Chana, Kasipar (2009). TVET : Thai Experiences. Dans : UNEVOC / Inwent (éd.). Linking Vocational Training with the Enterprises – Asian Perspectives (77-83). Magdebourg, Bonn.
- DCED – Donor Committee for Enterprise Development (2017). Operational framework for the DCED Private Sector Engagement Working Group : A categorization of private sector engagement strategies and comparison with other approaches for working with and through the private sector. Working document 6. Cambridge : DCED.
- DDC – Direction du développement et de la coopération, Suisse (2013). Understanding and analysing vocational education and training systems – an introduction. Berne.
- DDC – Direction du développement et de la coopération, Suisse (2016). Vocational skills development : key to employment and income. Berne.
- Dell’Ambrogio, M. (2015). Schweizer Bildungssystem. Duale Berufsbildung als Exportschlager ? Neue Zürcher Zeitung du 27.10.2015, p. 12.
- Dustmann, C. & Schönberg, U. (2012). What makes firm-based vocational training schemes successful ? The Role of Commitment. American Economic Journal : Applied Economics, 4(2), 36–61.
- Euler, D. & Frank, I. (2011). Mutig oder übermütig ? – Modularisierung und Kompetenzorientierung als Eckpunkte der Berufsausbildungsreform in Luxemburg. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5, 55-58.
- Euler, D. & Reier, G. (2017). Von Afghanistan lernen ?! Afghan Dual Track TVET – die Verbindung von informeller und formaler Berufsausbildung. Document de conférence. Eschborn : GIZ.
- Euler, D. & Severing, E. (2006). Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld : W. Bertelsmann.
- Euler, D. (2013). Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland ? Bertelsmann Foundation.
- Euler, D. (2015a). Feasibility Study – Dual Vocational Education Education and Training in Serbia. St-Gall.

Euler, D. (2015b). TVET personnel Development within the framework of ASEAN integration. Position Paper for the 3rd Regional TVET Conference, Vientiane, Lao PDR. Document interne.

Euler, D. (2017). TVET Personnel in ASEAN – Investigation in five ASEAN states. Étude non publiée. GIZ : RECOTVET.

GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (éd.) (2015). Aufbau und Funktion nationaler Berufsbildungsagenturen. Bonn, Eschborn : GIZ.

GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (éd.) (2016). Rolle und Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn, Eschborn : GIZ.

GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (éd.) (2018). Down to earth : A practitioner's guideline to work with business and industry in TVET. Version 2. Thaïlande : GIZ. <https://sea-vet.net/resources/311-down-to-earth> (24.9.2018).

Gopaul, S. (2013). Feasibility Study for a Global Business Network on Apprenticeship. Genève : OIT.

GTZ – Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (éd.) (2009). Key Aspects of the Economics of Technical and Vocational Education and Training. Eschborn : GTZ.

Hövels, B. & Roelofs, M. (2007). Vollzeitschulische Berufsausbildung in ausgewählten europäischen Ländern mit dualen Berufsbildungsangeboten. Nijmegen : Kenniscentrum Beroepsoponderwijs Arbeidsmarkt.

ICAI - Independent Commission for Aid Impact (2015). Business in development. Report 43. Independent Commission for Aid Impact. <https://icai.independent.gov.uk/.../ICAI-Business-in-Development> (6.8.2018).

Jäger, M. (2016). Dual Vocational Education and Training as an Option in Development Cooperation. Survey of experts on behalf of the Donor Committee for dual Vocational Education and Training. Zurich : dcDVET.

Jäger, M., Maurer, M. & Fässler, M. (2016). Exportartikel Berufsbildung. Berne : hep.

Lempert, W. (1995). Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des « dualen Systems ». Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, 225 - 231.

Lutz, Burkard (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Dans : Mendius, Hans Gerhard u. a.: Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation (83-151). Francfort / M.

Marope, P.T.M., Chakroun, B. & Holmes, K.P. (2015). Unleashing the Potential Transforming Technical and Vocational Education and Training. UNESCO/UNEVOC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233030e.pdf> (téléchargé le 10.5.2017).

Maurer, M. (2015). The role of the private sector in vocational skills development. Zurich : DDC / e+i (document interne).

Mohrenweiser, Zwick, T. & J., Backes-Gellner, U. (2013). Poaching and Firm Sponsored Training : First Clean Evidence. Discussion Paper No. 13-037. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.

Mohrenweiser, J., Zwick, T. & J., Backes-Gellner, U. (2018). Poaching and Firm Sponsored Training. British Journal of Industrial Relations (sous presse).

Moretti, L., Mayerl, M., Mühlemann, S., Schlögl, P. & Wolter S. (2017). So Similar and Yet So Different : A Comparative Analysis of a Firm's Cost and Benefits of Apprenticeship Training in Austria and Switzerland. Bonn : Institute of Labour Economics.

Nielsen, S. (2011). TVET teachers and trainers. Document de synthèse mandaté par le Secteur de l'éducation de l'UNESCO.

OCDE (2016a). The Holistic Toolbox for Private Sector Engagement in Development Co-operation. Private Sector Peer Learning Policy Brief 1. OCDE : Paris.

OCDE (2016b). Regards sur l'éducation 2016. OCDE : Paris.

OEDA – Organization for Economic Development of Afghanistan (2016). Evaluation of Apprentices' Drop Out. Document interne.

OIT – Organisation internationale du travail (2012). Overview of Apprenticeship Systems and Issues. Genève.

OIT –Organisation internationale du travail (2010). Teachers and trainers for the future – Technical and vocational education and training in a changing world. Genève : Bureau international du travail.

- Paryono, P. (2015). Approaches to preparing TVET teachers and instructors in ASEAN member countries. Dans : TVET@Asia, issue 5, 1-27. En ligne : http://www.tvet-online.asia/issue5/paryono_tvet5.pdf (téléchargé le 13.05.2017).
- Phung Quang Huy (2009). Vietnam Chamber of Commerce and Industry's Role in Vocational Training. Dans : UNEVOC / Inwent (éd.). Linking Vocational Training with the Enterprises – Asian Perspectives (29-30). Magdebourg, Bonn.
- Pompa, C. (2013). Business engagement to promote quality vocational training in Vietnam. ODI – Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi...files/8960.pdf> (6.8.2018)
- Ratnata, I.W. (2013). Enhancing the image and attractiveness of TVET. In TVET@Asia, issue 1, 1-13. En ligne : http://www.tvet-online.asia/issue1/ratnata_tvet1.pdf (téléchargé le 10.5.2017).
- Renold, U., Bolli, T., Caves, K., Bürgi, J., Egg, M.E., Kemper, J. & Rageth, L. (2016). Feasibility Study for a Curriculum Comparison in Vocational Education and Training. Intermediary Report II. Draft version 19-7-2016. Zurich : KOF.
- Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations (5th ed.). New York, NY : Free Press.
- Schönfeld, G., Jansen, A., Wenzelmann, F. & Pfeifer, H. (2016). Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bielefeld : W. Bertelsmann.
- Smith, W. (2013). How donors engage with business. ODI – Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi...files/8502.pdf> (6.8.2018)
- Specht, G. & Aipperspach, C. (2009). Business Sector Involvement in TVET Delivery and Governance in Viet Nam. Hanoi : GDVT, GTZ.
- Specht, G. (2008). Innovative Ansätze zur Förderung von Berufsbildung und Beschäftigung. Frankfurt/M : KfW-Bankengruppe.
- Strupler, Mirjam ; Wolter, Stefan C. (2012). Die duale Lehre eine Erfolgsgeschichte – auch für Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe, Glarus/Coire : Rüegger Verlag.
- UNESCO (2018). Funding skills development. The private sector contribution. Paris : UNESCO.
- UNESCO-UNEVOC (2012). Synthesis report TVET Teacher Education in the 10 Participating Countries. En ligne : http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/Synthesis_report_SEAMEO_VOCTECH.pdf (téléchargé le 10.5.2017).
- Wanklin, L. (2018). How and why does the private sector participate in VET ? Descriptive case study of VET projects in Albania and Kosovo. Mémoire de master non publié. Université de St-Gall.

