



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Perspective internationale sur l'apprentissage : Comparaison avec l'Ontario

Rapport En question n° 21
Le 20 janvier 2015

Nicholas Dion
Conseil ontarien de la qualité de
l'enseignement supérieur



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario), Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Dion, N. (2015), *Perspective internationale sur l'apprentissage : Comparaison avec l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur appui, financier ou autre, à ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2015

Résumé

Le présent rapport examine les systèmes d'apprentissage de sept pays – l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse, l'Australie, l'Angleterre, la France et les États-Unis – afin de les comparer au système de l'Ontario. L'objectif de cette analyse était de nous aider à penser différemment à la façon dont les défis propres au système d'apprentissage ontarien ont été relevés ailleurs. Le rapport prend pour acquis la connaissance du système d'apprentissage ontarien, mais présente en conclusion une discussion détaillée de chacun des sept contextes d'apprentissage.

L'analyse comparative repose sur les six dimensions différentes suivantes : facteurs historiques et culturels; gouvernance; portée; participation; structure de l'apprentissage; qualifications et taux d'achèvement. Dans chacun des cas, des pratiques courantes à l'étranger sont comparées avec le système de l'Ontario dans le but de faire ressortir les différences.

Les observations suivantes découlent de la comparaison.

- 1) Le succès du modèle de système dual de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Suisse est étroitement lié à des facteurs historiques et culturels qui ne pourraient pas être reproduits en Ontario. Les facteurs historiques en particulier ont encouragé à la fois des perceptions positives de l'apprentissage et une forte participation des employeurs dans les pays où existe le système dual.
- 2) Bien que de nombreux homologues internationaux de l'Ontario fonctionnent avec des systèmes fédéraux similaires de gouvernement, selon lesquels les questions d'éducation sont de compétence provinciale, un examen de leur système respectif de formation en apprentissage révèle une participation beaucoup plus étroite du gouvernement fédéral à la coordination et à la prise de décision que ce n'est le cas en Ontario, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de dispositions législatives.
- 3) Si l'apprentissage en Ontario est encore largement limité aux métiers, d'autres administrations l'ont élargi au-delà de ce secteur traditionnel pour inclure des professions à croissance élevée de nouveaux secteurs de l'économie.
- 4) En Ontario, les apprentis tendent à être plus vieux qu'en Europe, ce qui influe sur les défis auxquels ils sont confrontés. L'Organisation internationale du Travail (OIT) décrit le Canada et les États-Unis comme les deux seuls pays où l'apprentissage est principalement utilisé par des adultes (OIT et Banque mondiale, 2013).
- 5) Des études ont montré que les coûts de la formation en apprentissage sont un obstacle majeur à la participation au Canada, spécialement dans le cas des participants les plus âgés. Malgré cela, de nombreux apprentis ontariens doivent payer la portion théorique de leur formation et ceux qui ne sont pas admissibles à l'assurance-emploi ne sont pas rémunérés pendant ce temps, à moins que les employeurs ne choisissent de leur verser un complément ou un salaire. La situation tranche avec celle de nombreux pays européens où les apprentis continuent d'être rémunérés pendant leur formation à l'extérieur du milieu de travail et où la formation en classe est souvent gratuite.
- 6) Les périodes d'études prolongées semblent plus fréquentes en Ontario et les apprentis ontariens passent moins de temps à apprendre à l'extérieur du milieu de travail que ceux des autres administrations examinées.
- 7) Toute tentative d'accroître la participation à l'apprentissage doit tenir compte des cas de l'Australie et de l'Angleterre, qui ont procédé à des changements au cours des dernières décennies afin d'élargir leurs systèmes d'apprentissage et d'accroître la participation. Ces changements, s'ils ont été un succès d'un point de vue numérique, ont soulevé des questions quant à la qualité des placements. Les deux cas démontrent que l'on peut élargir le système d'apprentissage grâce à une mise en valeur réfléchie et à l'introduction du modèle dans des

secteurs nouveaux et émergents de l'économie, mais que des précautions doivent également être prises pour assurer la qualité des placements offerts et, par conséquent, la valeur et la transférabilité des titres de compétences obtenus.

Cette enquête a également suscité d'autres questions qui pourraient être prises en compte avant d'entreprendre une réforme du système d'apprentissage de l'Ontario. La première a trait à la qualité de l'apprentissage, puisque nous en savons très peu sur la mesure dans laquelle l'apprentissage prépare les participants, en particulier, les jeunes, à mener des carrières réussies.

La deuxième question porte sur le lien entre l'apprentissage et les études postsecondaires, ainsi que les passerelles entre les deux. Les ouvrages parlent de la transition entre l'apprentissage et les études postsecondaires comme d'un point faible de nombreux systèmes d'apprentissage à l'échelle internationale. On peut soutenir que l'Ontario répond à ce besoin par ses programmes apprentissage-diplôme (PAD). Dans une province où l'apprentissage souffre de perceptions négatives, on pourrait envisager procéder à l'élargissement de ce système de formation par l'intermédiaire des PAD et mettre l'accent sur ses liens avec un titre de compétences postsecondaire bien établi.

La question finale cible la relation entre le système d'apprentissage comme tel et d'autres formes d'apprentissage intégré au travail (AIT) du secteur postsecondaire. Comment l'accent mis actuellement par l'Ontario sur l'AIT en général et, peut-être, les programmes d'enseignement coopératif en particulier, peut-il être vu comme un avantage concurrentiel dans le contexte de l'élargissement du système d'apprentissage. L'AIT en Ontario peut-il avoir la même fonction que l'apprentissage à l'étranger en aidant de manière similaire les élèves à faire la transition vers le marché du travail? Les points forts de l'AIT de l'Ontario diminuent-ils la nécessité d'élargir le système d'apprentissage? Ces questions méritent que l'on s'y attarde davantage.

Table des matières

Résumé	2
Introduction.....	6
Facteurs historiques et culturels	7
Modèle de coopération sociale	7
Classification des systèmes d'apprentissage	8
Apprentissage et études postsecondaires.....	8
Gouvernance.....	9
Portée de l'apprentissage	10
Participants.....	12
Âge des apprentis	12
Sélection	12
Coûts.....	13
Employeurs	14
Structure de l'apprentissage	14
Qualifications et taux d'achèvement	15
Leçons à tirer de l'élargissement de l'apprentissage à l'étranger	16
Australie : élargir la portée	16
Angleterre : maintien de la qualité	17
Conclusion.....	17
Bibliographie	20
Profils des pays.....	23
Pays ayant adopté un système dual	24
Allemagne	24
Autriche.....	29
Suisse	32
Australie	34
Angleterre.....	39
France	44
États-Unis.....	47

Liste des tableaux

Tableau 1 : Dix principales professions faisant l'objet d'un apprentissage en Ontario, selon le nombre d'inscriptions, 2012	10
Tableau 2 : Dix principales professions faisant l'objet d'un apprentissage en Ontario, selon le taux d'augmentation des inscriptions, 2006-2012	11

Introduction

La structure et le cadre de gouvernance des systèmes d'apprentissage diffèrent d'un pays à l'autre selon les décisions politiques, l'objectif du système et le contexte culturel dans lequel in s'inscrit. Si certains pays ont une tradition d'apprentissage vieille de plusieurs siècles et qui en fait un élément central de la formation des jeunes et de la main-d'œuvre en général, pour d'autres pays, il s'agit d'un phénomène relativement nouveau dont le rôle a historiquement été limité à certains secteurs de l'économie. Le présent rapport examine les systèmes d'apprentissage de sept pays – l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse, l'Australie, l'Angleterre, la France et les États-Unis – afin de les comparer au système de l'Ontario. Quelles différences peut-on relever entre le système d'apprentissage de l'Ontario et ceux de ses homologues internationaux? Quelles leçons peut-on tirer de ces exemples afin d'éclairer l'amélioration continue du système d'apprentissage ontarien? L'objectif de cette analyse comparative est de nous aider à penser différemment à la façon dont les défis propres au d'apprentissage ontarien ont été relevés ailleurs.

Chacun des sept pays qui ont fait l'objet de cette analyse a été choisi pour différentes raisons. L'Allemagne, l'Autriche et la Suisse sont désignés collectivement comme les pays au « système dual » et sont souvent présentés comme possédant des systèmes de formation en apprentissage qui pourraient inspirer des réformes dans d'autres pays. L'Australie et l'Angleterre ont procédé à une série de réformes de leur système réciproque au cours des 30 dernières années qui les rendent particulièrement intéressants. Ils sont également plus près culturellement de l'Ontario que les pays au système dual. La France est incluse principalement pour la manière dont elle encourage la participation des employeurs par la taxation et les États-Unis, parce que plusieurs de leurs défis sont analogues à ceux de l'Ontario. Au risque de paraître trop critique à l'endroit du système d'apprentissage de l'Ontario ou de sembler donner une image trop favorable de ses homologues internationaux, il faut souligner que le rapport ne discute pas en détails des faiblesses de chaque système choisi. Cela nécessiterait que l'on accorde plus d'attention à chaque contexte spécifique que ce qui est possible ici.

Pour simplifier les choses, le rapport suppose que l'on connaît les systèmes d'apprentissage discutés. Les personnes qui sont moins familières avec le système ontarien peuvent consulter un rapport complémentaire du COQES (Refling et Dion, 2014), qui fait le survol des débats d'orientation dans le domaine de l'apprentissage, décrit en détail la structure et le cadre de gouvernance du système ontarien et présente des données pertinentes. Les profils des pays sont également présentés à la fin du présent rapport pour décrire plus en détail les contextes internationaux discutés. Afin de faciliter la consultation, ces profils sont organisés de manière chronologique selon les six dimensions utilisées par notre analyse. Nous recommandons aux lecteurs qui ne connaîtraient pas bien les systèmes d'apprentissage des autres pays dont il est question ici de consulter leurs profils avant de lire le rapport.

Les ouvrages sur la question énumèrent un certain nombre de défis, propres à l'apprentissage au Canada en général et à l'Ontario en particulier, susceptibles d'aider à structurer davantage notre enquête. Stewart (2009) souligne l'incapacité de l'Ontario d'étendre l'apprentissage au-delà des métiers comme un facteur contraignant, de même que le manque de souplesse des périodes d'études prolongées, les faibles compétences de base de certains apprentis et les faibles taux d'achèvement. L'Organisation internationale du Travail (OIT) ajoute à cette liste, à partir de sa propre enquête auprès des intervenants du domaine au Canada, mentionnant les liens ténus avec les écoles, des problèmes d'évaluation et de normalisation, et la mauvaise attitude des employeurs à l'égard de l'apprentissage comme autant de faiblesses du système canadien d'un point de vue international (OIT et Banque mondiale, 2013). La liste se poursuit pour inclure la faiblesse scolaire des candidats à l'apprentissage au Canada, le statut inférieur de l'apprentissage et l'incidence de l'interruption de revenu durant la formation. Les suggestions découlant de l'analyse de l'OIT mentionnent la promotion de l'image de marque de l'apprentissage par le gouvernement et de meilleures voies d'accès aux études postsecondaires pour consolider le système.

Les défis associés au système d'apprentissage de l'Ontario influenceront sur la perspective adoptée par l'analyse du présent rapport – les « solutions » recherchées à l'étranger seront inévitablement conditionnées par les « problèmes » qui existent ici. Le but du rapport n'est pas de dresser la liste des défis auxquels l'Ontario fait face, bien que ce sujet soit abordé dans le rapport d'accompagnement (Refling et Dion, 2014).

L'analyse présentée ici repose sur les six dimensions différentes suivantes : facteurs historiques et culturels; gouvernance; portée; participation; structure de l'apprentissage; qualifications et taux d'achèvement. Dans chacun des cas, des pratiques courantes à l'étranger sont comparées avec le système de l'Ontario dans le but de faire ressortir les différences

Facteurs historiques et culturels

Les facteurs historiques et culturels influent sur la structure et la perception de l'apprentissage dans un pays. Il faut également les examiner soigneusement lorsque l'on s'inspire d'un autre pays pour apporter des changements puisque les différences culturelles peuvent exercer une influence inattendue sur les résultats prévus d'un emprunt. Cette section est donc critique par rapport à l'idée selon laquelle l'Ontario pourrait simplement adopter le système dual qui existe en Allemagne, en Autriche ou en Suisse par exemple, sans comprendre les différents facteurs culturels qui le rendent efficace dans ces contextes.

Dans plusieurs pays européens, l'apprentissage remonte au Moyen Âge et son histoire est longue et souvent vénérable. Si de nombreux pays européens ont depuis réformé leur système d'apprentissage considérablement afin de s'adapter aux exigences du monde moderne, le statut culturel de l'apprentissage demeure souvent inchangé. Cela contraste avec la situation de l'Ontario où la mention de l'apprentissage fait appel à des débats contrastés et émotifs continus sur l'immigration et la formation professionnelle.

Modèle de coopération sociale

Les facteurs historiques et culturels influencent également les attitudes des employeurs face à l'apprentissage. Les employeurs allemands participent étroitement à la formation en apprentissage depuis maintenant près de 150 ans. Il s'ensuit qu'ils ont appris à en apprécier les avantages tant pour les jeunes que pour leurs entreprises, et à accepter tout sacrifice au chapitre des coûts et de la perte de productivité qui peut être liée au système dual¹.

Le modèle de coopération sociale sur lequel repose le système dual, selon lequel les décisions concernant l'apprentissage sont prises conjointement par les gouvernements, les syndicats, les écoles et les employeurs, possède la légitimité que lui confère une longue histoire. La création de formes aussi étroites de coopération, qui vont bien au-delà de celles qui existent au sein du système d'apprentissage ontarien, seraient difficiles à imaginer dans le contexte canadien. Les universitaires soutiennent plutôt que l'apprentissage au Canada « ne peut être compris que dans le contexte de systèmes de relations de travail hautement décentralisés et antagonistes », ce qui de nombreuses façons peut empêcher le type de collaboration observée outre-mer (Schuetze, 2003, p. 83; cf. Lehmann, 2005).

Par ailleurs, ces différents environnements peuvent donner lieu à des expériences très différentes pour les apprentis sur le terrain. L'étude de Lehmann's (2005) sur les apprentis en Alberta et en Allemagne souligne plusieurs de ces contrastes. Si les apprentis des deux administrations voyaient leur formation comme une expérience positive, les apprentis canadiens connaissaient très peu la réglementation sur l'apprentissage et

¹ Un débat a cours dans les publications : on se demande si la participation à l'apprentissage entraîne véritablement de tels sacrifices pour les employeurs. Des études menées en Autriche, en Allemagne et en Suisse, par exemple, indiquent unanimement un net avantage pour les employeurs (Bliem, Petanovitsch et Schmid, 2014). Pourtant, la perception d'un sacrifice demeure commune chez de nombreux employeurs canadiens et sert souvent à justifier le refus d'embaucher des apprentis.

les cheminements de carrière qui s'offraient à eux. Leurs homologues allemands avaient acquis des connaissances approfondies de ces questions de leurs collègues de travail, à l'école et des syndicats. Le développement de compétences chez les apprentis albertains se limitait plus étroitement aux compétences les préparant à l'emploi et était peu intégré à leur formation pratique; l'étroite collaboration entre les employeurs et les établissements de formation faisaient en sorte que les apprentis allemands apprenaient quels étaient leurs droits en tant que travailleurs dans le cadre de leur formation en cours d'emploi et que les volets pratique et théorique de l'apprentissage étaient étroitement intégrés. Comme le décrit Lehmann :

Les employeurs allemands sont très engagés envers l'apprentissage, les syndicats ont leur mot à dire à tous les niveaux et un réseau national de centres d'orientation professionnelle et d'emploi assure des liens solides avec le marché du travail. Par contraste, le taux de participation des employeurs canadiens à toute forme de formation en milieu de travail est très faible et les syndicats tendent à se préoccuper davantage de la menace que peuvent représenter les jeunes travailleurs, au très faible taux de rémunération, pour les travailleurs syndiqués comptant plus d'années de service (2005, p. 108) [traduction].

Chacune de ces situations est à bien des égards le produit du contexte historique dans lequel est né le système d'apprentissage. Non seulement, cette étroite collaboration entre intervenants serait-elle difficile à reproduire en Ontario, mais le modèle de collaboration joue un rôle tellement central dans le système d'apprentissage de l'Allemagne que son absence en Ontario limiterait les possibilités de mise en place d'un système dual. C'est une des nombreuses raisons pour lesquelles les pays qui ont adopté un tel système ne sont pas un modèle réaliste pour le système d'apprentissage de l'Ontario.

Classification des systèmes d'apprentissage

Les travaux sur l'apprentissage soulignent différents contrastes entre deux types généraux de système : les systèmes anglo-axons, comme ceux que l'on trouve au Canada, en Grande-Bretagne et aux États-Unis, et les systèmes nord-européens, comme ceux des pays qui ont adopté un système dual (parmi d'autres) (cf. Sharpe et Gibson, 2005). Alors que les systèmes anglo-saxons ont tendance à être axés sur le marché, menant à un faible niveau d'engagement des entreprises quant à la participation à l'apprentissage, spécialement lorsque leur demande d'apprentis peut être faible, les systèmes nord-européens, pour leur part, sont fondés sur des partenariats sociaux entre les entreprises et les syndicats, et les décisions concernant l'offre d'apprentis reposent sur le consensus de l'industrie. Les écoles secondaires des pays anglo-saxons tendent à être peu intégrées au système d'apprentissage comparativement aux pays nord-européens. L'incidence immédiate de ce modèle dichotomique est, selon Sharpe et Gibson, de souligner le fait que les pratiques du système dual sont très éloignées des pratiques canadiennes et que « le système allemand existe dans un contexte particulier d'institutions sociales et du marché du travail qui est peu susceptible de voir le jour au Canada. » (2005, p. 39; cf. Evans et Bosch, 2012; Stewart et Kerr, 2010) [traduction].

Apprentissage et études postsecondaires

Pour terminer, nous devons également nous rappeler que les systèmes d'apprentissage et les facteurs sociaux qui les déterminent sont en constante évolution. Ainsi, alors que les intervenants canadiens du domaine de l'apprentissage décrivent son faible statut dans notre pays et critiquent la trop grande attention accordée à l'enseignement de type classique, comme celui des universités et des collèges, nous observons des changements similaires ailleurs dans le monde, y compris dans les pays ayant un système dual et une forte tradition d'apprentissage. Sharpe et Gibson (2005) décrivent le débat qui a vu le jour en Allemagne, par exemple, sur la valeur de la formation professionnelle, dont la formation en apprentissage, comme étant « dépassé et archaïque, étroitement fondé sur les compétences et plus préoccupé de vertus démodées que des demandes définies en termes larges des nouveaux milieux de travail » (p. 26) [traduction]. Ces critiques nombreuses de la formation professionnelle sont souvent associées à une augmentation de la participation aux études postsecondaires, de sorte que de nombreux pays ayant de solides traditions de formation

professionnelle ont dû adopter de nouvelles mesures politiques pour maintenir la popularité de ces systèmes (OCDE, 2013), malgré les soi-disant avantages de l'apprentissage pour faciliter les transitions écoles-milieus de travail des jeunes au moment où l'Europe connaît des taux de chômage élevé.

Gouvernance

Les systèmes d'apprentissage au Canada sont régis principalement par les provinces. Par l'intermédiaire d'Emploi et Développement social Canada, le gouvernement participe à certains éléments des programmes d'apprentissage jugés de pertinence nationale, comme l'établissement du Programme des normes interprovinciales Sceau rouge; plusieurs des décisions clés, dont celles concernant l'adoption de mesures législatives et l'établissement de métiers d'apprentissage, se font au palier provincial. Bien que plusieurs des homologues internationaux de l'Ontario opèrent dans des systèmes similaires de gouvernement fédéral, un examen de leurs systèmes d'apprentissage révèle une participation beaucoup plus importante du gouvernement fédéral à la coordination et à la prise de décisions. En fait, pour Cappon (2014), cette absence de participation du fédéral est l'une des principales faiblesses du système d'apprentissage au Canada.

Alors que les pays qui ont un système d'apprentissage dual fondé sur des niveaux élevés de collaboration entre les intervenants et de prise conjointe de décisions, tous les paliers de gouvernement jouent une part très active dans la coordination et la gestion du système. L'éducation est de compétence provinciale en Allemagne, en Autriche, en Suisse et en Australie. Pourtant, dans chacun de ces pays, le gouvernement fédéral joue un rôle clé en légiférant l'apprentissage et en coordonnant certains éléments du système (OIT et Banque mondiale, 2013; Sharpe et Gibson, 2005). En Allemagne, par exemple, une loi fédérale définit les apprentis comme des employés et décrit leurs droits, notamment en matière d'accès aux programmes d'assurance sociale et de protection contre le licenciement, en plus de rendre les contrats de formation obligatoires (OIT et Banque mondiale, 2013; Lehmann, 2005). Les états allemands, pour leur part, réglementent le contenu et les modalités de la formation de chaque profession, tandis que les chambres de commerce locales veillent à ce que les employeurs respectent la réglementation.

En Autriche, toutes les formes de formation professionnelle, dont l'apprentissage, sont régies par des lois et des règlements fédéraux, et les états voient à leur exécution. La même chose est vraie en Suisse, où l'éducation relève traditionnellement des cantons. L'apprentissage fait exception, il est régi conjointement par la fédération et les cantons, avec un apport important des employeurs, des syndicats et des associations professionnelles, comme l'exige la loi.

L'exemple de l'Australie est souvent mentionné comme particulièrement pertinent pour le Canada puisque les gouvernements des deux pays délèguent aux provinces énormément de responsabilités relativement à certains éléments de leur système d'apprentissage. Les contrats d'apprentissage sont enregistrés et les organismes de formation sont financés par les états, mais le gouvernement fédéral joue un rôle stratégique majeur et est responsable de la plupart des mesures incitatives et des services de soutien disponibles aux apprentis. L'intervention du gouvernement australien dans deux domaines importants – l'adoption de lois nationales et la création de normes de compétences nationales s'appliquant à l'apprentissage – peut recéler d'importantes leçons pour le Canada, où l'absence de législation et de normes de compétence nationales, dans de nombreux domaines professionnels, est dénoncée dans les ouvrages comme une faiblesse particulière du système d'apprentissage (Sharpe et Gibson, 2005), bien que le programme interprovincial Sceau rouge traite de certains aspects de cette question pour certaines professions.

Il existe bien sûr d'autres systèmes de gouvernance. En France, la plus grande partie de la responsabilité de l'apprentissage est assumée au niveau local, tandis que l'Angleterre n'a aucune législation nationale en matière d'apprentissage. Certains gouvernements ont également cherché à améliorer l'efficacité de leur système d'apprentissage en réduisant leur participation plutôt qu'en l'intensifiant. Ainsi, l'Australie a ouvert son système d'apprentissage au marché libre en encourageant la création de fournisseurs privés de

formation et en permettant aux employeurs et aux apprentis de choisir leur fournisseur (Hoeckel, Field, Justesen et Kim, 2008).

Peu importe le partage de responsabilités choisi, Steedman (2012) rappelle aux gouvernements qu'ils ne doivent pas chercher à microgérer l'apprentissage et que l'exclusion des employeurs des décisions importantes ainsi qu'un fardeau administratif excessif peuvent nuire au système. Malgré cette nécessité de prendre les décisions d'une manière qui mobilise les intervenants, le gouvernement a un rôle clair à jouer dans la coordination et l'administration d'un système efficace.

Portée de l'apprentissage

Si l'apprentissage en Ontario est encore largement limité aux métiers, d'autres administrations l'ont élargi au-delà de ce secteur traditionnel, pour inclure des professions à croissance élevée de nouveaux secteurs de l'économie. Le changement de la portée de l'apprentissage peut également attirer de nouveaux types de personnes vers la formation et changer la piètre perception de l'apprentissage.

Usher (2013) observe que cinq des dix principales professions faisant l'objet d'un apprentissage en Allemagne ne font pas partie du système d'apprentissage du Canada : vente au détail; administration de bureau; administration médicale et vente en gros/exportation. Par ailleurs, si nous examinons les dix professions faisant l'objet d'un apprentissage en Ontario (du point de vue du nombre d'inscriptions et de la croissance), nous constatons la prédominance continue des métiers, malgré certaines exceptions, dont la profession de technicien en support utilisateur (employé du secteur des technologies de l'information), qui connaît une croissance rapide.

Tableau 1 : Dix principales professions faisant l'objet d'un apprentissage en Ontario, selon le nombre d'inscriptions, 2012

	Nombre d'inscriptions
Technicien en support utilisateur	26 481
Technicien d'entretien automobile	24 282
Électricien	18 801
Coiffeur, styliste et esthéticien	11 283
Plombier, tuyauteur/monteur d'appareils de chauffage	9 789
Employé des services alimentaires	9 018
Charpentier	8 892
Éducateur et assistant de la petite enfance	8 118
Mécanicien de chantier	5 826
Machiniste	5 643

Tableau 2 : Dix principales professions faisant l'objet d'un apprentissage en Ontario, selon le taux d'augmentation des inscriptions, 2006-2012

	Taux d'augmentation
Technicien en support utilisateur	808 %
Mécanicien de machines fixes et opérateur de centrale électrique	288 %
Travailleur communautaire et des services sociaux	215 %
Opérateur de machines lourdes et de grues	195 %
Soudeur	129 %
Travailleur d'autres groupes majeurs de métier	104 %
Travailleur de la construction (autre)	101 %
Éducateur et assistant de la petite enfance	83 %
Tôlier (autre)	51 %
Plombiers, tuyauteur/monteur d'appareils de chauffage	46 %

De nombreuses professions qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage à l'étranger sont limitées ici aux études postsecondaires. Les soins infirmiers, par exemple, qui font partie du système d'apprentissage de certains pays européens, requièrent des études postsecondaires en Ontario, à l'instar de nombreux autres postes du domaine du commerce et de l'administration. Le génie est un domaine d'apprentissage populaire en Allemagne et en Angleterre. La gamme de professions qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage en Allemagne en améliore le statut comme mode d'étude : bien que l'on reconnaisse que la qualité des placements et des postes d'apprentissage varie, le mode d'étude comme tel intéresse des personnes ayant différentes aptitudes aux études et différents niveaux de compétence.

En Autriche, l'apprentissage existe dans un vaste éventail de domaines, y compris les technologies de l'information (TI), les métiers, le travail de bureau et la vente. En Allemagne, les programmes d'apprentissage dans les secteurs de la fabrication et des services – traditionnellement populaires auprès des participants – cèdent la place aux emplois en informatique et dans les TI, où les entreprises se livrent bataille pour obtenir les meilleurs candidats (Heinz, 2003).

Le gouvernement anglais a également établi des programmes de partenariat dans une variété d'industries où la croissance et la demande sont élevées, comme les technologies de l'information, les finances, les services juridiques et les médias numériques. Les programmes d'apprentissage en administration des affaires, en vente au détail et en soins de santé sont devenus populaires dernièrement, représentant les trois quarts des débutants de l'année scolaire 2012. Le génie de son côté comptait 13 % d'apprentis commençant un programme pour la même période. Les cinq principaux domaines d'apprentissage en 2012, selon les inscriptions, ont été les services de santé et sociaux, y compris les assistants en soins de santé et les agents des services sociaux; les services à la clientèle; la gestion, y compris les surveillants et les responsables des services d'aide technique; l'administration des affaires, y compris les superviseurs de bureau et les secrétaires juridiques; l'accueil et la restauration, y compris les réceptionnistes et gérants d'hôtel (Ayres et Gurwitz, 2014).

Participants

Âge des apprentis

En Ontario et aux États-Unis, les apprentis tendent à être plus âgés qu'en Europe, ce qui influe sur les défis qu'ils doivent relever et, de l'avis de certains, les réponses stratégiques du gouvernement pour réformer l'apprentissage. Par exemple, on peut légitimement se demander comment des mesures mises en œuvre dans un système d'apprentissage accueillant principalement des jeunes fonctionneraient dans un système utilisé principalement par des adultes. De la même façon, on peut comprendre qu'il soit difficile d'intéresser des jeunes d'âge scolaire à l'apprentissage par l'intermédiaire du Programme d'apprentissage pour les jeunes, lorsque le système d'apprentissage est largement conçu pour des travailleurs expérimentés.

L'apprentissage au Canada est ouvert aux participants de différents groupes d'âges, mais environ la moitié des apprentis, à l'échelle nationale, ont dans la vingtaine et plus de 30 % ont au moins 30 ans (Lerman, 2014). Cela contraste vivement avec de nombreux pays européens, surtout avec ceux qui ont un système dual, qui attirent des participants beaucoup plus jeunes. Cette situation fait qu'il est impossible pour les apprentis ontariens de profiter de l'un des plus importants avantages des programmes d'apprentissage observés à l'étranger : la facilitation des transitions entre l'école et le marché du travail et la diminution du chômage chez les jeunes.

L'Angleterre, pour sa part, a ouvert aux adultes son système d'apprentissage qui était dans le passé axé sur les jeunes, une mesure qui a suscité la controverse en raison des taux de chômage élevés chez les jeunes du pays (OIT et Banque mondiale, 2013). Le gouvernement anglais a rajusté en conséquence son régime de financement : l'apprentissage est financé en entier pour les participants de 16 à 18 ans, tandis que le gouvernement ne paie que 50 % des coûts des apprentis de 19 à 25 ans et 40 % de ceux des 25 ans et plus (OCDE, 2014). L'Australie ouvre également l'apprentissage aux jeunes et aux adultes, tandis qu'en Allemagne et en France, il est réservé aux jeunes de moins de 25 ans, sauf dans certaines circonstances exceptionnelles (OIT et Banque mondiale, 2013; Steedman, 2012). Selon l'OIT, le Canada et les États-Unis sont les deux seuls pays où l'apprentissage accueille principalement des adultes (OIT et Banque mondiale, 2013).

Sélection

Comment les autres pays réussissent-ils à intéresser autant les jeunes à l'apprentissage? On peut répondre à cette question en examinant le rôle important que joue la sélection dans les systèmes scolaires de certains de ces pays².

Dans les pays au système dual, comme l'Allemagne et l'Australie, l'apprentissage est un cheminement des plus courants pour les élèves qui entrent au niveau inférieur de l'enseignement secondaire après la neuvième année. D'une part, cette sélection limite sérieusement les choix professionnels des élèves une fois qu'ils ont terminé leurs études. D'autre part, les élèves tendent à être bien préparés à suivre les cheminements professionnels pour lesquels ils sont qualifiés et à être bien informés à leur sujet. Par exemple, ils connaissent très bien les subtilités du système d'apprentissage et savent quelles sont les portes qu'il peut leur ouvrir (Lehmann, 2005).

En Allemagne, les élèves sont initiés en détail à l'apprentissage durant les heures d'école. Les enseignants prennent du temps durant les dernières années de scolarité obligatoire pour discuter des choix de carrière et pour examiner avec les élèves un ensemble de trousseaux d'information. Les élèves s'exercent à composer des

² Voir Taylor (2005) pour un exposé détaillé sur l'histoire de la sélection dans le système scolaire ontarien.

lettres aux entreprises à la recherche d'apprentis et des simulations d'entrevues sont organisées. Les entreprises visitent les écoles secondaires locales pour parler de leurs programmes d'apprentissage et offrent des stages « d'essai » d'une semaine aux intéressés (Parilla et Berube, 2014). À cela s'ajoute le travail fait à l'extérieur de l'école par un vaste réseau de centres d'emploi, qui offrent de l'orientation professionnelle aux élèves et aident ceux qui sont intéressés par l'apprentissage à en apprendre davantage sur le processus et à trouver des employeurs.

Les restrictions en matière d'emploi encouragent également les jeunes à choisir l'apprentissage. Si les élèves du secondaire en Ontario peuvent habituellement se trouver d'eux-mêmes un emploi à temps partiel, l'Allemagne limite, dans de nombreux domaines d'apprentissage, l'emploi des jeunes de moins de 18 ans à ceux qui tentent d'obtenir une qualification professionnelle. Cela restreint donc réellement les options en matière d'emploi des moins de 18 ans qui ne suivent pas une formation en apprentissage à une gamme étroite d'emplois non spécialisés.

Le recours à la sélection dans les écoles secondaires allemandes a été critiqué comme empêchant encore l'ascension sociale et reproduisant l'inégalité. On la perçoit souvent comme incompatible avec les aspirations des jeunes dans une société de plus en plus ouverte et fluide. Les critiques deviennent plus véhémentes alors que s'accumulent les preuves des meilleurs résultats sociaux et professionnels des élèves qui poursuivent des études postsecondaires théoriques (Lehmann, 2000).

Coûts

Des études ont montré que les coûts constituent un obstacle majeur à la participation à l'apprentissage au Canada, plus particulièrement dans le cas des participants plus âgés. Selon l'analyse du temps d'achèvement réalisée par Cadieux (2010), à partir des données de l'Enquête nationale auprès des apprentis de 2007, la raison la plus fréquemment invoquée par les apprentis pour ne pas terminer leur apprentissage est qu'ils n'en ont pas les moyens. Les apprentis âgés et ceux qui étaient mariés ou qui avaient des personnes à charge étaient également moins susceptibles de terminer leur formation, ce qui, encore une fois, porte à croire que les apprentis âgés peuvent avoir de la difficulté à concilier leurs responsabilités personnelles et leur formation. Dooley et Payne (2013) soulignent que les apprentis âgés ont souvent moins de soutien financier que les jeunes apprentis, qui peuvent vivre à la maison ou compter sur le soutien de leurs parents.

Les apprentis en Ontario doivent souvent payer des frais de scolarité pour la partie théorique de leur formation, laquelle est fréquemment offerte par un des collèges provinciaux habituellement sous forme de période prolongée. Certains apprentis n'ont pas de salaire pendant cette période. Si plusieurs sont admissibles à l'assurance-emploi, cela dépend du nombre d'heures travaillées avant leur formation en dehors du lieu de travail et n'est donc pas une garantie pour tous. Par comparaison, la formation à l'extérieur du milieu de travail est gratuite en Allemagne, en Autriche et en France. Les apprentis dans ces pays continuent de toucher un salaire de leur employeur pendant la formation théorique, qui est plus probablement offerte une journée à la fois.

D'autres gouvernements ont essayé d'alléger le fardeau financier des apprentis en introduisant des programmes de soutien semblables à ceux disponibles aux élèves d'autres secteurs d'études postsecondaires. Ainsi, le gouvernement australien a créé un nouveau système de prêts pour aider les apprentis à assumer les coûts quotidiens liés à l'apprentissage. Le montant des prêts peut atteindre 20 000 dollars australiens sur quatre ans et le remboursement est fondé sur le revenu – l'apprenti n'étant tenu de rembourser que lorsque son revenu annuel atteint 51 309 dollars australiens (OCDE, 2014).

Employeurs

L'encouragement et le maintien de la participation des employeurs à l'apprentissage constituent un défi constant pour toutes les administrations, bien que l'importance de ce défi varie. Cappon (2014) définit la difficulté que peuvent rencontrer les apprentis pour trouver un poste comme « la plus grande contrainte au chapitre du placement en apprentissage et de son achèvement au Canada » (p. 38) [traduction], laissant entendre que le fait d'intéresser les apprentis potentiels à l'apprentissage relève moins du défi pour le système que la motivation des employeurs.

Plusieurs des documents examinés mentionnent les différences entre la culture des employeurs canadiens et celle des pays au système dual. Les employeurs de l'Allemagne et de l'Autriche assument une responsabilité face à l'apprentissage et se sentent partie prenante de la réussite des participants (Evans & Bosch, 2012). En revanche, les employeurs nord-américains déclinent majoritairement toute responsabilité en matière de formation, que celle-ci s'inscrive dans un programme d'apprentissage ou prenne une autre forme (Cappon, 2014; Evans et Bosch, 2012).

Les Français utilisent une méthode d'incitation fiscale à la participation qui leur est unique. Le système d'apprentissage français est financé en grande partie par la taxation des employeurs. On demande aux entreprises de consacrer un certain pourcentage de leur masse salariale à la formation, et de réserver une partie de ce pourcentage à l'apprentissage. Les entreprises qui ne dépensent pas cette somme voient la différence imposée (OCDE, 2014; Sharpe et Gibson, 2005). Les entreprises qui forment un nombre spécifique d'apprentis sont exemptées de cette taxe, leur contribution à la formation en cours d'emploi étant considérée comme équivalente au montant de la taxe (Steedman, 2012).

Encore une fois, l'approche de la France demeure l'une de nombreuses possibilités pour encourager l'apprentissage, possibilités qui peuvent inclure des subventions ou crédits d'impôts pour les employeurs, des subventions salariales ainsi que l'inclusion de clauses dans les marchés publics exigeant l'embauche d'apprentis.

Structure de l'apprentissage

Une analyse de la structure de l'expérience de l'apprentissage en Ontario et à l'étranger porte à croire que la formation délivrée sur une période prolongée est plus fréquente en Ontario et que les apprentis ontariens passent moins de temps en formation à l'extérieur du lieu de travail que ceux des autres administrations étudiées (cf. Usher, 2013).

Les apprentis de la province passent de 85 à 90% de leur temps dans le milieu de travail, ce qui est considérablement plus que les apprentis allemands par exemple, qui eux passent 70 % au travail et 30 % en formation d'une journée. L'exemple le plus extrême est peut-être celui de la France où les apprentis passent entre 60 et 75 % de leur temps au travail et le reste, dans des centres de formation pour apprentis. Les apprentis français passent généralement une semaine en classe et trois au travail chaque mois. L'étendue du contenu de la formation théorique des apprentis français est également digne de mention : la formation théorique est tellement exhaustive qu'elle ressemble à une formation scolaire – les deux tiers étant composés de cours de français, de mathématiques, de langues, d'histoire, de géographie et de sports, et le tiers restant, à de l'enseignement pratique sur le domaine d'apprentissage.

Les apprentis français font également l'objet d'un suivi et reçoivent un soutien étroit visant à s'assurer que leur expérience d'apprentissage est bénéfique et à coordonner la pertinence de la formation en emploi et à l'extérieur. Tout au long de leur contrat, les apprentis sont supervisés par un tuteur désigné – un employé du centre de formation qui doit assurer un suivi de la formation et des progrès de l'apprenti, veiller à la complémentarité et à la valeur éducative de la formation pratique et théorique, et gérer la communication entre

l'apprenti, l'employeur et le centre de formation (OCDE, 2014; OIT et Banque mondiale, 2013).

Qualifications et taux d'achèvement

On retrouve en Australie, en France, en Allemagne et en Angleterre des équivalents des professions à reconnaissance obligatoire en Ontario, des secteurs où, une fois la formation achevée, la certification est requise avant qu'une personne puisse légalement commencer à y travailler. Même à l'étranger, il s'agit dans bien des cas de métiers – celui d'électricien est souvent donné en exemple (OIT et Banque mondiale, 2013).

Dans d'autres pays, les certificats ont de la valeur, mais ne sont pas obligatoires parce que les employeurs comprennent et respectent le système qui produit des apprentis. En Allemagne, les certificats d'apprentissage ne sont exigés par la loi que pour un nombre limité de professions – les camionneurs et les techniciens d'entretien d'aéronefs par exemple. Dans la pratique cependant, l'apprentissage est tellement imbriqué dans la culture qu'il est rare qu'un employeur embauche une personne ne possédant pas un certificat pour un domaine où la certification existe (OIT et Banque mondiale, 2013).

Cela s'oppose à la situation en Angleterre, où l'absence de mesures législatives nationales en matière d'apprentissage et la longue liste de titres qui peuvent être obtenus soulèvent des questions quant à la valeur de l'apprentissage et à la transférabilité des titres de compétences obtenus. Une fois leur formation terminée, les apprentis anglais peuvent obtenir un ou plus d'un titre figurant sur la longue liste des qualifications professionnelles nationales (National Vocational Qualifications), qui contient 1 000 rubriques. D'une part, on s'assure ainsi que chaque apprenti obtiendra à la fin de sa formation au moins un titre reconnu à l'échelle nationale. D'autre part cependant, l'étroite description des tâches associées à certaines des qualifications de la liste a amené les critiques à contester la transférabilité réelle des qualifications au marché du travail. D'autres ont critiqué l'évaluation des qualifications professionnelles nationales qui, d'abord, est effectuée par l'employeur en cours d'emploi et qui, ensuite, minimise l'importance de la formation théorique en axant entièrement l'évaluation sur les composantes pratiques (Steedman, 2001). On a proposé des réformes pour combler ces lacunes en rendant le processus d'évaluation plus objectif ainsi qu'en créant dans les qualifications professionnelles nationales de nouvelles compétences transférables en littératie et en mathématiques (gouvernement britannique, 2013).

On a souvent dit que le défi réel de l'Ontario par rapport aux métiers n'est pas d'inscrire un plus grand nombre d'apprentis, mais plutôt d'augmenter les taux d'achèvement (cf. Conseil pour l'emploi et la prospérité, 2012). Parce que les apprentis canadiens tendent à s'inscrire à un programme tard dans la vie, parfois alors qu'ils ont déjà une famille et une expérience de travail antérieure, ils sont confrontés à un certain nombre d'obstacles différents de ceux de l'élève de niveau postsecondaire moyen. S'il est difficile de calculer avec exactitude les taux d'achèvement au Canada, parce que les apprentis ne suivent pas leur formation en tant que cohorte et que par conséquent il est difficile d'assurer leur suivi, les taux d'achèvement en Ontario ont fluctué entre 30,3 % et 38,8 % de 2000 à 2009, pour atteindre 46,8 % en 2012 (voir la description de la méthodologie dans Reffling et Dion, 2014).

Le taux de maintien en formation des apprentis est également perçu comme un problème en Australie. Dans le cas de la cohorte qui a commencé sa formation en 2008, le taux d'achèvement était de 45,5 % pour les métiers et de 55,4 % pour les autres professions (OCDE, 2014). Le marché du travail relativement fort de l'Australie semble compliquer les choses puisqu'il encourage les apprentis à changer d'emploi avant la fin de leur formation. Les taux d'achèvement tendent à être plus élevés dans les pays au système dual, où la culture de l'apprentissage est forte et les participants sont généralement jeunes. Les taux d'achèvement de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Suisse se situent régulièrement entre 80 et 90 %.

Leçons à tirer de l'élargissement de l'apprentissage à l'étranger

Cette section examine brièvement la situation de l'Australie et celle de l'Angleterre, pays qui ont tous les deux apporté des changements au cours des dernières décennies dans le but d'élargir leurs systèmes d'apprentissage et d'accroître la participation. Bien qu'un succès du point de vue numérique, les changements ont suscité des questions quant à la qualité des placements.

Australie : élargir la portée

L'Australie a entrepris un processus visant à différencier les programmes offerts en apprentissage dans les années 1980. L'apprentissage en tant qu'institution a toujours été solide en Australie, mais se limitait à un ensemble fixe de métiers intéressant principalement les hommes.

Des recommandations de l'examen Kirby de 1985 ont donné lieu à la création de nouveaux stages de formation, qui étendaient réellement le modèle d'apprentissage axé sur la formation en cours d'emploi à une gamme de professions autres que les métiers : vente au détail, tourisme, accueil, etc. Ces stages étaient conçus pour donner une formation de niveau d'entrée à des jeunes, mais ils ont connu un faible taux d'achèvement et une mauvaise image. Dans un effort pour racheter le programme de stages, les systèmes d'apprentissage et de stages ont été combinés en 1997 et renommés « Australian Apprenticeships ». Des normes nationales ont également été élaborées avec la participation de représentants des syndicats et de l'industrie.

La participation a connu une croissance considérable durant cette période, passant de 136 000 participants en 1995 à 413 000 en 2013, principalement en raison de la création de nouveaux programmes ciblant des secteurs différents (Sharpe et Gibson, 2005). Cette croissance a réorienté le système traditionnel d'apprentissage, axé sur les métiers, vers de nouveaux secteurs, de sorte que l'apprentissage dans des domaines autres que les métiers (autrefois les stages) en est venu à représenter 68 % de tous les contrats en 2004. Ces contrats avaient tendance à viser le travail de bureau, les ventes et les services, étaient souvent à temps partiel, duraient moins de deux ans et transmettaient aux apprentis des compétences d'un niveau inférieur à celui des programmes d'apprentissage des métiers.

En raison de la solide culture ouvrière qui existe en Australie, les métiers d'apprentissage sont souvent perçus comme des emplois désirables et les qualifications connexes sont fréquemment requises pour travailler dans le secteur. Malgré cela, de nombreux métiers disent qu'ils ont de la difficulté à attirer des candidats de qualité. Les stages sont souvent perçus comme moins souhaitables, leur image souffrant toujours des perceptions de mauvaise qualité qui existent depuis leur création en 1980. Ils sont souvent vus comme des programmes d'intégration au marché du travail plutôt que des programmes de perfectionnement de la main-d'œuvre et ne sont pas requis pour travailler dans une industrie (OIT et Banque mondiale, 2013).

L'enthousiasme initial pour l'apprentissage semble avoir diminué dernièrement, en partie en raison des changements apportés à la politique de financement du gouvernement³, on peut dire que l'introduction des stages a atteint son but d'accroître le nombre d'apprentis et d'introduire le modèle de formation en apprentissage dans de nouveaux secteurs de l'économie. Il existe maintenant des programmes d'apprentissage dans plus de 500 professions et dans des industries telles que l'agriculture, la construction, les services communautaires et la santé, les télécommunications, le génie et l'exploitation minière, la

³ Pour plus de détails, voir le profil de l'Australie dans la deuxième partie du rapport.

fabrication et le tourisme. Des stages de formation sont offerts dans le commerce, la vente au détail, les services financiers, la garde d'enfants et la santé (OCDE, 2014).

Angleterre : maintien de la qualité

L'Angleterre a élargi son système d'apprentissage au milieu des années 1990 dans le but de combler l'écart croissant de compétences, en permettant aux jeunes d'acquérir de nouveaux titres de compétences transférables dans des domaines en demande sur le marché du travail. Grâce principalement à l'amélioration de la mise en marché auprès du public et des activités de sensibilisation des entreprises, l'élargissement comme tel a connu le succès, le nombre d'apprentis a augmenté de 65 000 en 1995 à plus de 500 000 en 2012 (Ayres & Gurwitz, 2014).

Cette expansion a rapidement été attaquée sous plusieurs angles. D'abord, l'absence de dispositions législatives nationales sur l'apprentissage a permis des différences plus importantes entre les programmes que dans les autres pays européens, où une réglementation fédérale a assuré la normalisation de certaines caractéristiques de base, comme la durée et les exigences de la formation à l'extérieur du lieu de travail (Evans et Bosch, 2012; Fuller et Unwin, 2008). De plus, l'absence de limites claires de la part du gouvernement a laissé « l'apprentissage » devenir un terme fourre-tout pour toutes les sortes de formation en cours d'emploi (Richard, 2012). Certains employeurs, par exemple, inscrivaient des employés déjà en poste à leurs programmes d'apprentissage, alléguant que le gouvernement devrait financer l'acquisition par ces personnes de nouvelles compétences requises dans le milieu de travail en dépit de leur expérience antérieure dans le domaine. Il est donc devenu difficile de déterminer si de nouveaux postes d'apprenti étaient créés ou si des employeurs utilisaient simplement les fonds gouvernementaux pour perfectionner les compétences de leurs employés. Cette situation semblait aller à l'encontre de l'objectif initial de l'élargissement – aider les jeunes à intégrer le marché du travail (Evans et Bosch, 2012). Enfin, la valeur éducative de certains programmes d'apprentissages a été remise en question, parce que de plusieurs programmes pouvaient être achevés en peu de temps (une année ou moins) et entièrement en cours d'emploi, sans exigence de formation théorique complémentaire. Si le marché du travail ne pouvait pas se fier aux titres de compétences octroyés, leur transférabilité pouvait également être remise en question.

D'une part, les projets d'élargissement de l'Australie et de l'Angleterre ont atteint leur objectif de base, soit d'augmenter le nombre de programmes d'apprentissage et d'introduire ce modèle dans de nouveaux domaines de l'économie. Les deux pays ont toutefois connu des problèmes qualité. L'une et l'autre situations démontrent que l'élargissement peut être réalisé mais en procédant à une mise en marché soignée de l'apprentissage et en introduisant le modèle dans de nouveaux secteurs de l'économie, mais que des précautions doivent être prises pour assurer la qualité des placements offerts et, par conséquent, également la valeur et la transférabilité des titres de compétences obtenus.

Conclusion

Les observations suivantes découlent de la comparaison qui précède :

- 1) Le succès du modèle de système dual de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Suisse est étroitement lié à des facteurs historiques et culturels qui ne pourraient pas être reproduits en Ontario. Les facteurs historiques en particulier ont encouragé à la fois des perceptions positives de l'apprentissage et une forte participation des employeurs dans les pays où existe le système dual.
- 2) Bien que de nombreux homologues internationaux de l'Ontario fonctionnent avec des systèmes fédéraux similaires de gouvernement, selon lesquels les questions d'éducation sont de compétence provinciale, un examen de leur système respectif de formation en apprentissage révèle une participation beaucoup plus étroite du gouvernement fédéral à la coordination et à la

- prise de décision que ce n'est le cas en Ontario, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de dispositions législatives.
- 3) Si l'apprentissage en Ontario est encore largement limité aux métiers, d'autres administrations l'ont élargi au-delà de ce secteur traditionnel pour inclure des professions à croissance élevée de nouveaux secteurs de l'économie.
 - 4) En Ontario, les apprentis tendent à être plus vieux qu'en Europe, ce qui influe sur les défis auxquels ils sont confrontés. L'Organisation internationale du Travail (OIT) décrit le Canada et les États-Unis comme les deux seuls pays où l'apprentissage est principalement utilisé par des adultes (OIT et Banque mondiale, 2013).
 - 5) Des études ont montré que les coûts de la formation en apprentissage sont un obstacle majeur à la participation au Canada, spécialement dans le cas des participants les plus âgés. Malgré cela, de nombreux apprentis ontariens doivent payer la portion théorique de leur formation et ceux qui ne sont pas admissibles à l'assurance-emploi ne sont pas rémunérés pendant ce temps, à moins que les employeurs ne choisissent de leur verser un complément ou un salaire. La situation tranche avec celle de nombreux pays européens où les apprentis continuent d'être rémunérés pendant leur formation à l'extérieur du milieu de travail et où la formation en classe est souvent gratuite.
 - 6) Les périodes d'études prolongées semblent plus fréquentes en Ontario et les apprentis ontariens passent moins de temps à apprendre à l'extérieur du milieu de travail que ceux des autres administrations examinées.
 - 7) Toute tentative d'accroître la participation à l'apprentissage doit tenir compte des cas de l'Australie et de l'Angleterre, qui ont procédé à des changements au cours des dernières décennies afin d'élargir leurs systèmes d'apprentissage et d'accroître la participation. Ces changements, s'ils ont été un succès d'un point de vue numérique, ont soulevé des questions quant à la qualité des placements. Les deux cas démontrent que l'on peut élargir le système d'apprentissage grâce à une mise en valeur réfléchie et à l'introduction du modèle dans des secteurs nouveaux et émergents de l'économie, mais que des précautions doivent également être prises pour assurer la qualité des placements offerts et, par conséquent, la valeur et la transférabilité des titres de compétences obtenus.

Cette enquête a également suscité d'autres questions qui pourraient être prises en compte avant d'entreprendre une réforme du système d'apprentissage de l'Ontario. La première a trait à la qualité de l'apprentissage, puisque nous en savons très peu sur la mesure dans laquelle l'apprentissage prépare les participants, en particulier, les jeunes, à mener des carrières réussies. Les paramètres utilisés pour évaluer le succès de l'apprentissage, qui pourraient inclure les taux d'achèvement et d'emploi par la suite, ne nous disent pas grand-chose sur les effets à long terme de l'apprentissage dans un monde où les besoins en constante évolution de main-d'œuvre exigent que les travailleurs demeurent souples et soient capables de s'adapter.

La deuxième question porte sur le lien entre l'apprentissage et les études postsecondaires, ainsi que les passerelles entre les deux. Les ouvrages parlent de la transition entre l'apprentissage et les études postsecondaires comme d'un point faible de nombreux systèmes d'apprentissage à l'échelle internationale, y compris en Allemagne où un apprenti doit suivre une formation additionnelle approfondie pour entrer dans une école polytechnique ou une université (OIT et Banque mondiale, 2013). On peut soutenir que l'Ontario répond à ce besoin par ses programmes apprentissage-diplôme (PAD). En France, la création de nouvelles passerelles entre l'apprentissage et l'éducation postsecondaire a beaucoup fait pour combattre la perception que l'on avait de l'apprentissage comme plus appropriée pour les élèves faibles sur le plan scolaire (Cedefop, 2009). Dans une province où l'apprentissage souffre des perceptions négatives, on pourrait envisager procéder à l'élargissement de ce système de formation par l'intermédiaire des PAD et mettre l'accent sur ses liens avec un titre de compétences postsecondaire bien établi.

La question finale cible la relation entre le système d'apprentissage comme tel et d'autres formes d'apprentissage intégré au travail (AIT) du secteur postsecondaire. Comment l'accent mis actuellement par l'Ontario sur l'AIT en général et, peut-être, les programmes d'enseignement coopératif en particulier, peut-il être vu comme un avantage concurrentiel dans le contexte de l'élargissement du système d'apprentissage, en particulier si l'on considère que certaines professions faisant à l'étranger l'objet d'un apprentissage sont intégrées à la formation postsecondaire ici et contiennent peut-être déjà une forte composante d'AIT. . L'accent mis actuellement par l'Ontario sur l'AIT peut-il avoir la même fonction que l'apprentissage à l'étranger en aidant de manière similaire les élèves à faire la transition vers le marché du travail? Les points forts de l'AIT de l'Ontario diminuent-ils la nécessité d'élargir le système d'apprentissage? Ces questions méritent que l'on s'y attarde davantage.

Bibliographie

- Ayres, S., et E. Gurwitz (2014). *Apprenticeship Expansion in England: Lessons for the United States*, Washington, DC : Center for American Progress. En ligne : <http://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2014/06/Ayres-UKApprenticeship-brief2.pdf>.
- Bliem, W., A. Petanovitsch et K. Schmid (2014). *Success factors for the Dual VET System: Possibilities for Know-how-transfer*, Vienne : Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Institut de recherche sur les qualifications et la formation de l'économie autrichienne), ministère fédéral de l'Économie, de la Famille et de la Jeunesse.
- Cadieux, B. (2010). *Enquête nationale auprès des apprentis 2007 : facteurs qui influencent l'achèvement d'un programme d'apprentissage*, Ottawa, EDSC.
- Cappon, P. (2014). *Think Nationally, Act Locally: A pan-Canadian strategy for education and training*, Toronto : Conseil canadien des chefs d'entreprise. En ligne : <http://www.ceocouncil.ca/wp-content/uploads/2014/07/Paul-Cappon-Think-nationally-act-locally-July-4.pdf>.
- Cedefop (2008). *Formation et enseignement professionnels en France – Une brève description*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. En ligne : http://www.igfse.pt/upload/docs/gabdoc/2008/10-Out/5190_fr.pdf.
- Conseil pour l'emploi et la prospérité (2012). *L'Avantage Ontario*. En ligne : <http://docs.files.ontario.ca/documents/341/jpc-avantageontariofrancais.pdf>.
- Dooley, M., et A. Payne (2013). *Comprendre les déterminants de la réussite scolaire dans les programmes d'apprentissage au Collège Mohawk*, Toronto : COQES.
- Evans, S., et G. Bosch (2012). *Apprenticeships in London: Boosting Skills in a City Economy*, documents de travail du Programme LEED – Développement économique et création d'emplois locaux – de l'OCDE, Paris : OCDE. En ligne : <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k9b9mjcpx35.pdf?expires=1406822779&id=id&accname=guest&checksum=2BF9E2CC3D207D9B5DE61E2CF7D7AA8C>.
- Forum canadien sur l'apprentissage (2014). *Study Tour Takeaways: Innovative Approaches to Skills Training*. Information obtenue par correspondance avec l'auteur.
- Fuller, A., et L. Unwin (2008). *Towards Expansive Apprenticeships*, Londres : Economic and Social Research Council. En ligne : <http://www.tlrp.org/pub/documents/apprenticeshipcommentaryFINAL.pdf>.
- Gouvernement britannique (2013). *The Future of Apprenticeships in England: Implementation Plan*. En ligne : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/253073/bis-13-1175-future-of-apprenticeships-in-england-implementation-plan.pdf.
- Heinz, W. R. (2003). The Restructuring of Work and the Modernization of Vocational Training in Germany, dans H. S. Schuetze et R. Sweet (éd.), *Integrating School and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training* (p. 25-43). Montréal : Presses universitaires McGill-Queen's.
- Hoeckel, K. (2010). *Learning for Jobs : OECD Reviews of Vocational Education and Training – Austria*, Paris : OCDE. En ligne : <http://www.OCDE.org/edu/45407970.pdf>.

- Hoeckel, K., S. Field, T. R. Justesen et M. Kim (2008). *Learning for Jobs : OECD Reviews of Vocational Education and Training – Australia, Paris*. OCDE. En ligne : <http://www.OECD.org/australia/41631383.pdf>.
- Lehmann, W. (2000). Is Germany's Dual System Still a Model for Canadian Youth Apprenticeship Initiatives? *Canadian Public Policy*, vol. 26, n° 2, p. 225-240.
- Lehmann, W. (2005). 'I'm still scrubbing the floors': Experiencing youth apprenticeships in Canada and Germany, *Work, Employment and Society*, vol. 19, n° 1, p. 107-129.
- Lerman, R. I. (2014). *Expanding Apprenticeship Training in Canada: Perspectives from international experience*, Toronto : Conseil canadien des chefs d'entreprise. En ligne : <http://www.ceocouncil.ca/wp-content/uploads/2014/04/Lerman-Expanding-apprenticeship-training-in-Canada-April-2014.pdf>.
- OCDE (2012). *OCDE Note on 'Quality Apprenticeships' for the G20 Task Force on Employment*, Paris : OCDE. En ligne : <http://www.OECD.org/els/emp/OCDE%20Apprenticeship%20Note%2026%20Sept.pdf>.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris : OCDE. En ligne : [http://www.OECD.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.OECD.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).
- OCDE (2013b). *Apprenticeships and Workplace Learning*, Paris : OCDE. En ligne : http://skills.oecd.org/developskills/documents/Apprenticeships_and_Workplace_Learning_SSS3.pdf.
- OCDE (2014). *G20-OCDE-EC Conference on Quality Apprenticeship. Country Information on Apprenticeships: Country responses*. En ligne : <http://www.OECD.org/els/emp/Youth%20questionnaire%20country%20responses-Compilation1.pdf>.
- Parilla, J., et A. Bérubé (31 mars 2014). *Lessons from Munich for America's Youth Employment Crisis*. Washington, DC : Brookings Institute. En ligne : <http://www.brookings.edu/blogs/the-avenue/posts/2014/03/31-munich-americas-youth-employment-crisis-parilla-berube>.
- Organisation internationale du Travail et Banque mondiale (2013). *Towards a Model Apprenticeship Framework: A Comparative Analysis of National Apprenticeship Systems*, Genève : OIT. En ligne : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234728.pdf.
- Refling, E., et N. Dion (2015). *L'apprentissage en Ontario*, Toronto : COQES.
- Richard, D. (2012). *The Richard Review of Apprenticeships (Summary report)*. En ligne : <http://www.schoolforstartups.co.uk/richard-review/richard-review-summary.pdf>.
- Sharpe, A., et J. Gibson (2005). *The Apprenticeship System in Canada: Trends and Issues*, Ottawa : Centre d'étude des niveaux de vie. En ligne : <http://www.csls.ca/reports/csls2005-04.pdf>.
- Schuetze, H. G. (2003). *Alternation Education and Training in Canada*, dans H. S. Schuetze et R. Sweet (éd.), *Integrating School and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training*, (p. 66-92), Montréal : Presses universitaires McGill-Queen's.
- Steedman, H. (2001). *Benchmarking Apprenticeship: UK and Continental Europe Compared*, Londres : Centre for Economic Performance, London School of Economics. En ligne : http://www.researchgate.net/publication/46447857_Benchmarking_Apprenticeship_UK_and_Continental_Europe_Compared.

Steedman, H. (2012). *Overview of Apprenticeship Systems and Issues*, Genève : Organisation internationale du Travail. En ligne : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_190188.pdf.

Stewart, G. (2009). *La formation en apprentissage en Ontario : Étude documentaire et pistes de recherche*, Toronto : COQES.

Taylor, A. (2005). 'Re-culturing' students and selling futures: School-to-work policy in Ontario, *Journal of Education and Work*, vol. 18, n° 3, p. 321-340.

Usher, A. (29 avril 2013). *Freeing Apprenticeships from the Trades*, Higher Education Strategy Associates. En ligne : <http://higherstrategy.com/freeing-apprenticeships-from-the-trades/>.

Profils des pays

Les profils présentés dans cette section décrivent la structure et le régime de gouvernance des systèmes d'apprentissage d'une sélection de pays jugée informative et pertinente dans la perspective des défis qui se posent en Ontario. Ce sont par ordre de présentation les pays du système dual (l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse), l'Australie, l'Angleterre, la France et les États-Unis.

Ces profils sont présentés afin d'aider à situer dans leur contexte les différents commentaires et renvois du rapport à ces systèmes d'apprentissage et de permettre aux lecteurs novices de se familiariser avec les nombreuses différences réelles et potentielles entre les systèmes d'apprentissage. La description faite de chaque profil est détaillée sans être exhaustive. Pour cette raison, les suggestions de lectures supplémentaires figurent à la fin de chaque profil.

Pays ayant adopté un système dual

Les ouvrages sur l'apprentissage désignent souvent l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse comme les pays au système dual, un terme que nous utilisons également aux fins du présent rapport. Selon Sharpe et Gibson (2005), il s'agit d'une structure de l'apprentissage dans laquelle la formation des apprentis se déroule en milieu de travail et dans une école de formation professionnelle. Les auteurs suggèrent que ce modèle, prototypique de l'Allemagne, a été plus tard reproduit par l'Autriche et la Suisse et qu'il inspire maintenant une gamme de pays qui cherchent à accroître la participation à la formation en apprentissage.

Cette section contient une analyse détaillée de l'apprentissage en Allemagne, suivie de brèves descriptions des systèmes autrichien et suisse.

Allemagne

Le système d'apprentissage allemand vise deux grands objectifs. D'abord, il veille à ce que l'offre d'une main-d'œuvre de qualité soit suffisante en formant les jeunes dans des domaines prioritaires de l'économie (OIT et Banque mondiale, 2013). Il aide également à intégrer avec succès les jeunes au marché du travail en leur permettant d'acquérir des compétences transférables et en demande (OCDE, 2014).

Histoire

L'histoire de l'apprentissage en Allemagne remonte au Moyen Âge, alors qu'il constituait la seule voie vers l'exercice d'un métier. On le voyait également comme jouant un rôle important dans la socialisation des jeunes qui, une fois apprentis, vivaient habituellement avec leur maître et apprenaient de bonnes habitudes de travail. À cette époque, la formation de l'apprenti se déroulait entièrement dans le lieu de travail. Des règles concernant l'accès et les conditions de travail étaient établies et surveillées de près par des guildes, qui en sont ainsi venues à acquérir des pouvoirs sociaux et économiques considérables (Steedman, 1993).

Le pouvoir économique des guildes a commencé à diminuer avec l'institutionnalisation de la formation aux métiers et l'ouverture du marché du travail au milieu du XIX^e siècle. Cependant, lorsque la scolarité obligatoire a été introduite, la fonction de socialisation de l'apprentissage a continué d'être suffisamment appréciée pour que l'on adopte une loi, en 1869, rendant obligatoire la fréquentation à temps partiel d'une école de métier ou la poursuite de l'éducation scolaire pour tous les jeunes ayant un emploi. La fonction sociale remplie auparavant par le maître-artisan a donc été préservée et étendue au-delà des métiers de manière à inclure tous les jeunes qui travaillaient (Steedman, 1993).

Cette exigence a perduré alors que l'industrie allemande se développait véritablement à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Même si les guildes continuaient de perdre du pouvoir, les jeunes employés dans les industries devaient être libérés de leurs tâches une partie de la journée pour fréquenter une école de métiers. Ce parcours unique, qui démontre la valeur fondamentale accordée aux bienfaits sociaux de l'enseignement professionnel en Allemagne, explique également comment, comme le soutient Steedman « l'industrie allemande s'est adaptée dès les premières étapes du développement aux coûts et aux avantages de journées d'études obligatoires » (1993, p. 1282) [traduction].

Gouvernance

De cette histoire découle également une longue tradition de coopération entre employeurs, syndicats, écoles et gouvernements relativement aux questions touchant l'apprentissage. La Loi fédérale sur la formation

professionnelle (*Berufsbildungsgesetz* ou BBiG)⁴, d'abord introduite en 1969 et modifiée en 2005, expose les différents parcours de formation en apprentissage et la responsabilité des différentes parties concernées. Elle établit également le cadre d'intégration de l'apprentissage au système d'éducation et régularise le contenu et les conditions de la formation en milieu de travail (Bliem, Petanovitsch et Schmid, 2014; Sharpe et Gibson, 2005).

Cette loi définit les apprentis comme un type d'employé aux termes du droit allemand. Ils sont représentés par les syndicats dans le milieu de travail, ont des contrats de formation, sont couverts par les programmes d'assurance sociale, reçoivent un salaire pour leur fréquentation à temps partiel d'une école professionnelle et sont protégés contre les licenciements (Lehmann, 2005).

À l'instar du Canada, l'Allemagne a un système de gouvernement fédéral et l'éducation y relève des états (*Länder*). Si l'Institut fédéral de formation professionnelle (*Bundesinstitut für Berufsbildung* ou BiBB) réglemente le contenu et les conditions de la formation, l'état gère l'intégration de la formation à l'extérieur du lieu de travail au système d'éducation, Les chambres de commerce locales doivent veiller à ce que tous les règlements soient respectés.

Le système d'apprentissage de l'Allemagne est financé principalement par les employeurs, qui assument les salaires des apprentis, même lorsqu'ils sont en formation à l'extérieur du milieu de travail. Bien que les apprentis soient des employés selon la loi, leurs salaires sont inférieurs à ceux des autres employés – les coûts de la formation en emploi des employeurs se trouvent de cette façon compensés. Le gouvernement de l'état assume les coûts de la formation à l'extérieur du milieu de travail, laquelle est gratuite pour les apprentis.

Portée et durée

Il y a des programmes d'apprentissage dans près de 350 professions différentes – de peu spécialisées à très spécialisées (Bliem et coll., 2014; OCDE, 2014). Grâce à cette variété, il existe des possibilités intéressantes pour les jeunes, quel que soit leur niveau d'aptitude scolaire. Plusieurs professions faisant l'objet d'un apprentissage se retrouvent dans les domaines des services et de l'administration et, au Canada, la formation pertinente serait offerte dans les collèges. Dans certains domaines d'apprentissage, les emplois sont, dans le cas des personnes de moins de 18 ans, réservés à celles qui souhaitent obtenir une qualification professionnelle dans le cadre d'un programme d'apprentissage, ce qui assure une certaine disponibilité des emplois. Cela limite réellement les possibilités des moins de 18 ans qui ne participent pas à un programme d'apprentissage à une gamme étroite d'emplois non spécialisés.

L'apprentissage en Allemagne peut durer de deux à trois ans et demi, selon la profession et le titre obtenu (Bliem et coll., 2014; OCDE, 2014). L'achèvement d'un programme d'apprentissage dépend de la réussite des examens de mi-session et finals sur les aspects pratiques et théoriques de la profession en question (Lehmann, 2005).

Participation

Selon des données de l'Union européenne, 48,6 % des élèves allemands du cycle secondaire supérieur ont participé à une forme quelconque d'études ou de formation professionnelle en 2012. Ce pourcentage peut

⁴ On peut consulter la version anglaise de la loi à <http://www.kanada.diplo.de/contentblob/4169840/Daten/4074956/voctrainingactdownload.pdf>.

sembler impressionnant selon les normes canadiennes, mais il marque une diminution par rapport aux années précédentes (59,4 % en 2006 et 51,5 % en 2010) (Cedefop, 2014)⁵.

Quiconque a terminé la scolarité obligatoire à temps plein peut entreprendre une formation en apprentissage en Allemagne (Bliem et coll., 2014). Dans la pratique, la participation dépend dans une vaste mesure de la sélection qui se fait à l'intérieur du système d'éducation. Heinz (2003, p. 27) décrit les trois tournants qui caractérisent les transitions de l'école au travail en Allemagne. Après l'école primaire, les élèves sont orientés sur la base de leurs résultats scolaires vers une école secondaire de faible niveau, (*Hauptschule*), de niveau moyen (*Realschule*) ou de niveau supérieur (*Gymnasium*). La durée de la formation dispensée par chacune de ces écoles varie également selon le temps requis pour préparer les élèves à la prochaine étape de leur vie. Une fois le diplôme d'études secondaires obtenu, la prochaine étape est d'entrer dans un programme d'apprentissage ou dans un collège polytechnique (*Fachhochschule*) ou une université. Le dernier tournant est l'entrée sur le marché du travail après l'obtention d'un certificat ou d'un grade. S'il existe un certain niveau de perméabilité entre ces deux parcours, l'apprentissage est le plus fréquent chez les élèves inscrits à l'*Hauptschule*, qui commencent à travailler après avoir terminé la neuvième année, à 14 ou à 15 ans (Lehmann, 2005).

Steedman (2001) prend soin de souligner que le processus de sélection ne signifie pas que l'apprentissage serve de voie d'accès au marché du travail des élèves dont les résultats scolaires sont médiocres. Il existe pour cela d'autres programmes axés sur le travail. On reconnaît plutôt généralement que de bonnes notes peuvent attirer l'attention des grandes entreprises et ouvrir la porte à des possibilités prestigieuses d'apprentissage. Cela fournit aux élèves une incitation additionnelle à faire de leur mieux à l'école et fait en sorte qu'une très large majorité d'entre eux terminent leurs études secondaires avec une qualification reconnue. Les jeunes qui ne sont pas admis en apprentissage sont encouragés à s'inscrire à des programmes préparatoires dans des collèges professionnels, où leurs compétences peuvent être améliorées avant de s'inscrire à nouveau l'année suivante.

Les élèves allemands connaissent bien les programmes d'apprentissage. Les enseignants prennent du temps durant les dernières années de la scolarité obligatoire pour discuter des choix de carrière et examiner avec les élèves un ensemble de trousseaux d'information. Les élèves s'exercent à composer des lettres aux entreprises à la recherche d'apprentis et des simulations d'entrevues sont organisées. Les entreprises visitent les écoles secondaires locales pour parler de leurs programmes d'apprentissage et offrent des stages « d'essai » d'une semaine aux intéressés (Parilla et Berube, 2014). Un vaste réseau de centres d'emploi (*Arbeitsamt*) offrent de l'orientation professionnelle et aident les élèves intéressés à l'apprentissage à en apprendre davantage sur le processus et à trouver des employeurs. Les chambres de commerce tiennent également une liste des possibilités d'apprentissage disponibles localement pour les futurs apprentis.

De nombreux employeurs allemands ont déjà une certaine expérience du système d'apprentissage, même si ce n'est que par l'intermédiaire des employés qui se présentent chez eux avec un certificat d'apprentissage, plusieurs formes de soutien leur sont également offertes. Ainsi, les chambres de commerce leur donnent de l'information sur le recrutement d'apprentis et servent d'intermédiaires entre ceux qui cherchent des apprentis et les apprentis à la recherche d'employeur. Les employeurs qui souhaitent former des apprentis doivent également être accrédités par la chambre de commerce locale, laquelle vérifie si l'employeur est en mesure de respecter les exigences de la formation à la profession.

L'Organisation internationale du Travail dénonce l'absence de passerelle entre les programmes d'apprentissage et l'enseignement supérieur comme une faiblesse du système allemand (OIT et Banque mondiale, 2013). Une personne qui a terminé un programme d'apprentissage n'a généralement que deux

⁵ Certaines personnes ont avancé que ce déclin pouvait être attribuable à la récession, mais il est intéressant de souligner que le taux moyen de participation est demeuré relativement constant dans l'UE durant la même période (51,7 % en 2006, 49,9 % en 2010 et 50,2 % en 2012; Cedefop, 2014).

options : poursuivre sa formation pour devenir maître (*Meister*) ou une formation de technicien. La voie d'accès aux études supérieures, soit dans une école polytechnique ou une université, exige souvent de nombreuses heures d'études supplémentaires. L'Allemagne fait l'essai de nouvelles options pour élargir l'accès des apprentis à l'enseignement supérieur (Bliem et coll., 2014).

Structure de l'apprentissage

Les apprentis allemands font à peu près 70 % de leur formation en emploi et 30 % à l'extérieur du milieu de travail durant la journée, une ou deux journées par semaine, dans des écoles professionnelles ou les chambres de commerce (Bliem et coll., 2014; EC, 2013). Environ le tiers de la formation à l'extérieur du milieu de travail est consacrée à l'instruction générale, dans des matières telles que les langues et les mathématiques (Sharpe & Gibson, 2005). Cet enseignement comprend également des études sociales qui informent les apprentis des lois et règlement relatifs au travail et de leurs droits et responsabilités en tant qu'apprentis. Les enseignants sont régulièrement en contact avec les employeurs pour s'assurer du bien-être des apprentis (Lehmann, 2005).

Les contrats des apprentis prévoient une période d'essai au début de la formation et les apprentis peuvent quitter leur poste s'ils constatent que la matière ne les intéresse pas. Un pourcentage important d'apprentis qui mettent fin à leur contrat durant cette période d'essai se réinscrivent à un programme d'apprentissage ciblant une autre profession ou dans une autre entreprise (Steedman, 2001).

Qualifications et taux d'achèvement

Les taux d'achèvement varient considérablement selon les professions et incluent habituellement le pourcentage relativement élevé d'apprentis qui choisissent de mettre fin à leur contrat durant la période d'essai (OIT et Banque mondiale, 2013). Dans le cas de ceux qui poursuivent au-delà de cette période, les taux d'achèvement se situent souvent entre 80 et 90 %. L'OCDE établit le taux général d'achèvement des apprentis allemands à 87 % pour 2011 (OCDE, 2014).

Selon un rapport de l'Institut fédéral de formation professionnelle, environ 61 % des apprentis continuent de travailler pour le même employeur une fois qu'ils ont fini leur apprentissage, dépendamment de la taille de l'entreprise (les taux sont supérieurs pour les grandes entreprises) et de son emplacement (plus élevés dans l'Ouest et le Sud de l'Allemagne qu'en Allemagne de l'Est) (CE, 2013; OIT et Banque mondiale, 2013).

Un certificat d'apprentissage (*Gesellen Brief*, littéralement une lettre de compagnon) n'est exigé par la loi que pour un nombre limité de professions – les camionneurs, les techniciens d'entretien d'aéronefs et les électriciens par exemple. Dans la pratique cependant, le système d'apprentissage est tellement imbriqué dans la culture que les employeurs préfèrent généralement employer un apprenti possédant un certificat qu'une autre personne possédant des compétences similaires mais pas de titre de compétences (OIT et Banque mondiale, 2013).

Bibliographie et lectures supplémentaires

Allemagne, ministère fédéral de l'Éducation et de la recherche (2005). *Vocational Training Act of 23 March 2005 (Berufsbildungsgesetz (BBiG))*. En ligne : https://www.bmbf.de/pubRD/BBiG_englisch_050805.pdf

Bliem, W., A. Petanovitsch et K. Schmid (2014). *Success factors for the Dual VET System: Possibilities for Know-how-transfer*. Vienne : Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Institut de recherche sur les qualifications et la formation de l'économie autrichienne), ministère fédéral de l'Économie, de la Famille et de la Jeunesse.

- Cedefop (2014). *On the way to 2020: Data for vocational education and training policies. Country statistical overviews, Update 2013*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. En ligne : http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3066_en.pdf.
- Commission européenne (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*. En ligne : http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Guidebook_Apprenticeship_Schemes_EU27.pdf.
- DEStatis – Statistisches Bundesamt (agence fédérale de la statistique de l'Allemagne) (2014). En ligne : <https://www.destatis.de/EN/Homepage.html>.
- Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) (2014). En ligne : <http://www.bibb.de/en/>.
- Heinz, W. R. (2003). The Restructuring of Work and the Modernization of Vocational Training in Germany, dans H. S. Schuetze et R. Sweet (éd.), *Integrating School and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training* (pp. 25-43). Montréal : Presses universitaires McGill-Queen's.
- Lehmann, W. (2005) 'I'm still scrubbing the floors': Experiencing youth apprenticeships in Canada and Germany, *Work, Employment and Society*, vol. 19, n° 1, p. 107-129.
- OCDE (2014). *G20-OCDE-EC Conference on Quality Apprenticeship. Country Information on Apprenticeships: Country responses*. En ligne : <http://www.OCDE.org/els/emp/Youth%20questionnaire%20country%20responses-Compilation1.pdf>
- Organisation internationale du Travail et Banque mondiale (2013). *Towards a Model Apprenticeship Framework: A Comparative Analysis of National Apprenticeship Systems*, Genève : OIT. En ligne : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234728.pdf.
- Parilla, J., et A. Bérubé (31 mars 2014). *Lessons from Munich for America's Youth Employment Crisis*. Washington, DC : Brookings Institute. En ligne : <http://www.brookings.edu/blogs/the-avenue/posts/2014/03/31-munich-americas-youth-employment-crisis-parilla-berube>.
- Sharpe, A., et J. Gibson (2005). *The Apprenticeship System in Canada: Trends and Issues*, Ottawa : Centre d'étude des niveaux de vie. En ligne : <http://www.csls.ca/reports/csls2005-04.pdf>.
- Steedman, H. (septembre 1993). The Economics of Youth Training in Germany, *The Economic Journal*, vol. 103, n° 420, p. 1279-1291.
- Steedman, H. (2001). *Benchmarking Apprenticeship: UK and Continental Europe Compared*, Londres : Centre for Economic Performance, London School of Economics. En ligne : http://www.researchgate.net/publication/46447857_Benchmarking_Apprenticeship_UK_and_Continental_Europe_Compared.

Autriche

À l'instar de celui de l'Allemagne, le système autrichien d'apprentissage (*Lehre*) permet aux jeunes d'acquérir des qualifications professionnelles et les aide à entrer dans un milieu de travail (CE, 2013).

Dans le modèle fédéral de gouvernement de l'Autriche, la responsabilité de l'apprentissage est partagée par le gouvernement central et les états (*Länder*). Toutes les formes d'enseignement professionnel, y compris l'apprentissage, sont légiférées et réglementées au palier fédéral, mais les états en assurent l'exécution. L'Autriche a également adopté une Loi sur la formation professionnelle (*Berufsausbildungsgesetz*, ou BAG, modifiée pour la dernière fois en 2012), qui définit environ 200 professions faisant l'objet d'un apprentissage, précise les compétences requises et le programme pour chacune, et réglemente un certain nombre d'autres questions connexes (Achleitner, Wallner et Schönherr, 2012; Fersterer, Pischke et Winter-Ebmer, 2008; Archan et Mayr, 2006).

Il existe des programmes d'apprentissage dans un vaste éventail de domaines, y compris des domaines qui connaissent un développement rapide, et d'autres plus traditionnels comme les métiers, le travail de bureau et la vente. Comme en Allemagne, la liste des professions comprend des professions peu spécialisées et d'autres qui exigeraient des études collégiales dans d'autres pays. En 2011, les programmes d'apprentissage les plus populaires chez les hommes comprenaient la technologie des métaux, le génie électrique et la mécanique automobile, tandis que les femmes ont préféré la vente au détail, le soutien administratif et la coiffure (Achleitner et coll., 2012). La durée des programmes d'apprentissage autrichiens varie de deux à quatre ans, la moyenne étant de trois ans.

Les élèves autrichiens sont sujets à un processus de sélection similaire à celui décrit précédemment pour l'Allemagne. Après quatre années d'école primaire, environ 70 % des enfants entrent dans une école secondaire de niveau inférieur (*Hauptschule*), tandis que les 30 % restants s'inscrivent dans une école d'enseignement général (*allgemein bildende höhere Schule*). Ces pourcentages représentent des moyennes nationales et l'enseignement général est plus fortement représenté dans les centres urbains. À Vienne par exemple, plus de la moitié des élèves fréquentent une école secondaire générale (Archan et Mayr, 2006). La sélection est fondée sur le rendement scolaire à l'école primaire, les résultats d'un examen d'entrée et le choix des parents (Fersterer, Pischke & Winter-Ebmer, 2008).

Le cours secondaire général dure habituellement huit ans et les élèves subissent à la fin un examen de qualification, le *Reifeprüfung* ou *Matura*, afin de poursuivre des études postsecondaires à l'université ou dans une école polytechnique (Archan & Mayr, 2006). Le programme de l'*Hauptschule* dure habituellement quatre ans et prépare les élèves à entrer sur le marché du travail. Les élèves qui ont l'intention de suivre un programme d'apprentissage quittent habituellement l'école en huitième année, à quinze ans, et complètent leur préparation par un programme préparatoire à l'apprentissage d'une année dans une école préprofessionnelle. Ils peuvent également choisir de s'inscrire à l'une de différentes écoles professionnelles, dont certaines ajoutent à la formation professionnelle une préparation à un examen d'entrée à l'université (Fersterer, Pischke & Winter-Ebmer, 2008).

Approximativement 40 % des élèves d'une cohorte données d'élèves du secondaire entreprennent dans un programme d'apprentissage après avoir terminé leur scolarité obligatoire (Achleitner et coll., 2012; Fersterer, Pischke et Winter-Ebmer, 2008; Archan et Mayr, 2006). La participation à la formation en apprentissage est élevée en Autriche – 39 % des travailleurs ayant déclaré l'apprentissage comme leur niveau de scolarité le plus élevé en 2011 – le taux d'obtention d'un diplôme de niveau postsecondaire est très faible comparativement aux homologues de l'OCDE (Achleitner et coll., 2012; Hoeckel, 2010). Si 63 % des Autrichiens en âge de travailler avaient terminé le cycle supérieur du secondaire en 2004, 18 % seulement possédaient un titre de compétences de niveau postsecondaire (Archan & Mayr, 2006). Le large éventail de parcours d'études professionnelles, dont certains qui permettent une formation dans des professions telles

que les soins infirmiers qui nécessiteraient ailleurs un titre de niveau postsecondaire, est en partie responsable de cette situation.

Le Loi sur la formation professionnelle de l'Autriche prévoit la création d'un certain nombre de bureaux de l'apprentissage (*Lehrlingsstellen*) pour fournir des services de consultation en matière d'éducation et de carrières, spécialement en ce qui concerne les possibilités d'apprentissage (Archan et Mayr, 2006). En vertu des pouvoirs du ministère de l'Économie, ces bureaux assurent la liaison entre les apprentis et les employeurs, organisent les examens de fin d'apprentissage, octroient les certificats et appuient généralement les intervenants du système d'apprentissage.

Les bureaux de l'apprentissage surveillent également les entreprises et veillent à ce qu'elles disposent de l'infrastructure appropriée pour fournir adéquatement de la formation (Fersterer, Pischke & Winter-Ebmer, 2008). Les entreprises qui ne répondent pas aux exigences liées à la formation parce qu'elles sont de trop petite taille ou trop spécialisée pour offrir la gamme nécessaire d'activités peuvent faire équipe pour former une alliance de formation et se partager les apprentis (Hoeckel, 2010). Un certain nombre de réductions fiscales et de subventions sont disponibles pour les employeurs qui dispensent de la formation, y compris des incitatifs pour l'embauche de femmes et de personnes handicapées (Achleitner et coll., 2012; Archan et Mayr, 2006).

Les apprentis signent un contrat au début de leur formation et deviennent des employés, touchent un salaire qui est négocié dans le cadre de négociations collectives⁶ et qui augmente avec l'expérience. Le profil de chaque profession et la liste des compétences devant être acquises sont établis par une ordonnance du gouvernement en consultation avec différents partenaires sociaux, dont les employeurs, les syndicats et les chambres de commerce (Hoeckel, 2010). Les apprentis passent environ 80 % de leur temps au travail et le reste en formation à temps partiel, soit une journée à la fois ou une période plus longue, dans une école professionnelle pour apprentis (*Berufsschule*). En outre, certaines entreprises choisissent également d'envoyer leurs apprentis dans des centres de formation externes ou organisent des cours conjointement avec d'autres employeurs afin d'approfondir la formation théorique sur d'autres aspects de la profession (Achleitner et coll., 2012; Fersterer, Pischke et Winter-Ebmer, 2008).

Une fois l'apprentissage terminé, les apprentis doivent subir un examen écrit contenant des composantes pratiques et théoriques afin de démontrer leur connaissance des compétences requises. Ceux qui réussissent l'examen peuvent commencer à travailler, poursuivre leurs études afin d'obtenir un certificat de maître d'apprentissage ou travailler pour accéder aux études postsecondaires (Achleitner et coll., 2012; Archan et Mayr, 2006). Les élèves qui échouent l'examen peuvent le reprendre après trois mois; plus de 90 % des apprentis réussissent éventuellement l'examen. Les taux d'achèvement de l'apprentissage se situent autour de 80 % en Autriche (Fersterer, Pischke et Winter-Ebmer, 2008).

Bibliographie et lectures supplémentaires

Achleitner, D., J. Wallner et A. Schönherr (2012). *Apprenticeship: Dual Vocational Education and Training in Austria, Modern Training with a Future*, Vienne : Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Institut de recherche sur les qualifications et la formation de l'économie autrichienne), ministère fédéral de l'Économie, de la Famille et de la Jeunesse.

Archan, S., et T. Mayr (2006). *Vocational education and training in Austria. Short description*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. En ligne : http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5163_en.pdf.

⁶ En l'absence d'une convention collective, les salaires sont négociés lorsque les contrats d'apprentissage sont établis. Les salaires des apprentis correspondent habituellement à environ 80 % de ceux des travailleurs réguliers durant la dernière année du contrat (Achleitner et coll., 2012).

- Bliem, W., A. Petanovitsch et K. Schmid (2014). *Success factors for the Dual VET System: Possibilities for Know-how-transfer*, Vienne : Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Institut de recherche sur les qualifications et la formation de l'économie autrichienne y), ministère fédéral de l'Économie, de la Famille et de la Jeunesse.
- Commission européenne (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*. En ligne : http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Guidebook_Apprenticeship_Schemes_EU27.pdf.
- Fersterer, J., J.-S. Pischke et R. Winter-Ebmer (2008). Returns to Apprenticeship Training in Austria: Evidence from Failed Firms. *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 110, n° 4, p. 733-753.
- Hoeckel, K. (2010). *Learning for Jobs: OCDE Reviews of Vocational Education and Training – Austria*. Paris : OCDE : En ligne : <http://www.OCDE.org/edu/45407970.pdf>.

Suisse

En Suisse, l'apprentissage s'inscrit également dans un système dual qui allie des études à temps partiel dans une école professionnelle et la formation en emploi. L'objectif visé est d'aider les jeunes à intégrer le marché du travail tout en assurant une offre constante de professionnels qualifiés et de gestionnaires (OCDE, 2014).

La législation fédérale qui régit l'apprentissage (*Loi fédérale sur la formation professionnelle* ou LFPr) a été revue en 2002 dans le but de moderniser l'institution de l'apprentissage et de veiller à l'existence d'un lien continu entre la formation et la demande du marché du travail). Des mesures ont été prises pour promouvoir l'apprentissage et créer de nouvelles possibilités correspondant aux nouveaux besoins du marché du travail ainsi que de nouvelles passerelles entre l'apprentissage et le reste du système de formation professionnelle et d'enseignement postsecondaire (OCDE, 2014).

L'éducation relève traditionnellement des cantons en Suisse, mais l'apprentissage et les autres types de d'enseignement et de formation professionnels sont gérés par le fédéral et les cantons avec une participation importante des employeurs, des syndicats et des associations professionnelles, tel que le prescrit la loi (Hoeckel, Field et Grubb, 2009).

Les apprentis suisses peuvent choisir parmi quelque 230 professions différentes et les périodes de formation durent habituellement de deux à quatre ans (Bliem et coll., 2014; OCDE, 2014; Hoeckel, Field et Grubb, 2009). Les élèves sont informés des possibilités d'apprentissage durant leur scolarité obligatoire. Des stages auprès d'entreprises qui encadrent des apprentis sont également disponibles pour les élèves intéressés (OCDE, 2014).

Environ le tiers des entreprises suisses offrent des possibilités d'apprentissage et cette proportion augmente avec la taille de l'entreprise. Tous les enseignants de cours professionnels dans des écoles, les milieux de travail et les centres de formation de l'industrie doivent être certifiés par un organisme fédéral (Hoeckel, Field et Grubb, 2009). Il n'existe aucune subvention gouvernementale, ni pour les apprentis, ni pour les entreprises, sauf dans quelques rares exceptions où un besoin est démontré.

Les salaires des apprentis sont établis dans le cadre des négociations collectives, comme en Allemagne et en Autriche, et augmentent avec l'expérience. Les apprentis passent habituellement quatre jours par semaine au travail et un jour en classe, ou alternent entre semaines de travail et d'études (trois semaines au travail et une semaine en classe chaque mois). Certains apprentis suisses commencent également leur formation entièrement à l'école et font graduellement la transition vers le milieu de travail alors que leur programme progresse. Comme c'est le cas en Autriche, les apprentis suisses suivent souvent des cours spécifiques à l'industrie dans un centre de formation parrainé par les employeurs, en plus de leur formation dans une école professionnelle, afin d'acquérir des compétences pratiques complémentaires (Hoeckel, Field et Grubb, 2009). Le taux d'achèvement de l'apprentissage est généralement élevé en Suisse et a atteint 88 % en 2012-2013 (OCDE, 2014).

La Suisse se démarque de l'Allemagne et de l'Autriche en raison de la force de son degré « tertiaire B » – le domaine de la formation qui regroupe un certain nombre d'établissements non scolaires de grande qualité offrant des programmes de formation professionnelle supérieurs. Si les apprentis qui terminent leur formation en Allemagne et en Autriche voient leurs possibilités de poursuivre leurs études limitées, en Suisse ces établissements peuvent offrir des occasions de progression intéressantes aux apprentis qui ont terminé leur apprentissage, encourageant donc la perméabilité entre les parcours.

Bibliographie et lectures supplémentaires

- Bliem, W., A. Petanovitsch et K. Schmid (2014). *Success factors for the Dual VET System: Possibilities for Know-how-transfer*, Vienne : Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Institut de recherche sur les qualifications et la formation de l'économie autrichienne), ministère fédéral de l'Économie, de la Famille et de la Jeunesse.
- Cedefop (2014). *On the way to 2020: Data for vocational education and training policies. Country statistical overviews, Update 2013*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. En ligne : http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3066_en.pdf.
- Confédération suisse (2004). *Loi fédérale sur la formation professionnelle*. En ligne : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/index.html>.
- Hoeckel, K., S. Field et W. N. Grubb (2009). *Learning for Jobs: OCDE Reviews of Vocational Education and Training – Switzerland*. Paris : OCDE. En ligne : <http://www.OCDE.org/education/skills-beyond-school/42578681.pdf>.
- OCDE (2014). *G20-OCDE-EC Conference on Quality Apprenticeship. Country Information on Apprenticeships: Country responses*. En ligne : <http://www.OCDE.org/els/emp/Youth%20questionnaire%20country%20responses-Compilation1.pdf>.

Australie

Le contexte de l'apprentissage australien présente un intérêt particulier pour l'Ontario en raison du rythme des réformes qui y ont été apportées au cours des 30 dernières années. Environ le quart des personnes qui participent au système d'enseignement et de formation professionnels bien développé du pays sont inscrites à un programme d'apprentissage, principalement dans les métiers, ou à un stage de plus courte durée dans d'autres professions, souvent liées aux services (McDowell et coll., 2011). Les programmes d'apprentissage répondent à plusieurs objectifs interdépendants, dont le perfectionnement des compétences pour l'industrie et l'intégration des jeunes au marché du travail.

Histoire

Le système australien d'apprentissage a été importé du Royaume-Uni et a commencé avec la première colonie européenne permanente en 1788. Il a subi des changements importants depuis la Seconde Guerre mondiale. À titre d'exemple, les recommandations découlant de l'examen Kirby en 1985, ont donné lieu à la création de nouveaux stages de formation, qui ont réellement élargi le modèle d'apprentissage axé sur la formation en cours d'emploi à une gamme de professions autres que les métiers : vente au détail, tourisme, accueil, etc. Ces stages étaient conçus pour donner une formation de niveau d'entrée à des jeunes, mais ils ont connu un faible taux d'achèvement et ont souffert d'une mauvaise image. Dans un effort pour racheter le programme de stages, les systèmes d'apprentissage et de stages ont été combinés en 1997 et renommés « Apprentissage australien » (Australian Apprenticeships).

La participation aux programmes d'apprentissage et de stages a augmenté considérablement à la suite de la mise en œuvre d'Apprentissage australien, avec la création de nouveaux incitatifs pour contrer le taux élevé de chômage chez les jeunes. L'accès à l'apprentissage a été étendu aux travailleurs de tous les âges, y compris ceux fréquentant encore l'école et les travailleurs à temps partiel et occasionnels. Le cadre de qualification qui englobe l'apprentissage a été mis en place en 1995 afin d'abandonner un cadre qui mettait l'accent sur le temps passé en apprentissage, pour adopter un modèle d'enseignement et de formation professionnels fondé sur les compétences. Des normes nationales de formation ont été élaborées, avec la participation des syndicats et des représentants de l'industrie. Les réformes ont également ouvert la porte aux fournisseurs privés de formation, ce qui mettait fin au monopole du gouvernement sur la formation professionnelle en classe.

La participation a connu une croissance considérable durant cette période, passant de 136 000 participants en 1995 à 413 000 en 2013, principalement en raison de la création de nouveaux programmes ciblant des secteurs différents (Sharpe et Gibson, 2005). Cette croissance a réorienté le système traditionnel d'apprentissage, axé sur les métiers, vers de nouveaux secteurs, de sorte que l'apprentissage dans des domaines autres que les métiers (autrefois les stages) en est venu à représenter 68 % de tous les contrats en 2004. Ces contrats avaient tendance à viser le travail de bureau, les ventes et les services, étaient souvent à temps partiel, duraient moins de deux ans et transmettaient aux apprentis des compétences d'un niveau inférieur à celui des programmes d'apprentissage des métiers. La participation dans ces domaines a également changé pour englober des femmes et des travailleurs plus âgés.

Au cours des dernières années cependant, la participation à l'apprentissage a chuté d'un quart environ par rapport à son point culminant de 2012 et s'établissait à 392 200 en 2013. Cette baisse s'est produite principalement dans les professions autres que des métiers, poursuivant une tendance plus générale qui a vu le nombre de débutants diminuer de 77,2 % entre 2003 et 2013 (NCVER, 2014a). Cette baisse de popularité coïncide avec une décision du gouvernement de mettre fin aux subventions pour certains types de stages après que l'examen par une commission du système australien d'apprentissage ait suggéré que le

gouvernement revoit ses contributions économiques au système et ne finance que les stages mettant de l'avant des objectifs gouvernementaux précis (McDowell et coll., 2011).

Gouvernance

Le contrôle de l'enseignement et de la formation professionnels en Australie, qui relevait auparavant des états, est exercé à l'échelle nationale depuis 1990, plus spécifiquement depuis la création d'un système national de qualification axé sur les compétences pour la reconnaissance des titres professionnels (Hoeckel, Field, Justesen et Kim, 2008). Le gouvernement national, principalement par son ministère de l'Industrie, continue de jouer un rôle stratégique majeur relativement à l'apprentissage et il est en grande partie responsable des incitatifs financiers et des services de soutien destinés aux participants. Tous les contrats d'apprentissage et de stages doivent encore cependant être enregistrés auprès de l'autorité d'état responsable de la formation (State Training Authority), et les états demeurent la principale source de financement octroyé aux organismes de formation accrédités (Registered Training Organisations), qui offrent la portion théorique de la formation en apprentissage (OCDE, 2014). Le système public d'enseignement et de formation professionnels, 59 instituts de formation technique et continue, est également financé par les états.

Portée et durée

Les programmes d'apprentissage australiens permettent l'obtention de différents niveaux de certificat dans plus de 500 professions et dans des industries telles que l'agriculture, la construction, les services communautaires et la santé, les télécommunications, le génie et l'exploitation minière, la fabrication et le tourisme. On retrouve des stagiaires dans les secteur du commerce, de la vente au détail, des services financiers, des services de garde et de la santé (OCDE, 2014). La liste des professions faisant l'objet d'un apprentissage est déterminée par chaque état avec la participation de l'industrie et les titres de compétences obtenus sont reconnus à l'échelle nationale. Certaines professions, en particulier les métiers, exige en plus d'un certificat obtenu à la suite d'un examen d'accréditation, l'achèvement d'un programme d'apprentissage. Les stages ne sont assortis d'aucune exigence d'accréditation.

Si les stages durent habituellement un ou deux ans, les programmes d'apprentissage sont plus longs, souvent de trois ou quatre ans (OCDE, 2014; OIT et Banque mondiale, 2013).

Participation

En raison de la solide culture ouvrière qui existe en Australie, les métiers d'apprentissage sont souvent perçus comme des emplois désirables et les qualifications connexes sont fréquemment requises pour travailler dans le secteur. Malgré cela, de nombreux métiers disent qu'ils ont de la difficulté à attirer des candidats de qualité. Les stages sont souvent perçus comme moins souhaitables, leur image souffrant toujours des perceptions de mauvaise qualité qui existent depuis leur création en 1980. Ils sont souvent vus comme des programmes d'intégration au marché du travail plutôt que des programmes de perfectionnement de la main-d'œuvre et ne sont pas requis pour travailler dans une industrie (OIT et Banque mondiale, 2013).

Il faut avoir au moins 15 ans pour participer à un programme d'apprentissage en Australie et il n'y a pas d'âge maximum. Les élèves peuvent commencer leur apprentissage pendant qu'ils sont toujours à l'école de deux façons : par eux-mêmes, en trouvant une possibilité d'apprentissage à temps partiel pendant qu'ils poursuivent leurs études à temps plein (cette situation est particulièrement fréquente dans la vente au détail et l'accueil) ou dans le cadre de programmes scolaires d'apprentissage (OIT et Banque mondiale, 2013). Il s'ensuit que la promotion de l'apprentissage se fait souvent par l'intermédiaire des systèmes scolaires, bien que le nombre d'élèves qui suivent un programme scolaire d'apprentissage demeure bas.

Le réseau national australien de centres d'apprentissage fournit aux apprentis potentiels de l'information, une aide administrative et d'autres formes de soutien. Ces centres peuvent également aider à mettre en contact

apprentis et employeurs (OCDE, 2014). Le gouvernement australien a annoncé récemment son intention de remplacer le Centre d'apprentissage australien par un nouveau Réseau australien de soutien à l'apprentissage qui, à compter de juillet 2015, remplirait des fonctions similaires (gouvernement australien, 2014a).

Il existe différents incitatifs pour encourager la participation des employeurs à l'apprentissage. Le gouvernement national verse aux employeurs jusqu'à 4 000 \$ par apprenti ou stagiaire financé qu'ils acceptent de former. Les employeurs qui sont également accrédités en tant qu'organisme de formation (c'est-à-dire qui ont été accrédités pour fournir en milieu de travail la formation extérieure au travail) peuvent demander un autre montant pour le financement de leur projet de formation. Dans les deux cas, le gouvernement australien déclare que de nombreux employeurs ne demandent pas ces incitatifs trouvant « le système trop complexe pour des négociations et préférant demeurer indépendants du financement public » (OIT et Banque mondiale, 2013) [traduction].

Les apprentis à la recherche d'employeurs peuvent également signer un contrat de formation avec l'une de plusieurs organisations de formation de groupe (Group Training Organizations), qui place les apprentis auprès d'employeurs « d'accueil » pour le volet pratique de leur formation. Cela permet aux apprentis d'alterner entre différents types de lieu de travail dans leur domaine de formation, d'être exposés à différents environnements de travail et à différentes tâches. Cela permet également aux petites et moyennes entreprises d'avoir accès à des apprentis qu'ils n'auraient pas pu autrement accueillir à temps plein.

Le gouvernement australien a également créé un nouveau système de prêts de soutien pour les apprentis, semblables à ceux disponibles aux élèves de niveau postsecondaire. Mis en place en juillet 2014, ce programme aide les élèves à assumer les frais quotidiens liés à l'apprentissage. Le montant des prêts peut atteindre 20 000 \$ australiens sur quatre ans et dépend du revenu. Le remboursement n'étant exigé que lorsque le revenu annuel d'un apprenti atteint 51 309 \$ australiens (OCDE, 2014).

Structure de l'apprentissage

Les apprentis australiens reçoivent de la formation théorique (20 % de leur temps) et pratique (80 %) dans leur profession. La formation pratique a lieu dans le milieu de travail, tandis que la composante théorique peut se dérouler de plusieurs façons. De nombreux apprentis fréquentent un institut d'éducation technique et continue (Technical and Further Education institute). Traditionnellement, les apprentis pouvaient s'absenter du travail certains jours pour suivre leurs cours théoriques, mais le système d'apprentissage est devenu plus souple à cet égard et il est maintenant possible de suivre cette formation pendant une période donnée ou en ligne. La formation théorique peut également être dispensée dans le milieu de travail par un formateur d'une organisation de formation accréditée (OIT et Banque mondiale, 2013). Le secteur privé compte actuellement à lui seul 4 000 organismes de formation accrédités, conséquence des politiques gouvernementales ayant pour but d'ouvrir à la concurrence la formation professionnelle (OIT et Banque mondiale, 2013; Hoeckel, Field, Justesen et Kim, 2008). La plupart des organismes de formation accrédités privés sont des entreprises commerciales, mais certains sont des organismes sans but lucratif gérés par des collectivités ou des organismes humanitaires. En outre, quelque 250 entreprises sont accrédités en tant que « qu'organisme de formation d'entreprise », ce qui leur donne le droit de fournir les composantes théorique et pratique d'une formation d'apprenti (OIT et Banque mondiale, 2013).

Le fournisseur de formation est considéré comme un partenaire de l'apprentissage. Toutes les formations en apprentissage doivent comprendre un plan de formation mis au point par l'organisme de formation accrédité et qui énonce la liste de compétences qui doivent être acquises (OCDE, 2014). L'organisme de formation accrédité doit, à l'instar de l'apprenti et de l'employeur, signer le contrat d'apprentissage. Les contrats doivent être enregistrés auprès de l'autorité de la formation de l'état dans les trois mois qui suivent le début de l'apprentissage. Les salaires payés sont conformes aux conventions collectives (OIT et Banque mondiale, 2013). Si les entreprises peuvent techniquement verser aux apprentis un salaire réduit tenant compte du fait

que 20 % de leur temps est passé à l'extérieur du milieu de travail, certaines paient davantage pour attirer et retenir des candidats de qualité. Dans certaines industries, comme l'industrie de la transformation des viandes, une majorité de travailleurs peuvent être employés comme stagiaires. Dans d'autres, comme celle des aliments prêts à manger, l'apprentissage peut être utilisé par des travailleurs déjà en place pour avancer à des postes de gestion (OIT et Banque mondiale, 2013).

L'apprentissage se termine lorsque l'organisme de formation accrédité, l'employeur et l'apprenti conviennent que les compétences exposées dans le plan de formation sont acquises. L'organisme délivre alors le titre de compétences et informe l'autorité de la formation de l'état que l'apprentissage est terminé. Dans le cas des métiers requérant une licence, l'apprenti doit également satisfaire aux exigences de l'autorité chargée par l'état d'octroyer les licences avant d'avoir le droit de travailler en tant qu'ouvrier qualifié (OCDE, 2014).

Qualifications et taux d'achèvement

Tous les apprentis et stagiaires australiens obtiennent un titre de compétences (OIT et Banque mondiale, 2013). Dans le cadre de qualification en dix points de l'Australie, les apprentis et les stagiaires peuvent obtenir un titre de compétences se situant entre les niveaux un et six, selon la profession et le type de formation.

Le maintien au sein des entreprises des apprentis est un problème en Australie. Les taux d'achèvement de la cohorte d'apprentis qui ont commencé leur formation en 2008 étaient de 45,5 % dans le cas des métiers et de 55,4 % dans le cas des professions autres que les métiers (OCDE, 2014). Ces valeurs ont augmenté légèrement pour les apprentis qui ont commencé leur formation en 2009 (NCVER, 2014b). Les taux d'achèvement varient selon les professions : très faibles chez les apprentis coiffeurs et chefs, ils sont beaucoup plus élevés chez les apprentis nettoyeurs et travailleurs en soins (OIT et Banque mondiale, 2013).

Bibliographies et lectures supplémentaires

Gouvernement australien (2014). Australian Apprenticeships. En ligne : <http://australianapprenticeships.gov.au/>.

Gouvernement australien (2014a). Vocational Education and Training Reform: Progress to date. En ligne : <http://www.vetreform.industry.gov.au/progress-date#network>.

Hoeckel, K., S. Field, T. R. Justesen et M. Kim (2008). *Learning for Jobs: OCDE Reviews of Vocational Education and Training – Australia*, Paris : OCDE. En ligne : <http://www.OCDE.org/australia/41631383.pdf>.

McDowell, J., et coll. (2011). *Apprenticeships for the 21st Century Expert Panel Paper*, Adélaïde : Commonwealth d'Australie. En ligne : <http://www.ncver.edu.au/publications/2444.html>.

National Centre for Vocational Education Research (2014a). *Australian vocational education and training statistics, Apprentices and trainees, Annual 2013*, Adélaïde : gouvernement de l'Australie, ministère de l'Industrie. En ligne : http://www.ncver.edu.au/wps/portal/vetdataportal/restricted/publicationContent!/ut/p/a1/lZDBbslwEES_pQeO0W4Sx-seU1DrIKpK0KrEF2QSJxgFE4iL-vk1qFeg3dtIsztvBxQsQTI9sq32du90d9aKr4o4GUvJcPomJceCnt_nC_mRYszhExSoyvneb6B01ckcV8NGH009wv5r3dnqcmkYYUJpevb2ujW1GWzrLqqyNZQm1o1JOEWCmH4xjXWkyWC0Js6IGi2aVAeUMqDgIcnxT6TBMn7JJaNZ2GEiwWLyJCf0-lrB_Gu4EVEGBroalJNY_POp6T3q8LXdHg4qDy3vnTffHpZ3a-53O7FtZnwuMM269uEHZ9f_jw!!/dl5/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/.

National Centre for Vocational Education Research (2014b). *Australian vocational education and training statistics, Completion and attrition rates for apprentices and trainees, 2013*, Adélaïde : gouvernement de

l'Australie, ministère de l'Industrie. En ligne :

http://www.ncver.edu.au/wps/portal/vetdataportal/restricted/publicationContent!/ut/p/a1/IZDBbslwEES_pQeO0W5iYzvHFNQ6iKoStCrxBTI2CEbBBOKifn4N6pXS7m2k2Z23AwpWoLw-u1YHd_C6u2jF1mWaTaSkOHuVkmHJn94WS_IOMGXwAQqU8aEPW6i8OTen9bDVp8aOsP-sO2eul4YRZpzQi7fXbWObwbX-qoyzUGmLNSFpnYjU5AkINSY5ybOk5kKz1OY227CIUkUUvDEF_ok0WibPhaR8HneoyLCCpSopz18wmn8Mv0RUkYHfDJFjWP7zqdk96vi12x2PqogtH3xovgKs7tbc7_dit5mzhUAY7tqHb31Cm0w!/dl5/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/.

OCDE (2014). *G20-OCDE-EC Conference on Quality Apprenticeship. Country Information on Apprenticeships: Country responses*. En ligne :

<http://www.OCDE.org/els/emp/Youth%20questionnaire%20country%20responses-Compilation1.pdf>.

Organisation internationale du Travail et Banque mondiale (2013). *Towards a Model Apprenticeship Framework: A Comparative Analysis of National Apprenticeship Systems*. Genève : OIT. En ligne :

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234728.pdf.

Sharpe, A., et J. Gibson. (2005). *The Apprenticeship System in Canada: Trends and Issues*. Ottawa : Centre d'études des niveaux de vie. En ligne : <http://www.csls.ca/reports/csls2005-04.pdf>.

Angleterre

Cette section porte spécifiquement sur le système d'apprentissage de l'Angleterre, qui est légèrement différent de ses homologues du Royaume-Uni.

Le gouvernement du Royaume-Uni essaie depuis 2000 d'améliorer plusieurs aspects de ses programmes d'enseignement et de formation professionnels, en réponse aux problèmes des lacunes perçues de compétences et du taux de chômage élevé des jeunes.

Histoire

Comme dans de nombreux pays européens, l'apprentissage existe depuis des siècles en Angleterre. Dans les années 1960, il y avait 240 000 apprentis en Grande-Bretagne et l'apprentissage était très respecté en tant que formation professionnelle de qualité. En 1990 cependant, le nombre d'apprentis avait diminué à 53 000 – un effet secondaire de la participation croissante aux études postsecondaires et du déclin des industries, comme la fabrication, qui traditionnellement participaient au système d'apprentissage (Evans et Bosch, 2012). La modification de l'image de marque de l'apprentissage en 1995, pour Apprentissage moderne (Modern Apprenticeships), avait pour but de redonner de la vigueur à l'institution et de mettre en œuvre une série d'autres changements. Ainsi, le Service national d'apprentissage (National Apprenticeship Service), créé en 2009, a été chargé d'assumer la responsabilité de la prestation des programmes d'apprentissage en Angleterre et d'encourager la croissance du nombre de programmes. En 2011, on a vu la mise en œuvre des normes de prescription en matière d'apprentissage de l'Angleterre (Specification of Apprenticeship Standards for England), énonçant les exigences minimales des programmes d'apprentissage, y compris le nombre d'heures d'enseignement et la nécessité d'imposer des frais aux apprentis (OIT et Banque mondiale, 2013).

Les employeurs demandant des travailleurs de niveau d'entrée dans les secteurs peu spécialisés de l'économie, on a introduit en 2000 les programmes d'apprentissage de niveau deux. Jusque-là, les programmes n'étaient disponibles qu'au niveau trois du cadre national de qualifications de l'Angleterre, ce qui équivaut grosso modo aux qualifications que possède un élève qui demeure à l'école à temps plein jusqu'à 18 ans. Les exigences de programmes d'apprentissage de niveau deux qui sont moins élevées, correspondant plus ou moins aux compétences acquises par un élève qui poursuit ses études à temps plein jusqu'à l'âge de 16 ans, ont permis d'accroître la participation. Les autres années ont également vu l'introduction de programmes d'apprentissage de haut niveau, qui offrent un titre de compétences équivalent à un grade sous le baccalauréat (OIT et Banque mondiale, 2013). Au milieu de cette complexité, le point important est que la différenciation des titres pouvant être obtenus dans le cadre d'un programme d'apprentissage a permis une participation accrue à ce parcours de formation.

Le but de cet élargissement au milieu des années 1990 était de combler l'écart de compétences en permettant aux jeunes d'acquérir de nouveaux titres de compétences transférables dans des domaines en demande sur le marché du travail. Grâce principalement à l'amélioration de la mise en marché auprès du public et des activités de sensibilisation des entreprises, l'élargissement comme tel a connu le succès, le nombre d'apprentis a augmenté de 65 000 en 1996 à plus de 500 000 en 2012 (Ayres & Gurwitz, 2014). Le prochain cycle de réformes, avec la création du Service national d'apprentissage en 2009 et l'adoption des normes de prescription en matière d'apprentissage peu après, visait à régler les questions liées à la qualité qui ont surgi alors que l'Angleterre tentait énergiquement d'augmenter le nombre d'employeurs et de secteurs industriels participant à l'apprentissage. Certains employeurs, par exemple, inscrivaient des employés déjà en poste dans leurs programmes d'apprentissage, alléguant que le gouvernement devrait financer l'acquisition par ces personnes de nouvelles compétences requises dans le milieu de travail en dépit de leur expérience antérieure dans le domaine. La valeur éducative de certains de ces programmes a été remise en question

puisque nombre d'entre eux pouvaient être achevés en très peu de temps (un an ou moins) et entièrement en cours emploi, sans exigence de formation théorique. En l'absence de limites claires de la part du gouvernement, l'apprentissage en est venu à être utilisé comme terme fourre-tout pour toutes les sortes de formation en cours d'emploi (Richard, 2012).

En juin 2012, le gouvernement britannique a chargé une commission d'examiner le nouveau système d'apprentissage afin de s'assurer qu'il répondait aux besoins de l'économie changeante (gouvernement britannique, 2013). Cet examen, réalisé par Doug Richard et donc désigné par la suite l'examen Richard, a donné lieu à quelques recommandations, notamment : a) l'apprentissage ne doit viser que les nouveaux venus à un travail; b) l'apprentissage doit mettre l'accent sur les compétences requises pour exécuter les tâches d'une profession donnée et liées à une norme industrielle; c) l'apprentissage doit comprendre des exigences de scolarité générale pour l'acquisition d'aptitudes en littérature anglaise et en mathématiques; d) les compétences des apprentis doivent faire l'objet d'une évaluation rigoureuse et indépendante avant la fin de la formation (gouvernement britannique, 2013). On s'attend à ce que bon nombre de ces recommandations soient mises en œuvre au cours des prochaines années (OCDE, 2014).

Gouvernance

Puisqu'aucune loi nationale sur l'apprentissage ne sous-tend l'apprentissage au Royaume-Uni, le gouvernement peut légiférer comme il le désire des changements au système et modifier la définition d'apprentissage selon les besoins de l'économie (Fuller et Unwin, 2008). Cela lui confère donc une souplesse accrue qui n'existe peut-être pas dans d'autres pays, mais peut également créer de la confusion et rendre difficile la formulation d'un message cohérent pour la promotion de l'apprentissage auprès des employeurs et du public.

Portée et durée

Il y a plus de 250 cadres d'apprentissage en Angleterre, s'appliquant à plus de 1 400 rôles professionnels et à un vaste éventail de niveaux de compétences et de professions. À peu près 100 autres cadres seraient en voie d'élaboration (OIT et Banque mondiale, 2013). La durée de l'apprentissage est laissée à la discrétion de l'employeur, ce qui fait que plusieurs programmes sont très courts (de 12 à 18 mois), mais le gouvernement a récemment entrepris de légiférer sur une durée minimale d'une année (Steedman, 2001). Dans la pratique, les programmes d'apprentissage peuvent durer de un à quatre ans (OCDE, 2014). Ils doivent également inclure un nombre d'heures minimal d'apprentissage dirigé, équivalent à la composante en classe de la formation dans un autre contexte. Ce nombre est fixé à 280 pour les programmes de niveau trois, mais varie selon le niveau de la formation (OIT et Banque mondiale, 2013).

Le gouvernement anglais a essayé de créer des programmes d'apprentissage dans une variété d'industries qui connaissent une croissance rapide et une demande élevée, comme les technologies de l'information, les finances, les services juridiques et les médias numériques. Les programmes d'apprentissage en administration des affaires, dans la vente au détail et les soins de santé semblent particulièrement populaires dernièrement, représentant les trois-quarts des formations ayant débuté durant l'année scolaire 2012. Le génie représentait pour sa part 13 % des nouveaux placements durant la même période. Les cinq domaines ayant connu le plus grand nombre de nouveaux contrats en 2012 sont la santé et les services sociaux, y compris les assistants aux soins de santé et agents des services sociaux; les services à la clientèle; la gestion, dont les chefs d'étage et les gestionnaires des services de dépannage; l'administration des affaires, ce qui inclut les superviseurs de bureau et les secrétaires juridiques; l'accueil et la restauration, y compris les réceptionnistes et les gérants d'hôtel (Ayres & Gurwitz, 2014).

Participation

Les apprentis sont traités comme des employés occupant un poste salarié qui comprend une composante formation. Selon Evans et Bosch (2012, p. 20) « il est souvent difficile de faire la différence entre apprentissage, formation en cours d'emploi et programmes du marché du travail en Grande-Bretagne et l'utilisation du terme apprentissage est souvent source de confusion, purement symbolique et contestable » [traduction].

Les candidats peuvent trouver de l'information sur les programmes d'apprentissage par l'intermédiaire du Service national des carrières (National Careers Service), qui prodiguent des conseils généraux sur les carrières, les compétences et le marché du travail. Le service national de l'apprentissage (National Apprenticeship Service), travaille également avec différentes organisations qui fournissent des conseils sur les carrières afin de veiller à ce que les candidats éventuels comprennent bien ce qui sera exigé d'eux et ce que rechercheront les employeurs. Les candidats peuvent faire une demande en vue de participer à un programme d'apprentissage directement auprès des employeurs ou des fournisseurs de formation, et consulter le répertoire en ligne de possibilités d'apprentissage (OCDE, 2014). Une entreprise qui veut embaucher un apprenti peut télécharger une trousse d'outils du site Web du Service national d'apprentissage ainsi que de l'information sur le processus. Un service téléphonique fournit également une aide en temps réel (Ayres et Gurwitz, 2014).

L'apprentissage était auparavant réservé aux jeunes candidats, mais on considère maintenant qu'il s'adresse à tous les groupes d'âges. Le financement versé par le gouvernement est lié à l'âge du candidat. L'apprentissage est entièrement financé (donc gratuit) pour les participants de 16 à 18 ans, le gouvernement paie 50 % des coûts des apprentis de 19 à 25 ans et 40 %, pour les 25 ans et plus. Dans tous les cas, les employeurs sont responsables de la rémunération, qui n'est pas financée par le gouvernement (OCDE, 2014). Il n'y a pas nécessairement de lien entre l'âge et la qualification, mais les apprentis de moins de 18 ans s'inscrivent généralement à un programme de niveau deux et ceux de plus de 18 ans, à un programme de niveau supérieur (OIT et Banque mondiale, 2013). Bien qu'à peu près 40 % des débutants en Angleterre aient été âgés de plus de 25 ans en 2010-2011 (dont 30 % de plus de 45 ans), de nombreux apprentis dans cette situation sont en conversion – c'est-à-dire qu'il s'agit d'employés dont le titre de poste a été changé pour apprenti dans le but de permettre la mise à niveau de leurs compétences (OIT et Banque mondiale, 2013). Dans plusieurs autres pays, ces personnes seraient considérées comme des apprenants qui, dans le cadre de leur travail, participent à des activités de formation continue.

Il existe également des parcours pour accéder à l'apprentissage sans être employé pour les personnes qui souhaitent poursuivre leurs études par exemple. Les agences de formation en apprentissage (Apprenticeship Training Agencies) ont été créées pour ce groupe de personnes ainsi que pour appuyer de petits employeurs qui souhaitent offrir de l'apprentissage mais qui ne sont peut-être pas en mesure d'offrir toutes les activités requises par un profil de formation. L'agence agit donc comme employeur auprès de l'apprenti et lui trouve des placements dans différents milieux de travail pour qu'il acquière de l'expérience dans une variété de contextes. L'agence reçoit une indemnité des employeurs et, en retour, verse un salaire à l'apprenti (OIT et Banque mondiale, 2013).

Structure de l'apprentissage

Le système britannique permet beaucoup de souplesse dans la prestation de l'apprentissage, dans la mesure où les compétences requises sont acquises. Il s'ensuit que l'on ne peut discuter de la structure de l'apprentissage en Angleterre qu'en termes de pratiques générales.

Les apprentis partagent habituellement leur temps entre le perfectionnement en milieu de travail et la formation, ce dernier volet étant offert par plus de 1 100 fournisseurs accrédités, dont des collègues, des formateurs en milieu de travail, des organismes caritatifs, des agences de formation et des universités. Cette

formation peut prendre différentes formes : formation en groupe ou individuelle, encadrement, apprentissage à distance ou en ligne, étude dirigée ou mentorat. Une forme ou une autre d'évaluation formelle suit généralement la formation et les résultats sont mesurés par rapport aux normes professionnelles énoncées dans le cadre d'apprentissage pertinent (OCDE, 2014; OIT et Banque mondiale, 2013).

Qualifications et taux d'achèvement

En Angleterre, l'apprentissage mène à une série de titres de compétences connus comme les qualifications professionnelles nationales (National Vocational Qualifications). Pour obtenir une telle qualification, les candidats doivent démontrer qu'ils peuvent exécuter une tâche professionnelle conformément à une norme industrielle. La liste des qualifications professionnelles nationales est longue, plus de 1 000, et les apprentis peuvent en obtenir plus d'une selon leur domaine (OIT et Banque mondiale, 2013).

La longueur de la liste des qualifications professionnelles fait en sorte que tous les apprentis finiront leur formation avec un titre de compétences reconnu et transférable. La description étroite des tâches correspondant à certaines qualifications a toutefois amené des critiques à remettre en question leur transférabilité réelle au marché du travail. D'autres critiques ont porté sur l'évaluation des qualifications, d'abord parce qu'elle est réalisée l'employeur dans le cadre du travail et, ensuite, parce qu'elle minimise la contribution de l'apprentissage théorique en ne mettant l'accent que sur les composantes pratiques (Steedman, 2001). On a proposé des réformes pour relever ces deux défis en rendant le processus d'évaluation plus objectif ainsi qu'en créant de nouvelles compétences transférables en littérature et en mathématiques (gouvernement britannique, 2013).

Les taux d'achèvement de l'apprentissage en Angleterre se sont considérablement améliorés au cours des dernières années – passant de 37 % en 2004-2005 à 74 % en 2009-2010; cette augmentation est en partie attribuable à l'attention accrue accordée à la sélection des apprentis et à une inspection plus rigoureuse des fournisseurs de formation (OIT et Banque mondiale, 2013). L'OCDE établit à 72,3 % le taux d'achèvement en Angleterre entre août 2012 et juillet 2013 (OCDE, 2014).

Bibliographie et lectures supplémentaires

Ayres, S., et E. Gurwitz (2014). *Apprenticeship Expansion in England: Lessons for the United States*, Washington, DC : Center for American Progress. En ligne : <http://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2014/06/Ayres-UKapprenticeship-brief2.pdf>.

Commission européenne (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*. En ligne : http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Guidebook_Apprenticeship_Schemes_EU27.pdf.

Evans, S., et G. Bosch (2012). *Apprenticeships in London: Boosting Skills in a City Economy*. OCDE Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers, Paris : OCDE. En ligne : <http://www.OCDE-ilibrary.org/docserver/download/5k9b9mjcpx35.pdf?expires=1406822779&id=id&accname=guest&checksum=2BF9E2CC3D207D9B5DE61E2CF7D7AA8C>.

Fuller, A., et L. Unwin. (2008). *Towards Expansive Apprenticeships*, Londres : Economic and Social Research Council. En ligne : <http://www.tlrp.org/pub/documents/apprenticeshipcommentaryFINAL.pdf>.

Gouvernement britannique (2013). *The Future of Apprenticeships in England: Implementation Plan*. En ligne : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/253073/bis-13-1175-future-of-apprenticeships-in-england-implementation-plan.pdf.

Hoeckel, K., M. Cully, S. Field, G. Halasz et V. Kis (2009). *Learning for Jobs: OCDE Reviews of Vocational Education and Training – England and Wales*, Paris : OCDE. En ligne : <http://www.OCDE.org/education/skills-beyond-school/43947857.pdf>.

National Apprenticeship Service (2014). En ligne : <http://www.apprenticeships.org.uk/>.

OCDE (2014). *G20-OCDE-EC Conference on Quality Apprenticeship. Country Information on Apprenticeships: Country responses*. En ligne :

Organisation internationale du Travail et Banque mondiale (2013). *Towards a Model Apprenticeship Framework: A Comparative Analysis of National Apprenticeship Systems*, Genève : OIT. En ligne : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234728.pdf.

Richard, D. (2012). *The Richard Review of Apprenticeships (Summary report)*. En ligne : <http://www.schoolforstartups.co.uk/richard-review/richard-review-summary.pdf>.

Steedman, H. (2001). *Benchmarking Apprenticeship: UK and Continental Europe Compared*, Londres : Centre for Economic Performance, London School of Economics. En ligne : http://www.researchgate.net/publication/46447857_Benchmarking_Apprenticeship_UK_and_Continental_Europe_Compared.

Steedman, H., H. Gospel et P. Ryan. (1998). *Apprenticeship: A Strategy for Growth*, Londres : London School of Economics. En ligne : http://eprints.lse.ac.uk/20248/1/Apprenticeship_A_Strategy_For_Growth.pdf.

France

Le premier objectif du système français d'apprentissage est de « faciliter la transition des jeunes gens de l'école au travail en permettant à ceux qui sont âgés de 16 à 26 ans d'obtenir une qualification professionnelle fondée sur la certification » (OIT et Banque mondiale, 2013).

Histoire

L'institution de l'apprentissage existe depuis longtemps en France, mais les lois régissant le système moderne et créant le réseau de centres de formation d'apprentis n'ont été adoptées qu'en 1971. Confronté à un taux de chômage élevé chez les jeunes au début des années 1990, le gouvernement français a décidé de donner un nouvel élan au système d'apprentissage dans le but d'augmenter de façon significative le nombre de jeunes obtenant une qualification professionnelle dans les cinq années suivantes. Le Plan de cohésion sociale adopté en 2005 a de la même façon fixé l'objectif de 500 000 jeunes apprentis en 2009 et comprenait des dispositions visant l'amélioration du statut de l'apprentissage et la modernisation du système (Cedefop, 2008). Entre-temps, des lois ont également été adoptées en 2002 pour donner aux apprentis des garanties concernant la durée et la sécurité de leur emploi ainsi que leur rémunération, et pour élargir l'apprentissage par l'intermédiaire d'une nouvelle catégorie : « apprentissage junior », ouverte aux jeunes dès 14 ans (OIT et Banque mondiale, 2013).

Enfin, de nouvelles lois adoptées en mars 2014 ont consolidé le rôle des administrations régionales dans la perception de la taxe d'apprentissage et sa distribution, réaffirmé que l'apprentissage devrait être sans coût pour l'apprenti et institué de nouvelles mesures d'assurance de la qualité (OCDE, 2014).

Gouvernance

Le système d'apprentissage en France repose sur un partenariat soutenu entre les employeurs et les administrations nationale et régionales. Les employeurs sont responsables de la rémunération et soutiennent les centres de formation d'apprentis en payant des impôts; les administrations régionales financent également les centres et les dépenses du palier national couvrent les exemptions de charges sociales des entreprises qui emploient des apprentis. On demande la participation des syndicats et des associations d'employeurs lorsque des décisions doivent être prises et les différentes parties prenantes à l'apprentissage sont également représentées au sein des conseils d'administration des centres de formation d'apprentis locaux (Cedefop, 2008).

Portée et durée

La formation en apprentissage en France se déroule de l'une de deux façons. Le contrat d'apprentissage a pour but de permettre à des jeunes de 16 à 26 ans d'obtenir un titre de compétences professionnel. Il dure généralement de un à trois ans. Le contrat de professionnalisation, par ailleurs, permet aux participants d'obtenir une qualification professionnelle ou de compléter leur formation par un autre titre de compétences. Les participants dans cette catégorie ont encore tendance à être jeunes – 80 % ont moins de 26 ans – et ces contrats sont souvent courts, habituellement de 6 à 12 mois, bien qu'ils puissent être aussi longs que 24 mois (CE, 2013).

Selon des données de 2011, 23,2 % des programmes d'apprentissages ont duré un an ou moins; 27,6 %, de 13 à 23 mois; 38,8 %, 24 mois; et 10,5 %, 25 mois ou plus (OCDE, 2014).

Participation

Un certain nombre de cheminements professionnels s'offrent aux jeunes Français une fois qu'ils ont terminé leurs études secondaires intermédiaires, habituellement à 15 ans. Certains fréquentent le volet général ou technologique du lycée pendant trois ans, tandis que d'autres fréquenteront une école d'enseignement professionnel pour obtenir au bout de deux ans un certificat d'aptitude professionnelle ou un baccalauréat d'éducation professionnelle, ou encore un baccalauréat professionnel au terme de trois ans d'études. Chacune de ces options comprend un stage et est conçue pour rendre les élèves employables une fois leurs études terminées. Plutôt que de s'inscrire dans une école d'enseignement professionnel, les élèves peuvent choisir un programme d'apprentissage après l'école secondaire intermédiaire. Selon un rapport de 2008 du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), durant les années précédentes, 7 % des élèves français choisissaient l'apprentissage après l'école secondaire intermédiaire. Perçu comme une forme de formation initiale, de nombreuses passerelles existent entre l'apprentissage et d'autres titres de compétences de niveau secondaire et postsecondaire. La création de ces passerelles dans les années 1990 a beaucoup contribué à améliorer l'image de l'apprentissage, qui avait jusque-là souvent été vu comme la destination des « élèves rejetés par le système scolaire » (Cedefop 2008; Steedman, 2001).

Il existe bien sûr des exceptions, mais l'apprentissage en France s'adresse principalement aux jeunes de 16 à 25 ans (OCDE, 2014). Cependant, la stricte séparation entre les systèmes public et privé dans la culture française signifie que les élèves entendront peu parler de l'apprentissage de la part de leurs enseignants (Steedman, 2001). Il existe une variété d'autres ressources, dont les chambres de commerce, les centres de formation d'apprentis et les bureaux locaux d'orientation professionnelle.

Les centres de formation d'apprentis jouent également un rôle important relativement à la création de liens entre les apprentis et les employeurs. Tout employeur en France est admissible à embaucher des apprentis et des mesures fiscales l'encouragent à le faire (OCDE, 2014). On demande aux entreprises françaises de dédier une partie de leur charges salariales à la formation et de ce montant, un certain pourcentage doit être réservé à l'apprentissage, ou de payer des impôts sur la différence (OCDE, 2014; Sharpe & Gibson, 2005). Les entreprises qui forment un nombre spécifique d'apprentis sont exemptées de la taxe (Steedman, 2012).

Structure de l'apprentissage

En France, comme en Allemagne, les apprentis possèdent en vertu de la loi les mêmes droits et protections que les autres employés en vertu des conventions collectives. Les salaires des apprentis sont établis dans les conventions – un pourcentage du salaire minimum qui augmente avec l'expérience.

Les apprentis consacrent entre 60 et 75 % de leur temps au travail et le reste à des cours au centre de formation des apprentis (CFA); ils passent ainsi une semaine en classe et trois semaines au travail chaque mois. Les deux tiers de la formation théorique correspond à un enseignement général dans des matières telles que le français, les mathématiques, les langues, l'histoire, la géographie et les sports, et le tiers restant à de l'enseignement pratique lié au domaine d'apprentissage. Un tuteur désigné assure un suivi des apprentis tout au long de leur contrat, il s'agit d'un employé du CFA qui doit surveiller la formation et les progrès de l'apprenti, s'assurer de la valeur complémentaire et éducative de la formation en milieu de travail et en classe, et gérer les communications entre l'apprenti, l'employeur et le CFA (OCDE, 2014; OIT et Banque mondiale, 2013).

Qualifications et taux d'achèvement

Selon une étude, 17 % des diplômés de l'école secondaire intermédiaire de 2004 qui ont choisi l'apprentissage ont abandonné leur programme avant la fin; ce taux varie toutefois énormément selon la profession et la taille de l'entreprise (OCDE, 2014).

Les résultats des apprentis qui terminent leur programme sont bons – 69 % de ceux qui ont terminé leur formation à l'été 2011 avaient un emploi au moment de répondre à un sondage sept mois plus tard (OCDE, 2014).

Bibliographie et lectures supplémentaires

Cedefop (2008). *Vocational education and Training in France. Short description*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. En ligne : http://www.Cedefop.europa.eu/EN/Files/5190_en.pdf.

Commission européenne (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*. En ligne : http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Guidebook_Apprenticeship_Schemes_EU27.pdf.

OCDE (2014). *G20-OCDE-EC Conference on Quality Apprenticeship. Country Information on Apprenticeships: Country responses*. En ligne : <http://www.OCDE.org/els/emp/Youth%20questionnaire%20country%20responses-Compilation1.pdf>.

Organisation internationale du Travail et Banque mondiale (2013). *Towards a Model Apprenticeship Framework: A Comparative Analysis of National Apprenticeship Systems*, Genève : OIT. En ligne : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234728.pdf.

Sharpe, A., et J. Gibson (2005). *The Apprenticeship System in Canada: Trends and Issues*, Ottawa : Centre d'étude des niveaux de vie. En ligne : <http://www.csls.ca/reports/csls2005-04.pdf>.

Steedman, H. (2001). *Benchmarking Apprenticeship: UK and Continental Europe Compared*, Londres : London School of Economics, Centre for Economic Performance. En ligne : http://www.researchgate.net/publication/46447857_Benchmarking_Apprenticeship_UK_and_Continental_Europe_Compared

Steedman, H. (2012). *Overview of Apprenticeship Systems and Issues*, Genève : Organisation internationale du Travail. En ligne : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_190188.pdf.

États-Unis

Le contexte américain présente un intérêt particulier pour notre étude en raison de sa ressemblance avec la situation canadienne, tant du point de vue de la structure générale du système d'apprentissage que des défis qu'il doit relever.

Les objectifs énoncés du système d'apprentissage des É.-U. sont d'accroître les compétences des travailleurs et la capacité concurrentiel de l'économie (OIT et Banque mondiale, 2013). Comparativement à la majorité des ouvrages sur l'apprentissage européen, la recherche sur le système américain est moins descriptive quant au but de l'apprentissage et plus prescriptive, attendant impatientement les bénéfices d'un système d'apprentissage élargi. On loue le potentiel de l'élargissement de l'apprentissage pour l'élimination des écarts de rendement entre les sexes et les races (Lerman, 2014), tout comme on loue à l'étranger son incidence sur le taux de chômage des jeunes (Ayres et Erickson, 2014; Lerman, 2012).

Histoire

Il existe trois types de programme d'apprentissage aux États-Unis. Les programmes enregistrés de formation en apprentissage sont supervisés et régis par le Bureau de l'apprentissage (Office of Apprenticeship) du ministère du Travail. Un certain nombre d'entreprises gèrent également des programmes d'apprentissage qui ne sont pas enregistrés auprès du gouvernement. Leur nombre est incertain et l'on sait peu de choses à leur sujet (Lerman, 2014; 2012). Enfin, dans le but d'augmenter la participation des jeunes aux programmes d'apprentissage, un petit nombre d'états, notamment la Géorgie et le Wisconsin – ont créé des programmes d'apprentissage ciblant les élèves des écoles secondaires. Le système des programmes d'apprentissage enregistrés, qui comprend le plus grand nombre et les types les plus communs de programmes d'apprentissage du pays a été créé en 1937, en vertu de la Loi nationale sur l'apprentissage (*National Apprenticeship Act*) (OCDE, 2014).

Les É.-U. sont actuellement dans une période d'expansion, cherchant à doubler le nombre d'apprentis au cours des cinq prochaines années (Ayres et Erickson, 2014).

Gouvernance

Alors que le gouvernement britannique dépense l'équivalent de 1,7 milliard de dollars américains pour son système d'apprentissage, les É.-U. en dépensent moins de 30 millions pour la supervision, la mise en marché et la réglementation de l'apprentissage sur leur territoire (Lerman, 2014), ce qui fait que la taille du système est relativement petite et qu'il échappe en grande partie au contrôle du gouvernement. Le système des programmes enregistrés est supervisé par le Bureau de l'apprentissage du ministère du Travail, qui travaille avec les organismes chargés de l'apprentissage de l'état (*State Apprenticeship Agencies*) pour administrer des programmes et établir des lignes directrices (OCDE, 2014; OIT et Banque mondiale, 2013). Le Bureau de l'apprentissage enregistre les programmes et inscrit les apprentis dans 25 états, les organismes chargés de l'apprentissage de l'état enregistrent directement les programmes et inscrivent les apprentis dans les autres 25 états, sous la supervision du ministère du Travail. Ensemble le ministère du Travail et les organismes d'état délivrent des certificats de réussite, sensibilisent les parrains, surveillent la conformité et la qualité des programmes, et nouent des partenariats avec les employeurs, les fournisseurs de formation et les apprentis (OCDE, 2014).

Portée et durée

Le Bureau de l'apprentissage déclare que le système des programmes d'apprentissage enregistrés comprend plus de 1 000 professions, dont de nombreuses se chevauchent et ne couvrent qu'une petite partie

des emplois des professions pertinentes. L'apprentissage aux États-Unis est étroitement lié aux métiers et cinq des six professions visées par le système d'apprentissage comptant le plus grand nombre d'apprentis en 2007 étaient liées à l'industrie de la construction (électricien, charpentier, plombier, manoeuvres qualifiés en construction et tuyauteur). L'industrie de la construction représente également 36 % des employeurs d'apprentis et plus de 50 % des apprentis (OIT et Banque mondiale, 2013). Il existe des programmes enregistrés d'apprentissage dans d'autres industries, notamment dans la fabrication, les services publics, les soins de santé, l'assistance sociale, l'administration publique, le transport, l'éducation, l'accueil, la vente au détail, les technologies de l'information et l'énergie (OCDE, 2014).

La durée minimale d'un programme enregistré est fixée à un an ou 2 000 heures. La durée réelle dépend de la complexité du métier. La plupart des programmes d'apprentissage sont d'une durée de un à six ans, mais les programmes de trois à quatre ans sont plus fréquents (OCDE, 2014). Les programmes de plus courte durée ont tendance à être liés aux professions faiblement rémunérées tels que les soins de santé de longue durée, tandis que les programmes de trois à quatre ans sont communs dans la fabrication et la construction (OIT et Banque mondiale, 2013).

Participation

La participation à un programme d'apprentissage est permise à compter de 16 ans dans la plupart des professions ou à 18 ans, dans les professions jugées dangereuses (OCDE, 2014). Toutefois, à l'exception de quelques états, tels la Géorgie et le Wisconsin, le système d'apprentissage américain est presque entièrement distinct du système d'études secondaires (Lerman, 2014). Par conséquent, les apprentis tendent à être plus âgés. Seulement 20 % des apprentis ont moins de 25 ans et la moyenne d'âge se situe à la fin de la vingtaine (OCDE, 2014; OIT et Banque mondiale, 2013; Lerman, 2012).

Les apprentis peuvent d'inscrire à un programme d'apprentissage enregistré de différentes façons. Les programmes préapprentissage et d'autres programmes préparatoires, comme le Job Corps et Youth Build ont des ententes avec les programmes d'apprentissage enregistrés et leur envoient des candidats. Les employeurs annoncent également publiquement les postes d'apprenti sur les mêmes canaux que ceux utilisés pour annoncer les postes vacants (OCDE, 2014).

Le manque d'information est souvent désigné dans la littérature comme un obstacle à la participation à l'apprentissage tant pour les employeurs que pour les apprentis. D'une part, peu d'efforts ont été faits pour promouvoir l'apprentissage, tandis que les autres parcours postsecondaires reçoivent d'importantes subventions gouvernementales. Il s'ensuit que les collèges communautaires ont à peu près remplacé l'apprentissage comme mode préféré de formation pour les emplois moyennement spécialisés (Lerman, 2012). La plupart des américains savent très peu de choses sur l'apprentissage et ceux qui connaissent le concept l'associent souvent aux métiers de la construction et le considère anachronique. D'autre part, parce que relativement peu d'employeurs offrent des programmes d'apprentissage, la plupart des employeurs sont peu susceptibles d'en entendre parler par les autres ou par des apprentis (Lerman, 2014). Enfin, si certains états ont créé des crédits d'impôt pour encourager l'embauche d'apprentis, il n'y a pas de mesures incitatives au niveau fédéral (OCDE, 2014).

Structure de l'apprentissage

Les apprentis alternent entre l'apprentissage en milieu de travail et la formation en salle de classe. Environ 80 % de la formation a lieu en milieu de travail, et au moins 144 heures d'instruction en classe sont attendues chaque année. Plusieurs apprentis travaillent durant la semaine et suivent leurs cours théoriques le soir ou la fin de semaine. La formation en classe peut prendre différentes formes. Le quart des employeurs fournissent eux-mêmes la composante théorique du programme d'apprentissage, des collèges communautaires, techniques et à but lucratif offrent également fréquemment de la formation aux apprentis, tout comme les

écoles secondaires (OIT et Banque mondiale, 2013). Il est également possible de faire cette formation en ligne.

Les apprentis sont des employés salariés qui doivent recevoir à tout le moins le salaire minimal fédéral, mais leur salaire spécifique est laissé à la discrétion de l'employeur (OCDE, 2014). Selon la loi, ce salaire doit également augmenter à mesure que la personne progresse dans le programme. L'employeur paie en plus du salaire la formation en milieu de travail, mais les apprentis paient fréquemment pour la composante théorique de leur programme (OCDE, 2014).

Qualifications et taux d'achèvement

Une fois leur formation terminée, les apprentis reçoivent un certificat reconnu à l'échelle nationale émis par l'industrie, qui démontre leur compétence professionnelle. Certains programmes d'apprentissage donnent également aux participants la possibilité de recevoir simultanément un grade d'études secondaires ou postsecondaires. Des accords de jonction existent également entre certains programmes d'apprentissage et des collèges pour créer des passerelles vers de futures études (OCDE, 2014). Un taux d'achèvement de 44 % a été déclaré pour l'exercice 2013.

Bibliographie et lectures supplémentaires

Ayres, S., et J. Erickson (2014). *What the United States Can Learn from Scotland's Apprenticeship Expansion*, Center for American Progress. En ligne :

<http://www.americanprogress.org/issues/labor/news/2014/05/22/90295/what-the-united-states-can-learn-from-scotlands-apprenticeship-expansion/>

Gouvernement des États-Unis, Department of Labour, Employment and Training Administration (2014). *Registered Apprenticeship*. En ligne : <http://www.doleta.gov/OA/>.

Lerman, R. I. (2012). *Can the United States Expand Apprenticeship? Lessons from Experience*. En ligne : <https://www.american.edu/cas/economics/research/upload/2012-18.pdf>.

Lerman, R. (2014). *Expanding Apprenticeship Opportunities in the United States*, Washington, DC : Brookings Institution. En ligne :

http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2014/06/19_hamilton_policies_addressing_poverty/expand_apprenticeships_united_states_lerman.pdf

OCDE (2014). *G20-OCDE-EC Conference on Quality Apprenticeship. Country Information on Apprenticeships: Country responses*. En ligne :

<http://www.OCDE.org/els/emp/Youth%20questionnaire%20country%20responses-Compilation1.pdf>

Organisation international du Travail et Banque mondiale (2013). *Towards a Model Apprenticeship Framework: A Comparative Analysis of National Apprenticeship Systems*, Genève : OIT. En ligne :

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234728.pdf.

