ETF Working together Learning for life

European Training Foundation

Financement de l'apprentissage par le travail dans le cadre de la réforme de l'enseignement professionnel

Un manuel à l'intention des décideurs politiques et des partenaires sociaux

Table des matières

Remerciements 03

Synthèse 04

1. Introduction 07
- 1.1 L'objet et la démarche du manuel 07
- 1.2 À quoi le financement fait-il référence? 09
- 1.3 Pourquoi le financement de l'apprentissage par le travail est important 10
- 1.4 Financement de l'enseignement professionnel en établissement scolaire et par le travail: Similitudes et différences 12
- 1.5 Financement de l'apprentissage par le travail: Un modèle idéal et la réalité 13
- 1.6 Financement de l'apprentissage par le travail: Équilibre des coûts et des bénéfices 14

2. L'apprentissage par le travail et l'agenda européen en matière d'enseignement professionnel 18

3. Les coûts des programmes d'apprentissage par le travail 20
- 3.1 Un cadre de réflexion sur les coûts 20
- 3.2 Les coûts de la composante de l'apprentissage par le travail 24
- 3.3 Les coûts du volet scolaire de la formation 33
- 3.4 Les coûts de gestion et de pilotage des programmes d'apprentissage par le travail 36

4. Collecte et distribution des fonds destinés à l'apprentissage par le travail 38
- 4.1 Financement par les taxes ou prélèvements au titre de la formation et les fonds de formation 38
- 4.2 Dépenses fiscales 43
- 4.3 Aides et subventions directes aux entreprises 44
- 4.4 Mise en commun des ressources entre les entreprises 45
- 4.5 Mécanismes de financement ciblant les personnes 46
- 4.6 Financement du volet scolaire des programmes 48

Auteur: Richard Sweet pour la Fondation européenne pour la formation (ETF).

Titre original: *Financing work-based learning as part of vocational education reform: A handbook for policy makers and social partners*

Traduction française non révisée par l'ETF. En cas de doute quant à l'exactitude des informations ci-incluses, veuillez vous reporter à la version originale.

Le contenu du présent manuel relève de la seule responsabilité de l'auteur et ne reflète pas nécessairement les points de vue de l'ETF ou des institutions de l'Union européenne.

PDF ISBN 978-92-9157-738-5 doi:10.2816/555427 TA-03-18-123-FR-N

@ Fondation européenne pour la formation, 2022 – Photo de couverture: ETF/Ard Jongsma
Reproduction autorisée moyennant mention de la source.

5. Pilotage et gestion du financement de l'apprentissage par le travail 53
5.1 Gouvernance collective 53
5.2 Données et éléments probants 56

6. Regroupement des éléments: Financement de l'apprentissage par le travail dans l'enseignement secondaire supérieur aux Pays-Bas 57
6.1 Coûts 57
6.2 Collecte et distribution des fonds 58
6.3 Pilotage et gestion du financement 60

Annexe: Fonds sectoriels et régionaux en faveur de l'EFP en Suisse 61

Acronymes 63

Références 64

Remerciements

Le présent manuel a été rédigé par Richard Sweet, avec des contributions de Stefan Thomas, expert de l'ETF. Ce projet a reçu l'appui de Helmut Zelloth, chef du projet stratégique de l'ETF concernant l'offre d'EFP et l'assurance de la qualité. Au sein de l'ETF, Didier Gelibert, Vincent McBride et Xavier Matheu de Cortada ont fait partie de l'équipe d'évaluation par des pairs.

Synthèse

Le présent manuel permettra aux décideurs et partenaires sociaux d'examiner les questions relatives au financement de l'apprentissage par le travail et de mieux choisir entre les options politiques qui se présentent à eux lors de la conception et de l'amélioration des programmes. La mise en œuvre d'un financement efficace est un moyen clé d'atteindre un objectif tel que l'amélioration de l'accessibilité et de la qualité. L'extension et l'amélioration des programmes d'apprentissage par le travail est au cœur de l'agenda européen pour l'enseignement et la formation professionnels (EFP).

L'apprentissage par le travail fait référence à des programmes relevant de l'EFP formelle et combinant formation sur le lieu de travail et apprentissage en classe. Il convient de mentionner à titre d'exemples les apprentissages, stages divers et autres stages non rémunérés.

Le financement comprend:

- les coûts directs et indirects sous la forme de perte de revenu;
- les modalités de collecte et de distribution des fonds;
- les avantages des programmes par rapport à leur coût;
- les modalités de gestion et de pilotage du financement.

Dans l'idéal, les gouvernements assumeraient la totalité des coûts de formation en établissement scolaire liés aux programmes, les employeurs la totalité des dépenses des entreprises, et les salaires des apprenants témoigneraient de leur productivité au fil du temps. Toutefois, ces conditions s'appliquent rarement et il existe donc un certain nombre d'options politiques qui permettent d'aligner les coûts destinés aux entreprises, aux personnes et aux gouvernements plus étroitement sur les bénéfices que chacun reçoit.

Coûts

Une bonne compréhension des coûts est nécessaire pour l'établissement d'un budget et la planification. Il existe trois catégories de coûts des programmes d'apprentissage par le travail: les coûts de formation sur le lieu de travail; les coûts de formation en établissement scolaire et les coûts générés par la gestion et le pilotage des programmes. Ces dépenses peuvent être supportées par des entreprises, des particuliers et des gouvernements. Elles peuvent être engagées aux niveaux national, régional et local. Elles sont déterminées par des caractéristiques liées à la conception des programmes, telles que le temps passé sur le lieu de travail, et par des décisions politiques, telles que le nombre d'évaluations à effectuer. Les dépenses totales dépendent également du nombre de places offertes par les employeurs et du nombre de jeunes voulant des places dans les programmes.

Les coûts principaux liés au volet travail des programmes d'apprentissage comprennent les paiements effectués pour les apprenants, la sécurité sociale et l'assurance accident pour les participants, la décision relative à celles des entreprises qui participeront aux programmes, les tuteurs, formateurs ou superviseurs des apprenants au sein de l'entreprise, la surveillance et l'assurance de la qualité de l'apprentissage par le travail, l'évaluation, les moyens de formation et l'équipement de formation, et le placement d'apprenants dans les entreprises. Dans chaque cas, un certain nombre d'options sont disponibles pour couvrir ces coûts. Le guide expose ces options et les questions en jeu; il donne également des exemples montrant comment les pays ont abordé ces questions.

Les coûts principaux relatifs à la composante de l'apprentissage en établissement scolaire concernent les salaires des enseignants, leur perfectionnement professionnel, l'acquisition et l'entretien des installations, outils et équipements, ainsi que les matériels pédagogiques. Le niveau des coûts pour le volet «apprentissage en établissement scolaire» dépendra de certaines caractéristiques clés de la conception des programmes. Plus le temps attribué à l'apprentissage par le travail sera long, plus les coûts de formation en établissement scolaire, en proportion des coûts totaux, seront faibles. Les coûts de formation en établissement scolaire augmenteront si les établissements scolaires, plutôt que les lieux de travail, assument des fonctions telles que la sélection d'entreprises, la recherche de lieux de stage pour les apprenants, la visite d'entreprises pour contrôler la qualité, et l'évaluation.

Les coûts de gestion et de pilotage des programmes comprennent les coûts de fixation de normes, le contrôle et la surveillance, l'évaluation, le conseil et l'orientation, la recherche ainsi que l'administration. Ces coûts sont en général répartis entre le gouvernement et les partenaires sociaux. Les coûts gouvernementaux peuvent être fragmentés entre différents

ministères et niveaux de gouvernement et peuvent souvent être difficiles à séparer des coûts de gestion et de pilotage du système de l'EFP dans son ensemble. Les coûts de participation des partenaires sociaux au pilotage de programmes seront plus élevés lorsqu'ils joueront un rôle important dans le pilotage et la gestion du système de l'EFP dans son ensemble.

L'innovation, le développement et l'évaluation sont d'autres coûts qu'il convient de considérer comme faisant partie des coûts de pilotage et de gestion des programmes d'apprentissage par le travail.

Collecte et distribution des fonds destinés à l'apprentissage par le travail

Financement par des prélèvements et des fonds destinés à financer la formation

Les prélèvements peuvent permettre de s'attaquer au problème du parasitage («free loader») exercé par les entreprises non-formatrices qui débauchent le personnel d'entreprises qui assurent la formation. Ils sont souvent décrits comme relevant de trois catégories: des régimes d'exonération ou de remise permettant aux entreprises de réduire leurs obligations fiscales en fonction du volume de formation qu'elles offrent; des systèmes de remboursement des coûts que les entreprises engagent en faveur de certaines activités de formation; et des systèmes de prélèvement-subvention combinant une taxe et des subventions. En pratique, la plupart sont des hybrides.

Les fonds de formation sont généralement associés à des prélèvements et peuvent constituer le moyen dans le cadre duquel les prélèvements sont versés. Les fonds de formation peuvent également recevoir des recettes d'autres sources.

Fixation du taux: Il existe deux possibilités de fixation du taux des prélèvements au titre de la formation. D'une part, toutes les entreprises paient le même taux, quelle que soit la manière dont les coûts de formation varient, en fonction du secteur industriel ou de la taille des entreprises. D'autre part, le taux du prélèvement varie pour les entreprises qui ont des caractéristiques différentes. Les taux uniformes sont plus faciles à administrer. Toutefois, ils ne permettent pas de reconnaître les différents coûts de formation des différentes entreprises, et donc leurs incitations peuvent s'avérer inefficaces si les entreprises à faibles coûts de formation finissent par payer bien plus que ce que leur coûtent réellement leurs formations, alors que les entreprises dans lesquelles la formation est coûteuse effectuent peut-être des versements bien inférieurs à leurs dépenses réelles de formation. Cela a des conséquences importantes sur la manière dont les régimes sont conçus.

Activités admissibles: Très peu de prélèvements et de fonds de formation sont spécifiquement ciblés dans les programmes d'apprentissage et autres programmes de formation en entreprise. La règle plus commune serait que les fonds récoltés par des prélèvements au titre de la formation et les liquidités dépensées par les fonds de formation puissent être utilisés à des fins très diverses au sein du système d'enseignement et de formation, en dehors des programmes d'apprentissage par le travail. Ces autres objectifs incluent généralement la formation du personnel, la recherche, la planification des carrières et les conseils aux employeurs concernant la formation et le développement.

Cela sous-entend que les prélèvements au titre de la formation et les fonds de formation peuvent constituer un instrument d'action assez morcelé et faiblement ciblé qui permettrait d'étendre et d'améliorer les programmes d'apprentissage par le travail, quels que soient leur incidence et leurs avantages dans d'autres parties du système de l'EFP. Il convient de réfléchir attentivement aux objectifs visés par les prélèvements au titre de la formation et par les fonds de formation, ainsi qu'à la manière dont les activités admissibles sont spécifiées, si ces prélèvements et fonds doivent faciliter le fonctionnement de programmes d'apprentissage par le travail.

Administration et gestion: Les prélèvements et fonds au titre de la formation gagnent en efficacité lorsqu'ils sont: conçus et gérés parallèlement à un contrôle fort ou à une participation active des partenaires sociaux; introduits après une large consultation et disposent d'un soutien général des employeurs; précisent clairement les types de formation ou les catégories d'employés ciblés; comportent peu de lacunes et d'exceptions pouvant être exploitées; simples et ne coûtent pas cher aux entreprises qui voudraient y accéder et les administrer; et ouvertement examinés de sorte qu'ils s'avèrent difficiles à éviter.

Autres moyens de collecter et distribuer des fonds destinés aux programmes d'apprentissage par le travail

Les dépenses fiscales, par lesquelles les gouvernements renoncent à des revenus tels que la taxe sur les salaires ou les cotisations sociales, sont un moyen courant pour ces gouvernements de financer des programmes d'apprentissage par le travail.

Des aides et subventions directes peuvent être utilisées afin de compenser le coût que représente pour les entreprises la mise en place de programmes d'apprentissage par le travail, d'encourager celles-ci à recruter

davantage d'apprentis ou de stagiaires, ou de les inciter à embaucher des apprentis ou des stagiaires dans certains groupes. Pour être efficaces, elles doivent être soigneusement ciblées et suivies de sorte qu'elles ne subventionnent pas ceux qui auraient été engagés sans la subvention ou n'apportent pas de subventions gouvernementales aux entreprises dont les coûts de formation sont inférieurs aux bénéfices qu'elles en reçoivent. Toutefois, elles peuvent constituer un moyen plus efficace de financer l'apprentissage par le travail que les redevances et fonds de formation, car elles permettent de mieux cibler certains programmes qui répondent à des critères précis.

La mise en commun des ressources, y compris des subventions gouvernementales, entre les entreprises peut constituer un moyen d'aider les petites entreprises qui, en elles-mêmes, ne disposent ni du temps ni des compétences pour bien sélectionner et former les participants aux programmes d'apprentissage par le travail.

Collecte de fonds auprès de particuliers et distribution de fonds à des particuliers

Les paiements faits par et à des particuliers peuvent être des moyens de prendre en charge une partie des coûts gouvernementaux concernant la partie des programmes réalisée en établissement scolaire; de favoriser la participation en réduisant les coûts des apprenants; d'encourager les groupes défavorisés à participer; de promouvoir des taux de réussite accrus ou de soutenir une approche de la formation axée sur le marché. Les mécanismes utilisés pour ce faire peuvent inclure des prêts, des subventions, des bourses et des chèques-formation.

Financement de la composante des programmes d'apprentissage en établissement scolaire

Presque partout, les gouvernements sont la principale source de financement pour le volet scolaire des programmes d'apprentissage par le travail. Ces fonds peuvent être débloqués par différents ministères nationaux, ainsi que par les gouvernements régionaux. Un certain nombre d'autres sources de financement peuvent être observées, notamment les frais de scolarité, les redevances et fonds de formation, ainsi que les cotisations patronales.

Les modalités de répartition des fonds en faveur du volet scolaire des programmes peuvent être importantes dans le soutien d'objectifs politiques tels que l'efficacité renforcée des programmes et leur rapprochement des besoins du marché de l'emploi. Les méthodes utilisées pour distribuer des fonds en faveur du volet scolaire incluent des subventions globales, des subventions à des fins spécifiques et des subventions liées aux inscriptions; des chèques formation, pour employeurs ou pour étudiants; des appels d'offres; un financement axé sur les résultats en lien avec la fréquentation, la réussite ou l'emploi.

Pilotage et gestion du financement de l'apprentissage par le travail

Dans la pratique, le pilotage du financement de l'apprentissage par le travail est étroitement lié à la manière dont sont dirigés et gérés les autres aspects des systèmes et programmes d'apprentissage par le travail: par exemple la réglementation, l'établissement de normes et le contrôle qualité. En réalité, les décisions prises sur ces questions auront des conséquences financières.

Des structures de gouvernance collective associant l'ensemble des partenaires concernés sont essentielles. En ce qui concerne l'intervention de l'État, les ministères de l'éducation et du travail ont chacun un rôle à jouer et, si les autorités régionales jouent un rôle important en matière de mise en œuvre, la participation de l'administration centrale est également essentielle. Une participation active des partenaires sociaux est particulièrement cruciale dans la gestion des agences nationales d'EFP. La gouvernance collective est un enjeu au niveau sectoriel, ainsi qu'aux niveaux local, régional et national. La gouvernance collective est particulièrement importante si les taxes ou prélèvements au titre de la formation et les fonds de formation associés doivent fonctionner efficacement.

Toutefois, l'existence de structures officielles peut en soi ne pas être suffisante si l'État continue de jouer un rôle relativement descendant et si les organisations patronales et les syndicats ne se voient attribuer qu'un rôle modeste dans la gestion du système.

Les données et éléments probants constituent une part importante de la gouvernance efficace des programmes d'apprentissage par le travail. La fiabilité des données et éléments probants est particulièrement importante lorsque des mesures de rendement telles que les taux de réussite font partie de l'assurance qualité. Les données et éléments probants aux fins d'un pilotage peuvent provenir de la collecte et de l'analyse de données administratives, d'études d'évaluation politique et de la recherche.

Le manuel conclut par une description de la façon dont les éléments distincts d'un système de financement convergent dans le cas de l'enseignement secondaire supérieur professionnel aux Pays-Bas.

1. Introduction

1.1 L'objet et la démarche du manuel

Le présent manuel porte sur les questions de politique qui sont concernées par le financement de l'apprentissage par le travail. Il est destiné à permettre aux décideurs et aux partenaires sociaux – représentants d'organisations d'employeurs et de travailleurs – dans les pays partenaires de l'ETF de faire des choix en matière de financement au moment d'introduire ou de réformer l'apprentissage par le travail[1]. Il n'essaie pas de donner les bonnes réponses ou de dire aux décideurs et partenaires sociaux la façon dont les choses doivent être faites. Son approche consiste plutôt à exposer, pour les questions qu'il traite, quelles pourraient être certaines des options, ainsi que les avantages et les inconvénients de celles-ci. Les conditions varient d'un pays à l'autre et ce qui conviendrait à l'un pourrait ne pas convenir à l'autre.

L'apprentissage par le travail fait référence à des programmes relevant de l'EFP formelle et dans lesquels l'apprentissage sur le lieu de travail est combiné à l'apprentissage en salle de classe[2]. Ces programmes peuvent porter plusieurs noms différents et leurs caractéristiques peuvent être très différentes: par exemple la manière dont le temps est partagé entre le lieu de travail et la salle de classe, leur durée ou le type de qualification qui est délivré. Le trait commun de l'ensemble de ces programmes est que l'apprentissage formel se déroule dans deux endroits: le lieu de travail et la salle de classe.

- **L'apprentissage** permet d'obtenir des compétences professionnelles et aboutit généralement à une qualification reconnue. Il combine de façon structurée un apprentissage sur le lieu de travail et un apprentissage en établissement scolaire. Dans la plupart des cas, l'apprentissage dure plusieurs années. Le plus souvent, l'apprenti est considéré comme un employé, il signe un contrat de travail et reçoit un salaire.
- **Les stages** correspondent à des périodes de formation en milieu professionnel qui complètent des programmes d'éducation ou de formation formelle ou informelle. Ils peuvent durer quelques jours ou quelques semaines, voire quelques mois. Ils peuvent ou non inclure un contrat de travail et une rémunération. [L'Union européenne (UE) a établi un cadre de qualité pour les stages qui recommande des accords écrits.]

Voici quelques exemples.

- **En Irlande**, la durée de l'apprentissage dans les métiers d'artisanat est normalement de quatre années en sept phases: trois hors du lieu de travail et quatre sur le lieu de travail. La durée totale des phases hors lieu de travail est d'environ 40 semaines sur la période totale d'apprentissage de quatre ans. Les apprentis signent un contrat de travail et ont le statut juridique de salariés. L'apprenti et l'employeur signent un contrat d'apprentissage qui fixe leurs responsabilités et obligations.
- Aux **Pays-Bas**, toutes les qualifications professionnelles peuvent être obtenues dans le cadre d'un parcours scolaire ou d'un parcours en alternance. Dans le cadre d'un parcours en établissement scolaire, au moins 20 % du temps des études est consacré à l'apprentissage sur le lieu de travail et, dans le cadre du parcours en alternance, au moins 60 % de la durée totale correspond à un apprentissage en entreprise. Pour s'inscrire dans le parcours en alternance, un contrat avec une entreprise est obligatoire et, dans la plupart des cas, il s'agit d'un contrat de travail. Toutefois, cette condition n'est pas obligatoire dans le cadre d'un parcours en établissement. Dans le cadre du parcours en alternance, les étudiants sont liés à une entreprise pendant la durée de leurs études, mais ceux du parcours en établissement peuvent changer une ou plusieurs fois au cours de leur formation.

[1] Le manuel s'est appuyé sur des sections d'un précédent manuel de l'ETF sur l'apprentissage par le travail et le complète (Sweet, 2014).

[2] Le manuel ne s'intéresse pas à d'autres types d'apprentissage par le travail qui ne relèvent pas de l'EFP formelle. Par exemple, la formation sur le tas, qui a lieu sur le lieu de travail et constitue la forme la plus commune d'apprentissage par le travail pour la plupart des personnes, ne figure pas dans le manuel.

- En **Arménie**, des stages courts de deux semaines à un mois non rémunérés constituent la principale forme de programme d'apprentissage en entreprise dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En eux-mêmes, ils ne sont pas professionnellement qualifiant.

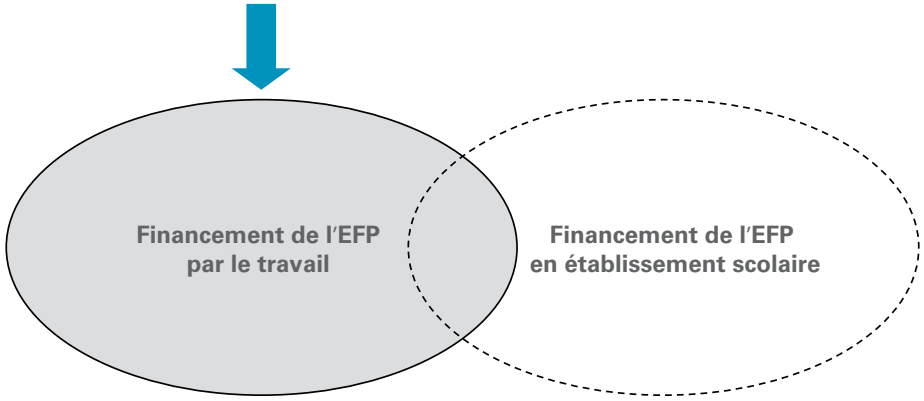
Le manuel met l'accent sur le financement du volet entreprise des programmes de formation. Les programmes d'apprentissage par le travail comportent également un volet en établissement scolaire. Ce volet scolaire n'est pas le principal objectif du manuel mais il sera discuté car il doit en être tenu compte dans la réflexion concernant le financement global des programmes.

Après cette introduction (chapitre 1) suit une brève discussion concernant le contexte politique de l'apprentissage par le travail dans certains États membres de l'Union européenne (chapitre 2). Le manuel comporte ensuite trois grands chapitres.

- Le chapitre 3 traite des coûts engagés dans les programmes d'apprentissage par le travail et de la manière dont ils peuvent être répartis entre les employeurs, les particuliers et les gouvernements. Il présente les coûts associés au volet entreprise, au volet établissement scolaire et à la gestion et le pilotage des programmes.
- Le chapitre 4 se penche sur la façon dont les fonds requis pour assumer le coût des programmes peuvent être levés et distribués en vue de répondre aux objectifs politiques.
- Le chapitre 5 porte sur la manière dont le financement des programmes d'apprentissage par le travail peut être géré et piloté.
- Le manuel conclut (chapitre 6) par une description de la façon dont les éléments distincts d'un système de financement convergent dans le cas de l'enseignement secondaire supérieur professionnel aux Pays-Bas.

Chaque chapitre contient des exemples pratiques qui illustrent l'éventail de possibilités que les pays ont adopté pour aborder les questions examinées.

FIGURE 1.1 L'objectif du manuel



1.2 À quoi le financement fait-il référence?

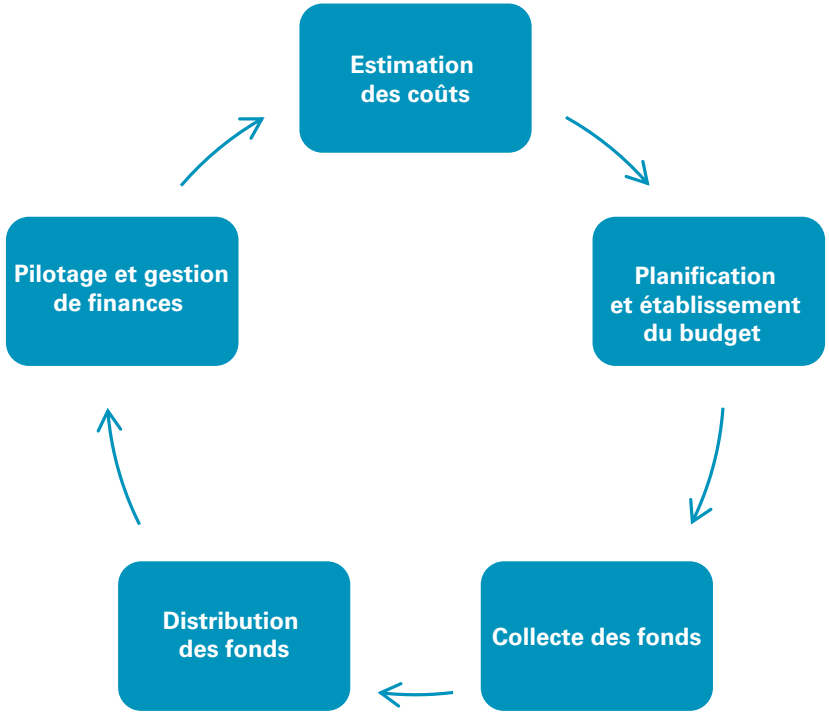
Le financement renvoie ici à un certain nombre d'éléments:

- ce qui doit être payé pour les programmes d'apprentissage par le travail;
- le coût direct des choses qui doivent être payées;
- les coûts représentés par les pertes de revenu dans le cadre de programmes, notamment:
  - les recettes sacrifiées par les gouvernements lorsqu'ils octroient aux entreprises un allégement sur les prestations sociales ou les taxes sur les salaires;
  - les pertes de revenu des entreprises lorsque leur personnel forme des apprenants plutôt que de les lancer dans la production, et lorsque les installations et les équipements servent à la formation plutôt qu'à la production;
  - les pertes de revenu des apprenants lorsqu'ils acceptent une réduction de salaire pour atteindre un niveau de qualification plus élevé;
- qui supporte ces coûts;
- comment les fonds sont recueillis;
- comment les fonds sont distribués;
- les avantages des programmes par rapport à leur coût;
- comment le financement global des programmes d'apprentissage par le travail est piloté.

Le processus de financement commence par l'estimation des coûts, qui sont à la base de la planification et de l'établissement des budgets. Il convient ensuite de se pencher sur la manière dont les fonds doivent être recueillis pour couvrir les coûts et sur la manière dont ils devraient être répartis. Enfin, des procédures de pilotage et de gestion du financement doivent être mis en place. La figure 1.2 illustre ce processus.

Les finances ne représentent que l'une des ressources nécessaires aux programmes d'apprentissage par le travail. Sont également nécessaires des ressources humaines, telles que les formateurs en entreprise, et des ressources physiques, telles que le matériel de formation et les outils d'apprentissage. La façon dont ces ressources sont financées constitue un élément essentiel pour le présent manuel. Toutefois, des questions telles que la manière de garantir leur qualité ne sont pas prioritaires ici.

FIGURE 1.2 **Le processus de financement**



1.3 Pourquoi le financement de l'apprentissage par le travail est important

Les modalités de financement des programmes d'apprentissage par le travail constituent une part essentielle de la manière dont ils sont conçus et gérés. Le financement est un moyen clé permettant d'atteindre des objectifs politiques importants; et les objectifs adoptés pour l'apprentissage par le travail auront une incidence sur les modalité de son financement. Les objectifs qu'un financement efficace peut contribuer à introduire:

- créer un meilleur accès et une participation accrue à l'apprentissage par le travail, tant des employeurs que des apprenants, notamment à travers de meilleures incitations financières;
- accroître les ressources disponibles afin de réduire les pressions exercées sur le secteur public;

- garantir un partage des coûts plus équitable entre l'État, les employeurs et les particuliers, ainsi qu'entre les régions, les industries et les entreprises de toutes tailles;
- améliorer la qualité des programmes;
- améliorer la manière dont le système dans son ensemble est piloté et administré.

ENCADRÉ 1.1 Financement de la formation par l'apprentissage en Algérie

Une combinaison d'un système rationnel de rémunération de la formation, de subventions publiques correctement ciblées et d'une taxe d'apprentissage qui pénalise les non-formateurs a donné à l'Algérie un système cohérent de financement de la formation par l'apprentissage. Il encourage de manière appropriée la participation des jeunes et des employeurs.

La rémunération des apprentis commence à 15 % du salaire minimum national pendant les six premier mois, monte à 30 % au cours des six mois suivants, augmente régulièrement chaque mois pour atteindre 80 % à l'issue de la période de formation. Pendant les douze premiers mois, lorsque l'apprenti est le moins productif, le coût lié à ces rémunérations est à la charge de l'État. Les charges sociales incombent à l'État pendant toute la durée de l'apprentissage. Cette structure salariale encourage les employeurs à embaucher des jeunes relativement peu productifs et à les former. Elle incite les jeunes à acquérir des compétences en vue de salaires plus élevés à la fin de la période de formation.

Ce système de rémunération des apprentis est combiné à l'obligation juridique pour les employeurs d'embaucher des apprentis et à la taxe d'apprentissage qui est versée par ceux qui ne le font pas. Le nombre d'apprentis que les entreprises doivent embaucher dépend de leur taille, allant d'au moins un apprenti à trois au plus pour les entreprises de un à cinq employés, et atteignant entre 3 % et 6 % de la totalité des salariés d'entreprises employant au moins 1 000 travailleurs. Initialement fixée à 0,5 % de la masse salariale de l'entreprise, la taxe d'apprentissage est désormais égale à 1 % du total, et acquittée uniquement par les entreprises qui ne recrutent pas d'apprentis. Les entreprises qui en recrutent, mais moins que leur obligation minimale, paieront un pourcentage de la taxe. Cette taxe est prélevée au profit d'un fonds spécial destiné à soutenir l'apprentissage. Afin de promouvoir la participation des employeurs, ces dispositions prévoient des incitations plus efficaces que les taxes de formation professionnelle à finalité globale qui s'appliquent à toutes les entreprises, formatrices ou non, et qui ne font aucune différence entre la formation des jeunes et la formation continue des employés en place.

Les chiffres de l'apprentissage en Algérie sont en constante progression, passant de 85 283 en 1990 à 244 167 en 2011–2012, et sont en hausse particulièrement rapide depuis 2003, avec l'augmentation de la taxe d'apprentissage passée de 0,5 % à 1 % de la masse salariale de l'entreprise. Cela en dépit du fait que, confrontée à un choix entre le paiement de la taxe et l'embauche du nombre minimal d'apprentis, une entreprise fera toujours des économies en acquittant la taxe (sans tenir compte de la valeur du travail productif fourni par l'apprenti). Par conséquent, la taxe peut potentiellement constituer un élément déclencheur efficace pour promouvoir la participation des employeurs à la formation des jeunes. Toutefois, les procédures d'exonération fiscale sont, dans la pratique, compliquées et il y a tant d'entreprises qui trouveront plus simple d'acquitter la taxe.

L'encadré 1.1 illustre l'importance des régimes de financement pour appuyer la réforme de l'apprentissage par le travail, en montrant la manière dont les dispositifs de financement cohérents ont permis de soutenir la réforme et le développement de l'apprentissage en Algérie.

1.4 Financement de l'enseignement professionnel en établissement scolaire et par le travail: Similitudes et différences

Il y a un chevauchement entre le financement de l'enseignement professionnel en entreprise et celui de l'enseignement professionnel en établissement. Cela est dû au fait que l'apprentissage en établissement fait toujours partie des programmes d'apprentissage par le travail tels que définis ici même. Il y a d'autres similitudes. Tous deux nécessitent que le partenariat associé à l'enseignement professionnel - entre le gouvernement et les partenaires sociaux - soit pris en considération, et dans les deux cas, plusieurs ministères peuvent intervenir en faisant une approche coordonnée de financement exigent.

Cependant, les questions qui surgissent lors de l'examen du financement de l'apprentissage par le travail peuvent différer, dans une certaine mesure ou sensiblement, de celles qui sont généralement posées lorsqu'on pense au financement de l'enseignement professionnel traditionnel en établissement scolaire.

- Les programmes d'apprentissage par le travail sont moins coûteux pour les gouvernements que l'enseignement professionnel en classe. Une partie ou la plupart du temps des apprenants se déroulant sur le lieu de travail, peu de salles et d'enseignants sont nécessaires, et les demandes d'ateliers et d'équipement sont réduites.
- Le coût total des programmes d'apprentissage par le travail peut être plus difficile à estimer, car une bonne partie est soit dissimulée au sein des entreprises soit n'a pas été retenue par les gouvernements: notamment si les budgets des instituts ou des écoles n'établissent pas de distinction entre les coûts des volets scolaires des programmes d'apprentissage par le travail et ceux de programmes purement scolaires.
- Les coûts et les bénéfices des employeurs jouent un rôle plus important dans le financement des programmes d'apprentissage par le travail que dans celui de l'enseignement professionnel dispensé en classe.
- Dans les deux cas, les incitations à la participation des particuliers doivent être prises en considération, mais elles peuvent différer entre les deux types d'enseignement professionnel.
- Dans les programmes de formation en établissement, une question importante est de savoir si les apprenants devront payer pour participer, alors que dans les programmes d'apprentissage en entreprise, la question de savoir s'ils seront payés est plus susceptible de se poser.

Ces types de distinction suggèrent pourquoi un tel manuel est important pour les décideurs politiques. Il y a beaucoup de documents sur le financement de l'enseignement professionnel mais, en général, ils ne portent pas entièrement sur le financement de l'enseignement professionnel en établissement ni n'établissent de distinction entre les questions clés de l'enseignement professionnel en école et en entreprise.

1.5 Financement de l'apprentissage par le travail: Un modèle idéal et la réalité

Dans l'idéal, il existe un modèle simple de la manière dont l'apprentissage par le travail est ou devrait être financé[3]. Dans ce modèle:

- Les gouvernements prennent à leur charge tous les coûts du volet scolaire des programmes.
- Les employeurs supportent tous les coûts des formations qui se déroulent en entreprises.
- Les paiements que les apprenants reçoivent des entreprises reflètent leur productivité et augmentent à mesure qu'ils deviennent plus productifs.
- Les coûts totaux pour l'entreprise (salaires et coûts de formation) sont inférieurs à la productivité des apprenants (de sorte que l'entreprise réalise des bénéfices et que la formation en entreprise s'autofinance) ou égaux à la productivité des apprenants (de sorte que l'entreprise ne subit pas de perte en prenant part au programme).

[3] Ce modèle idéal se reflète dans une grande partie de la littérature relative à l'économie de l'apprentissage. Voir comme exemple Cedefop (2016a), p. 41.

TABLEAU 1.1 Financement: L'idéal et la réalité

Financement de l'apprentissage par le travail	
Le modèle idéal	**La réalité**
L'État supporte l'ensemble des coûts de formation en établissement scolaire.	Les employeurs et les apprenants contribuent également à ces coûts.
Les employeurs assument l'ensemble des coûts en entreprise.	Les gouvernements subventionnent les coûts de formation des employeurs.
Les rémunérations des apprenants reflètent leur productivité au fil du temps.	Elles sont supérieures à leur productivité OU les stagiaires non rémunérés apportent des gains de productivité supérieurs aux coûts de formation de l'entreprise.
Les rémunérations des apprenants et les coûts de formation de l'entreprise sont égaux ou inférieurs à leur productivité.	Les rémunérations des apprenants ajoutées aux coûts de formation de l'entreprise dépassent leur productivité.

Toutefois, ce modèle idéal est rarement appliqué dans la pratique.

- Certains des coûts de formation en établissement scolaire peuvent être assumés par les employeurs – par exemple en fournissant de l'équipement – ou par les particuliers sous la forme de frais de scolarité.
- Les gouvernements adoptent un éventail de méthodes pour couvrir une part des coûts de formation des entreprises, par exemple en recourant à des subventions directes, à des subventions salariales et à des allégements fiscaux.

- Lorsque la formation en entreprise n'est pas efficacement organisée, la productivité des apprentis ou des stagiaires ne peut jamais dépasser les coûts engagés dans leur formation.
- Lorsque les apprenants ne sont pas rémunérés – par exemple dans le cadre de programmes de stage et de placement en entreprise – ils peuvent apporter des gains de productivité largement supérieurs aux coûts de formation de l'entreprise.

Ces écarts entre le modèle idéal et la réalité permettent d'expliquer la raison pour laquelle le financement de programmes d'apprentissage par le travail peut associer un large éventail de mécanismes et de choix de politiques afin d'aider à aligner plus étroitement les coûts des entreprises, des particuliers et des gouvernements sur les bénéfices obtenus par chacun d'entre eux pour atteindre les objectifs politiques principaux de l'apprentissage par le travail.

1.6 Financement de l'apprentissage par le travail: Équilibre des coûts et des bénéfices

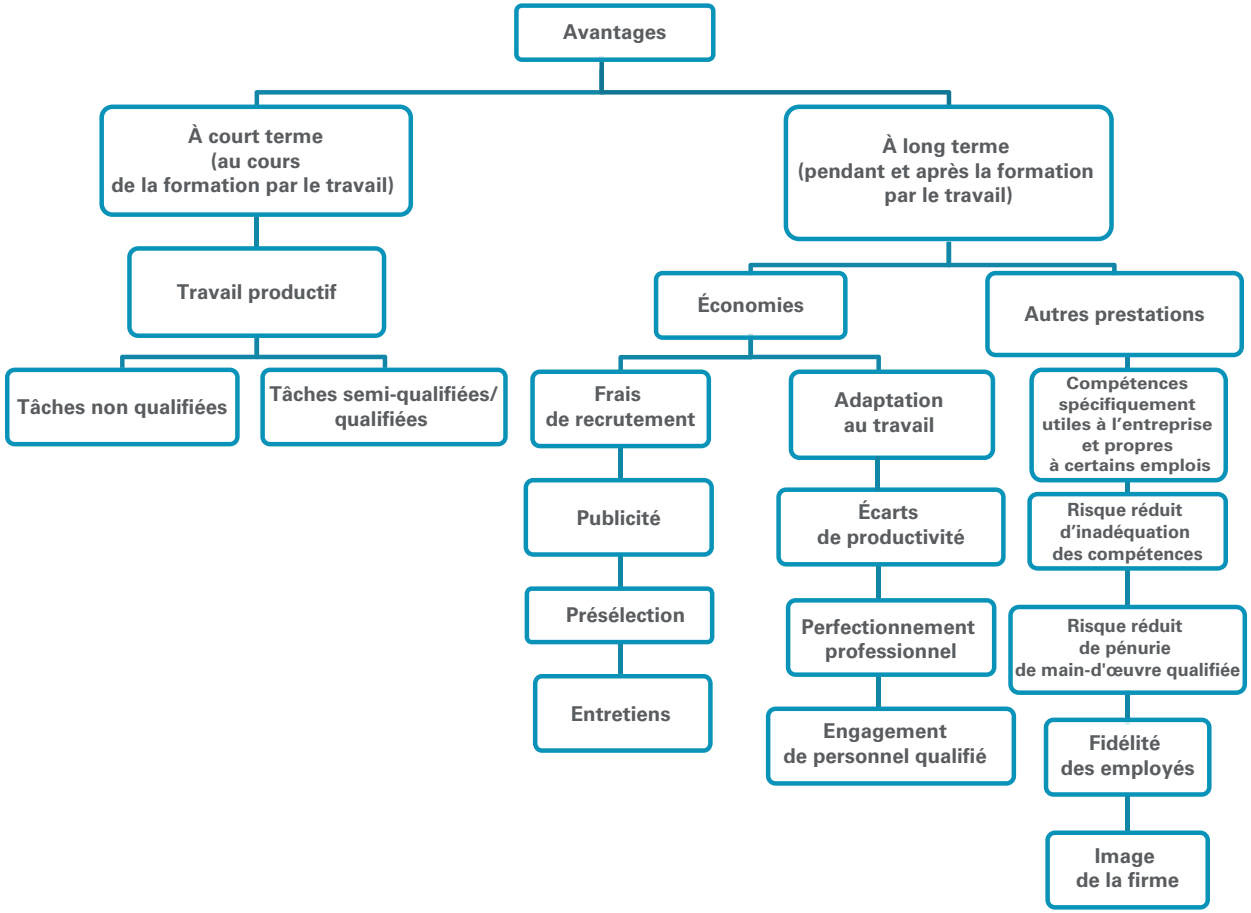
L'équilibre entre le coût de l'apprentissage par le travail et ses bénéfices est important pour les entreprises lorsqu'elles essaient de décider d'offrir ou non des formations. Les coûts pour les entreprises sont décrits à la section 3.2[4]. En outre, les entreprises bénéficient de la contribution des apprenants à la production: si ceux-ci ne participaient pas à ces programmes, les entreprises devraient autrement embaucher d'autres employés pour effectuer le travail productif réalisé par les apprenants. Les entreprises peuvent également faire des bénéfices en économisant les coûts encourus si elles devaient embaucher de nouveaux employés, y compris les coûts de la procédure de recrutement, l'intégration de nouveaux employés et le risque d'embaucher une personne qui ne réponde pas aux attentes de l'entreprise. Les coûts nets pour une entreprises sont égaux aux coûts bruts moins les bénéfices tirés de la contribution des apprenants à la production (figure 1.3).

Les profits tirés par les entreprises de leur participation à l'apprentissage par le travail peuvent être à court ou à long terme. Ils sont exposés à la figure 1.4.

[4] Brièvement, ces coûts sont constitués par les rémunérations versées aux apprenants, le temps de travail payé des formateurs en entreprise, les moyens de formation, les fournitures, les outils et l'équipement, le matériel pédagogique, l'évaluation et la sécurité sociale.

FIGURE 1.3 Coûts nets de l'apprentissage en entreprise pour les employeurs

FIGURE 1.4 **Bénéfices pécuniaires et non pécuniaires pour les employeurs dans le système dual allemand**[5]



[5] Source: GoVET, www.bibb.de/govet/en/71186.php

Équilibre des coûts et des bénéfices: Éléments probants d'Allemagne et de Suisse

Les meilleurs éléments probants concernant les coûts et les avantages de l'apprentissage par le travail proviennent d'études des systèmes allemand et suisse d'apprentissage. Des données similaires ne sont pas facilement accessibles pour d'autres formes courantes d'apprentissage par le travail, telles que les stages, ou pour des systèmes d'apprentissage diversement organisés dans d'autres pays. Par conséquent, les coûts et bénéfices relatifs peuvent être très différents dans d'autres types de programmes et dans d'autres contextes nationaux.

Le tableau 1.2 montre les dernières données disponibles concernant les coûts moyens de formation, les avantages de la formation et les coûts nets pour l'Allemagne en 2012–2013 et pour la Suisse en 2009. Il indique que la valeur du travail productif d'un apprenti suisse ordinaire a dépassé les coûts de formation, donnant lieu à des bénéfices nets pour l'entreprise. Par ailleurs, en Allemagne, le travail productif d'un apprenti ordinaire couvrait seulement quelque 70 % des investissements de l'entreprise dans la formation. Il est à noter que, dans chaque pays, il y avait des variations considérables dans les coûts et bénéfices nets. En Allemagne, 30 % des apprentissages ont entraîné des bénéfices nets pour l'entreprise, malgré que le coût moyen de la formation y soit supérieur aux bénéfices. En Suisse, le chiffre correspondant était de 71 %, de sorte que malgré des bénéfices moyens supérieurs aux coûts moyens, plus d'un quart des entreprises n'ont tiré aucun bénéfice financier de la formation des apprentis.

TABLEAU 1.2 Coûts et avantages moyens de la formation des apprentis en Allemagne (2012/13) et en Suisse (2009)

Coûts et avantages par apprenti et par année de formation	Allemagne (EUR)	Suisse (EUR)
Coûts	17 933	26 179
Avantages	12 535	28 496
Coûts nets	5 398	- 2 316

Source: Mühlemann (2016), p. 27

Ces bénéfices et coûts nets ont été calculés par les chercheurs pendant la période de l'apprentissage. Cela représente peut-être une perspective trop courte sur les bénéfices. Alors que les bénéfices de la formation par apprentissage en Allemagne se sont avérés, en moyenne, inférieurs aux coûts de la formation, les entreprises allemandes conservent environ 60 % de leurs apprentis en tant que travailleurs qualifiés après la formation. Ceci permet aux entreprises de formation allemandes de réaliser des bénéfices postérieurement à l'apprentissage. En Suisse, la mobilité professionnelle est beaucoup plus élevée, et environ deux tiers des apprentis suisses quittent leur entreprise de formation dans un délai d'un an après la formation. On peut donc affirmer que les entreprises de formation suisses ont une motivation productiviste quant à la formation de leurs apprentis (misant sur des bénéfices nets durant l'apprentissage) plutôt qu'une motivation axée sur l'investissement (s'appuyant sur des bénéfices post apprentissage ou à long terme). En Allemagne, c'est le contraire qui prévaut: autrement dit, les entreprises de formation visent des avantages à plus long terme plutôt que des gains court-termistes.

Un certain nombre de facteurs semble influer sur l'équilibre entre les coûts et les avantages de l'apprentissage en entreprise. Ceux-ci incluent:

- La taille de l'entreprise. Par exemple, de grandes entreprises peuvent exploiter des économies d'échelle en assurant des formations en apprentissage sur le lieu de travail.
- Le secteur professionnel et le secteur industriel dans lequel a lieu la formation. Les coûts et les avantages peuvent considérablement varier par secteur ou par profession.
- La durée de l'apprentissage par le travail. De plus longues périodes d'apprentissage par le travail augmentent la probabilité que des entreprises couvriront leur investissement initial dans la formation.
- Le contexte institutionnel. Par exemple, des salaires minimums et des conventions collectives peuvent influer sur la rémunération des apprenants. Il peut s'avérer plus difficile de réaliser des bénéfices si les salaires de formation sont trop élevés, et plus facile de le faire si ces salaires ou allocations sont bas.
- L'octroi d'incitations financières et non financières. Dans certains pays, l'État rembourse les entreprises pour certains des coûts engagés en faveur de l'apprentissage par le travail. Des fonds de formation sectoriels ou régionaux (voir chapitre 4) peuvent également être utilisés pour fournir des incitations financières encourageant les entreprises à prendre des apprenants[6].

Pourquoi les données sur les coûts et les bénéfices sont-elles nécessaires?

Pour les décideurs, la fiabilité des données et des éléments probants concernant les coûts et les bénéfices de l'apprentissage par le travail est primordiale avant d'introduire une subvention visant à encourager les entreprises à assurer la formation d'apprentis sur le lieu de travail.

- Si les subventions ne sont pas soigneusement ciblées, le risque est de voir les fonds publics gaspillés et les entreprises faire des gains exceptionnels pour des apprentis qu'elles auraient pu embaucher sans aides.
- Si les bénéfices de la formation des apprentis dépassent les coûts de la formation, il semble y avoir peu de raisons de verser des subventions aux entreprises.
- L'un des arguments est que les aides à la formation d'apprentis ne sont potentiellement utiles que dans les régions et les professions où les coûts nets de la formation dépassent les bénéfices de la formation (sont supérieurs à zéro) et où les entreprises sont confrontées à des pénuries de travailleurs qualifiés[7].

Pour les entreprises qui n'offrent aucune possibilité d'apprentissage par le travail, une information transparente sur les coûts et les bénéfices de la formation sur le lieu de travail peut permettre de réduire les incertitudes liées à la charge financière que représente la formation pour les entreprises et les encourager à s'y engager. Les partenaires sociaux peuvent jouer un rôle important en exposant aux entreprises les coûts et les bénéfices relatifs de la formation.

[6] Mühlemann (2016), p. 30–40

[7] Par exemple voir Mühlemann (2016)

2. L'apprentissage par le travail et l'agenda européen en matière d'enseignement professionnel

Les pays et les partenaires sociaux européens ont coopéré dans le domaine de l'EFP au moyen du processus de Copenhague depuis 2002. Au sommet de Riga de juin 2015, les ministres chargés de l'EFP ont réaffirmé leurs efforts en vue d'améliorer la qualité et la situation globales de l'EFP afin de répondre aux objectifs stratégiques Éducation et formation 2020, ainsi que leur soutien en faveur de l'agenda européen en matière de croissance et d'emploi. Les États membres de l'UE, les pays candidats, les partenaires sociaux européens et la Commission européenne se sont entendus sur un nouvel ensemble de cinq résultats à moyen terme pour la période 2015–2020 (Commission européenne, 2015a). Cinq priorités clés pour renforcer les systèmes d'EFP ont été fixées pour la période allant jusqu'en 2020.

Le premier des cinq résultats à moyen terme est axé sur l'apprentissage par le travail dans le cadre de l'EFP: «Promouvoir l'apprentissage par le travail sous toutes ses formes, en accordant une attention toute particulière aux stages, en faisant participer les partenaires sociaux, les entreprises, les chambres et les prestataires d'EFP, ainsi qu'en stimulant l'innovation et l'entrepreneuriat.»

Les conclusions comportaient les actions concrètes et/ou options politiques suivantes:

- mobiliser les initiatives au niveau national afin d'accroître dans les programmes d'EFP la part de l'apprentissage par le travail au sein des programmes scolaires et des programmes combinant l'apprentissage en établissement scolaire et en entreprise, selon les cas;
- mobiliser les actions visant à renforcer, à reconsidérer ou à introduire l'apprentissage dans le contexte de l'Alliance européenne pour l'apprentissage, et à intégrer l'apprentissage prévu dans le cadre des garanties pour la jeunesse dans les systèmes nationaux d'EFP;
- créer un cadre réglementaire clair pour l'apprentissage par le travail, en tenant compte de la réglementation actuelle, des relations industrielles et des pratiques éducatives;
- mettre en place et améliorer les structures intermédiaires institutionnalisées de soutien avec la participation des chambres, des entreprises et des organisations sectorielles en vue de gérer l'administration liée à l'apprentissage par le travail au sein des entreprises;
- aider les prestataires de services d'EFP à trouver des places de formation pour les stagiaires, les enseignants d'EFP et les formateurs en entreprises, et soutenir les petites et moyennes entreprises dans l'offre de places d'apprentissage (notamment par des mesures incitatives).

En 2013, l'Alliance européenne pour l'apprentissage a été lancée dans le but de renforcer la qualité, l'offre, l'image et la mobilité de l'apprentissage en Europe. L'Alliance est une plateforme administrée par la Commission européenne en étroite coopération avec les partenaires sociaux de l'Union européenne. Elle regroupe les gouvernements et autres parties prenantes clés telles que les associations d'entreprises, les entreprises individuelles, les partenaires sociaux, les chambres, les prestataires de services d'EFP, les régions, les représentants de la jeunesse et les groupes de réflexion. L'ensemble des cinq pays candidats[8] font partie de l'Alliance.

[8] Albanie, ancienne République yougoslave de Macédoine, Monténégro, Serbie et Turquie

Dans le cadre de sa nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe, la Commission européenne a proposé que les entreprises et partenaires sociaux participent à la conception et à la mise en œuvre de programmes d'EFP à tous les niveaux et que l'EFP intègre une forte dimension axée sur la formation en entreprise (Commission européenne, 2016a, p. 5). Pour encourager et amener les différentes parties prenantes à concrétiser l'apprentissage par le travail, la Commission a défini vingt principes directeurs en faveur de programmes d'apprentissage de qualité et de la formation par le travail (Commission européenne, 2016b). En octobre 2017, la Commission européenne a proposé un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité (Commission européenne, 2017a). Ce cadre est conforme au socle européen des droits sociaux, qui défend un droit à la qualité et à l'éducation inclusive, à la formation et à l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, le Pacte européen pour la jeunesse soutient l'employabilité des jeunes au moyen de partenariats entre les publics concernés et les parties prenantes privées (Commission européenne, 2015b).

3. Les coûts des programmes d'apprentissage par le travail

3.1 Un cadre de réflexion sur les coûts

La compréhension des coûts engagés dans les programmes d'apprentissage par le travail est importante en vue d'une budgétisation et planification efficaces. Un large éventail de coûts peuvent être engagés, bien que tous ne seront pas associés à l'ensemble des programmes. Les variations de coûts entre les programmes peuvent résulter de caractéristiques de conception des programmes telles que la question de savoir si les participants seront rémunérés, la proportion du temps total passé sur le lieu de travail, ainsi que le résultat de décisions politiques sur des questions telles que le montant de l'évaluation effectuée et la mesure dans laquelle la qualité de la formation sur le lieu de travail est contrôlée.

Les coûts se répartissent en trois catégories:

- le coût de la composante de l'apprentissage par le travail;
- le coût de la composante de l'apprentissage en établissement scolaire;
- le coût de la gestion et du pilotage des programmes, tant au niveau d'un programme individuel que dans le système d'enseignement professionnel dans son ensemble.

La figure 3.1 illustre les types de coûts engagés dans chacune de ces catégories.

Les coûts des programmes d'apprentissage par le travail peuvent être supportés par les employeurs, les particuliers ou les gouvernements. En général, ils sont répartis entre les trois. Les coûts peuvent également être engagés à différents niveaux du système: par exemple l'administration centrale ou l'administration régionale, un ministère ou une école individuelle, un employeur individuel ou une association sectorielle. La façon dont les coûts sont répartis varie – comme le niveau et le type de coûts – considérablement d'un programme à l'autre. En fonction des caractéristiques spécifiques du système d'enseignement et de formation dans un pays donné, les niveaux de participation aux programmes d'apprentissage par le travail, et partant les coûts occasionnés, peuvent varier considérablement par région ou par secteur de l'économie.

Les choix opérés quant aux programmes d'apprentissage par le travail peuvent avoir des effets bien différents sur le niveau des coûts. Ces choix peuvent également avoir des effets bien différents sur la manière dont les coûts sont répartis entre les entreprises, les particuliers et les gouvernements. Les choix concernant les programmes qui influent sur le niveau et la répartition des coûts doivent être faits relativement à leur incidence sur l'accessibilité des programmes, leur qualité et leur incidence sur la participation des entreprises et des particuliers.

FIGURE 3.1 **Coûts des programmes d'apprentissage par le travail**

Coûts liés au travail	+	Coûts de formation en établissement scolaire	+	Coûts d'un système d'EFP
• Formateurs en entreprise • Développement professionnel des formateurs • Équipement de formation, outils • Matériel d'apprentissage • Rémunérations/ indemnités des apprenants • Assurance des apprenants • Transport des apprenants • *(Centres de formation interentreprises)*		• Salaires des enseignants • Développement professionnel des enseignants • Équipement et outils de formation • Entretien • Services communaux (électricité, eau, etc.) • Matériel d'apprentissage		• Établissement de normes • Contrôle et surveillance • Évaluation • Conseil et orientation • Recherche • Administration

L'offre et la demande de places influeront sur les coûts

L'offre par les employeurs de places dans le cadre des programmes d'apprentissage par le travail et la demande de places par les jeunes influeront directement sur le niveau des coûts pour les employeurs, les organisations patronales et l'État (figure 3.3).

FIGURE 3.2 Influences sur le niveau et la répartition des coûts

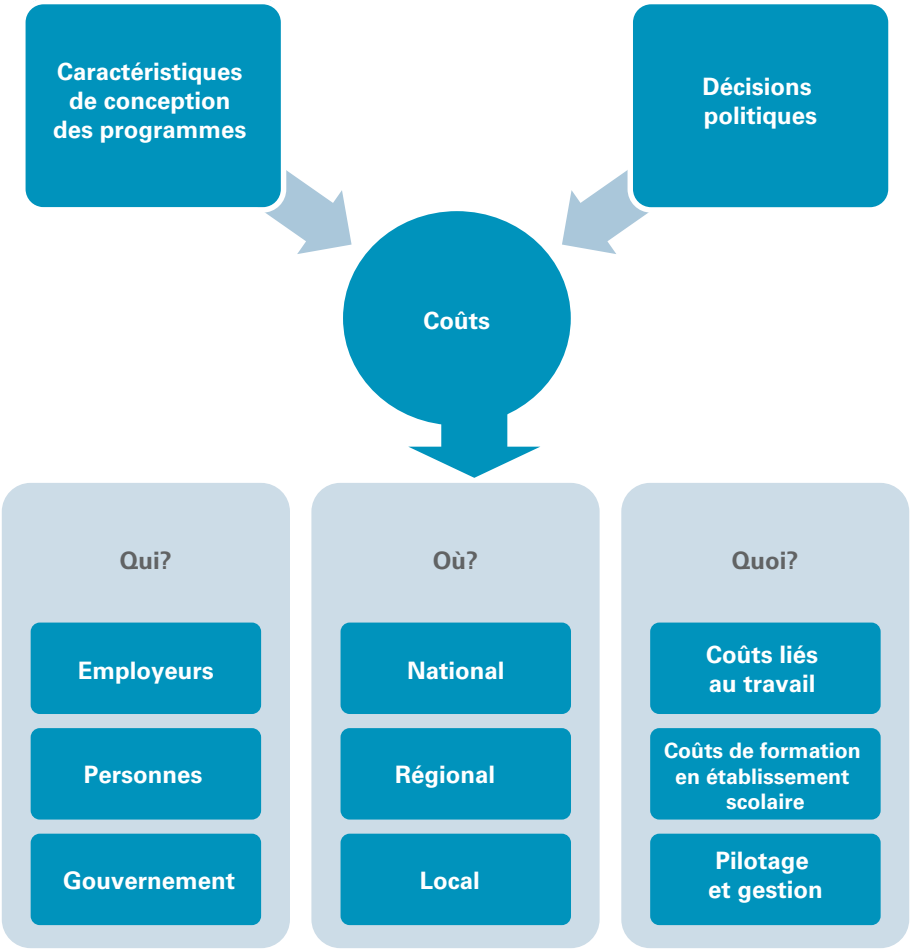
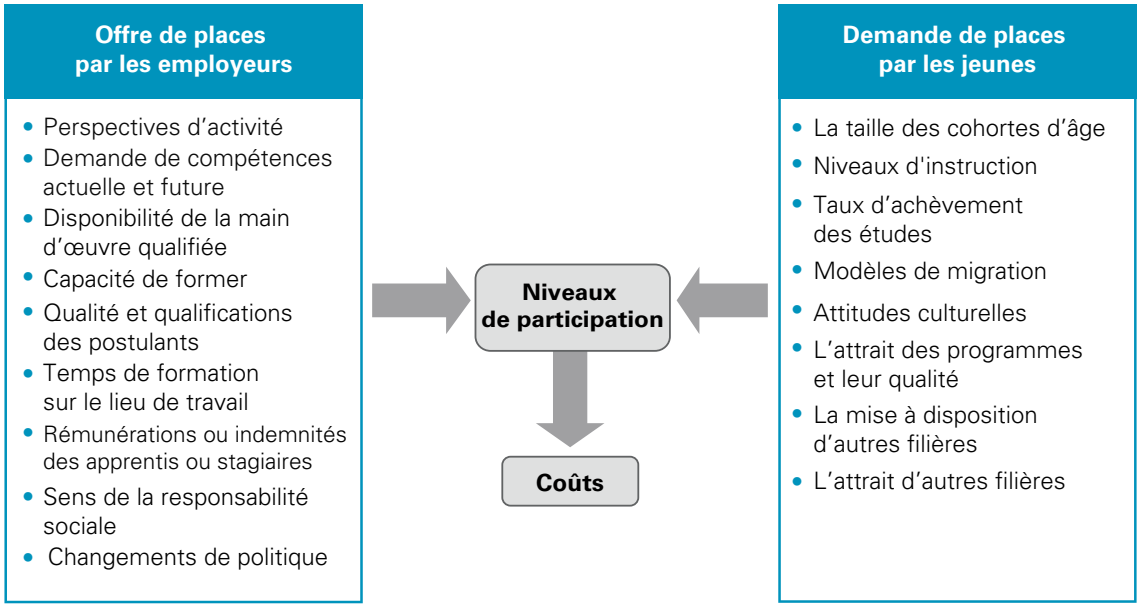


FIGURE 3.3 **L'offre et la demande concernant l'apprentissage par le travail influent sur les coûts**



L'offre de places
La volonté des employeurs de créer des places dans le cadre des programmes d'apprentissage par le travail est déterminée par un certain nombre de facteurs. Ceux-ci incluent:

- les perspectives d'activité futures;
- leurs besoins actuels et futurs en main-d'œuvre qualifiée;
- la disponibilité en main d'œuvre qualifiée, y compris d'autres sources telles que les immigrants;
- leur capacité de former;
- la qualité et les qualifications des postulants;
- la période de temps pendant laquelle les apprenants assistent à la formation sur le lieu de travail;
- le coût que représentent pour eux les rémunérations ou allocations des apprentis ou stagiaires;
- leur sens de la responsabilité sociale;
- des changements dans le contexte politique tels que l'introduction d'une taxe ou d'autres incitations financières et non financières.

La demande de places
Le nombre et la qualité de jeunes qui veulent et peuvent s'inscrire dans des programmes d'apprentissage par le travail dépendent de facteurs tels que:

- la taille des cohortes d'âge;
- les niveaux d'instruction;
- les taux de réussite (en particulier lorsque les programmes exigent des niveaux minimaux d'éducation);
- les modèles de migration;
- les attitudes culturelles à l'égard de l'EFP;
- l'attrait des programmes et leur qualité;
- la disponibilité et l'attrait d'autres filières telles que l'enseignement supérieur. La limitation des places dans d'autres options peut augmenter le nombre et la qualité des postulants. Le développement d'autres options peut réduire le nombre et la qualité des postulants[9].

Nombre de ces facteurs peuvent interagir. Par exemple, des niveaux élevés d'immigration peuvent accroître l'offre potentielle de postulants, mais les attitudes culturelles parmi les groupes d'immigrants peuvent rendre certaines filières professionnelles moins attrayantes que d'autres options.

[9] Par exemple, un développement substantiel du nombre de places à l'université financées par l'État australien après 2010 s'est accompagné d'une baisse significative du nombre et de la qualité des jeunes à la recherche de places d'apprentissage. Voir Karmel, Roberts et Lim (2014).

3.2 Les coûts de la composante de l'apprentissage par le travail

Les coûts principaux associés au volet professionnel des programmes d'apprentissage par le travail concernent:

- la rémunération des apprenants;
- la sécurité sociale et l'assurance accident des participants;
- la décision concernant les entreprises qui prendront part aux programmes;
- les mentors, formateurs ou superviseurs des apprenants dans l'entreprise;
- l'encadrement et l'assurance de la qualité de la formation par le travail;
- l'évaluation;
- les moyens de formation et l'équipement de formation;
- le placement des apprenants dans les entreprises.

Les options pour faire face à ces coûts sont décrites, les questions associées à ces options sont débattues et certains exemples concernant la manière dont les pays ont abordé ces problèmes sont fournis. La section conclut avec une discussion générale des coûts de formation sur le lieu de travail.

3.2.1 Rémunération des apprenants

Options	Enjeux
• Sur le plan juridique, les apprenants sont des étudiants et ne perçoivent aucun salaire. • C'est une allocation qui est versée aux étudiants, non un salaire complet. • Si les apprenants sont des salariés, un salaire est versé, mais reflétant une productivité moins élevée, le salaire est inférieur au salaire d'un travailleur qualifié. • Les apprenants perçoivent un salaire, mais l'employeur reçoit une subvention salariale qui lui permet de compenser les coûts salariaux.	• Si les apprenants ne sont pas rémunérés, les entreprises seraient plus disposées à participer. Toutefois, les apprenants peuvent hésiter à participer si la quantité de travail productif qu'on leur demande de fournir est trop élevée. • Si la rémunération versée pendant la formation est trop élevée, l'incitation destinée à encourager les employeurs à participer peut être réduite. Si la rémunération est trop basse par rapport à d'autres options disponibles, les jeunes peuvent ne pas participer ou abandonner en cours de programme. • Si les salaires n'augmentent pas après que la formation est terminée, il y aura un risque d'abandon avant la fin. Si les salaires versés à l'issue de la formation sont supérieurs à ceux qui ont été versés pendant la formation, l'incitation à participer et à aller jusqu'au bout augmente.

Exemples

- **Algérie:** La rémunération des apprentis commence à 15 % du salaire minimum national pendant les six premier mois, monte à 30 % au cours des six mois suivants, augmente ensuite régulièrement chaque mois pour atteindre 80 % à l'issue de la période de formation.
- **Allemagne:** L'apprenti reçoit un salaire qui augmente chaque année et représente en moyenne un tiers du salaire de départ d'un travailleur qualifié. La rémunération des apprentis est négociée lors des conventions collectives sectorielles et peut varier considérablement entre les industries et les régions.
- **Maroc:** Les stagiaires participant à une formation en alternance doivent recevoir une allocation mensuelle de l'employeur. Elle peut être inférieure au salaire minimum mais doit faire l'objet d'un accord avec les stagiaires ou leur représentant légal. S'agissant d'une allocation et non d'un salaire, les stagiaires ne paient donc pas l'impôt sur le revenu. Dans la pratique, il apparaît que de nombreux jeunes ne sont pas rémunérés.
- **Turquie:** Les employeurs versent au moins 30 % du salaire minimum aux apprentis, candidats apprentis et étudiants participant en tant que stagiaires à une formation sur le lieu de travail. Ils ne sont pas tenus de payer l'impôt sur le revenu.
- **Ukraine:** Les étudiants effectuant un stage dans le cadre de la formation professionnelle initiale reçoivent un salaire pendant leur stage. Il représente la moitié de la rémunération que les employeurs participant sont tenus de payer. L'autre moitié est directement versée aux établissements scolaires.
- **Monténégro:** La loi révisée sur l'EFP prévoit que le ministère de l'éducation prenne en charge la rémunération des apprenants pendant la première année (10 % du salaire net minimum) et pendant la deuxième année (15 %), alors que les employeurs devront couvrir la troisième année (au moins 20 %). Cette disposition est fondée sur un accord entre la chambre de commerce et le ministère.

3.2.2 Sécurité sociale et assurance accident des participants

Options	Enjeux
• Le coût de l'assurance pour compenser les blessures sur le lieu de travail est pris en charge par l'entreprise. • Les gouvernements renoncent aux coûts de cette assurance pour les participants au programme ou les payent. • Le coût de l'assurance est pris en charge par l'établissement d'enseignement. • Le coût de l'assurance est supporté par les étudiants.	• Si les étudiants ne sont pas assurés contre les accidents ou préjudices, leur participation ne sera pas encouragée. • Les arguments plaidant en faveur de l'entreprise supportant tout ou partie des coûts de l'assurance sociale et de l'indemnisation en cas d'accident sont plus forts si les participants sont juridiquement salariés. • Les gouvernements peuvent recourir à une réduction des coûts de la sécurité sociale et de l'assurance accident pour encourager la participation des entreprises.

Exemples

- **Albanie:** Les étudiants en stage paient une taxe d'assurance maladie et les entreprises sont tenues de cotiser au système d'assurance sociale et maladie.
- **Jordanie:** L'assurance maladie des élèves participant à des programmes d'enseignement secondaire appliqué est payée par l'État, et les employeurs sont exemptés du paiement des contributions sociales.
- **Ancienne République yougoslave de Macédoine:** Les apprenants ne sont pas couverts par une assurance santé mais sont assurés contre les blessures survenues à l'école.
- **Maroc:** Les employeurs sont exonérés de charges sociales tant pour les apprenants salariés que pour ceux qui participent à des programmes de formation en alternance qui ne sont pas salariés.
- **Serbie:** Les écoles d'enseignement technique doivent signer un contrat avec une société d'assurances afin de couvrir l'assurance santé et sécurité de tous les apprenants au cours de leur formation par le travail. Les coûts d'assurance sont payés par les collectivités locales.
- **Espagne:** L'État accorde des remises sur les prélèvements sociaux aux entreprises qui embauchent des jeunes chômeurs aux termes de contrats dont le contenu intègre une formation.
- **Turquie:** L'État prend en charge les coûts des cotisations de sécurité sociale des apprentis et candidats apprentis, ainsi que les coûts d'assurance pour les accidents professionnels et la santé au travail.

3.2.3 Décision concernant les entreprises qui prendront part aux programmes

Options	Enjeux
• La capacité des entreprises n'est pas soumise à un contrôle, et toute entreprise peut se porter volontaire; ou les établissements d'enseignement permettent à toute entreprise de participer. • L'aptitude des entreprises est examinée par des chambres patronales ou des organisations similaires. • Les établissements d'enseignement contrôlent la capacité des entreprises et décident si elles peuvent prendre part aux programmes.	• Si n'importe quelle entreprise peut participer, cela peut encourager un plus grand nombre d'entreprises à participer. Toutefois, il peut en résulter des formations de piètre qualité. • Si les conditions de participation sont trop restrictives et coûteuses en temps, la volonté de participation des entreprises peut en être réduite. • Il peut s'avérer délicat d'exiger des établissements d'enseignement qu'ils contrôlent les entreprises, si les enseignants ne disposent pas de suffisamment de temps pour effectuer ce contrôle correctement. Cela constituera une perte de temps pour les enseignants, dans la mesure où le temps consacré à l'enseignement en sera réduit, et une hausse des coûts généraux de l'enseignement pour les établissements. • Les contrôles de la capacité des entreprises par les organisations patronales peuvent accroître l'engagement des entreprises et améliorer les programmes des employeurs individuels. Toutefois, elles ont besoin de ressources pour le faire: un revenu suffisant provenant des cotisations des membres; suffisamment de membres à l'intérieur d'un secteur ou d'une région pour rendre ces ressources abordables; un réseau de bureaux régionaux en mesure de garantir que le plus possible d'entreprises peuvent être contactées et évaluées. • En l'absence d'un réseau d'organisations patronales, les organisations les plus aptes à contrôler la capacité des entreprises peuvent être les établissements d'enseignement locaux.

Exemples

- **Algérie:** Des commissions locales d'apprentissage sont chargées de recueillir les offres de placement en apprentissage des employeurs et les demandes de ceux qui veulent être apprentis.
- **Danemark:** L'approbation et l'inspection des entreprises voulant accueillir des stagiaires, sur la base de critères définis, sont de la responsabilité de 120 comités professionnels au sein desquels les employeurs et les employés sont également représentés. Pour être agréée, une entreprise doit disposer d'un certain niveau de technologie et d'une variété de tâches à accomplir qui fourniront au stagiaire un éventail complet d'activités et de tâches correspondant aux critères de qualification d'un travailleur qualifié.
- **Moldavie:** La plupart des écoles professionnelles ont conclu des contrats avec certaines entreprises pour proposer des stages, les entreprises étant ainsi sélectionnées par l'établissement, non par l'étudiant.
- **Maroc:** Les écoles professionnelles sont chargées de placer les étudiants qui participent à des programmes en alternance avec des entreprises et de définir la formation qui devrait être mise en œuvre dans l'entreprise.

3.2.4 Mentors, formateurs ou superviseurs des apprenants dans l'entreprise

Options	Enjeux

• Tout employé désigné par l'entreprise est en mesure de former des apprenants sur le lieu de travail, et il n'est pas tenu d'avoir des qualifications ou une formation officielles.
• Tous les superviseurs, mentors ou formateurs sur place sont tenus de disposer soit d'une qualification professionnelle officielle dans leur profession, soit d'une qualification officielle en matière de formation en entreprise.
• Les salariés qui supervisent des apprenants ont la possibilité de participer à des cours facultatifs sur la façon de former. Ces cours peuvent être proposés par les organisations patronales ou par l'État.
• Des manuels, guides, listes de compétences et documents similaires sont élaborés pour contribuer à la formation des employés sur place. Ces documents peuvent être élaborés par des organisations patronales ou par des établissements d'enseignement.
• Les visites dans les entreprises pour y déceler des problèmes éventuels et apporter une aide à des formateurs au sein de celles-ci sont effectuées par:
  • des représentants d'associations d'employeurs;
  • des enseignants d'établissements d'enseignement;
  • d'autres parties prenantes, notamment des autorités publiques.
	• Si les employés qui dispensent des formations en entreprise dans le cadre de programmes sont tenus d'avoir une expérience, des qualifications ou une formation spécifiques, la qualité des programmes sera probablement plus élevée.
	• Toutefois, l'exigence de ce type d'expérience, de qualifications ou de formation représente un coût qui peut dissuader les entreprises d'être parties prenantes.
	• Si les établissements d'enseignement proposent des programmes obligatoires ou facultatifs afin d'aider les employés à améliorer leurs compétences en matière de formation, les programmes y gagneront probablement en qualité, mais ils auront un coût.

Exemples

- **Allemagne:** Les entreprises qui forment des apprentis doivent déclarer au moins un employé pouvant faire office de formateur responsable attitré. Les exigences sont fixées dans la loi fédérale sur l'EFP et dans le règlement sur l'aptitude des formateurs. Ces formateurs doivent posséder une qualification dans la profession concernée et doivent avoir des connaissances en théorie de l'éducation. Dans la pratique, beaucoup d'autres employés participent également à la formation en apprentissage au sein de l'entreprise.
- **Maroc:** Les entreprises parties prenantes à la formation en alternance doivent avoir un tuteur pour orienter les stagiaires. Le tuteur doit posséder une qualification professionnelle appropriée et au moins deux années d'expérience pertinente.
- **Turquie:** Les entreprises qui assurent la formation de dix stagiaires (ou étudiants) ou plus doivent créer une unité de formation à cet effet.

3.2.5 Encadrement et assurance de la qualité de la formation par le travail

Options	Enjeux

• Les visites dans les entreprises pour vérifier les conditions d'emploi et/ou la qualité de la formation, et pour offrir des conseils en la matière sont effectuées par:
  • des enseignants d'établissements d'enseignement,
  • des représentants d'associations d'employeurs,
  • des inspecteurs gouvernementaux du travail et de l'apprentissage.
• Les compétences qui ne peuvent pas être assurées par l'entreprise dans le cadre de ses activités normales sont fournies aux apprenants:
  • en leur donnant le temps de travailler dans d'autres entreprises en mesure d'assurer ces compétences,
  • par des centres spéciaux de formation en coopération en entreprise,
  • par des établissements d'enseignement au sein de leurs ateliers de formation pratique.
	• S'il n'est procédé à aucun contrôle de la qualité de la formation offerte par les entreprises dans le cadre de programmes d'apprentissage par le travail, et s'il en est de même à propos des conditions de travail, la formation risque d'être de mauvaise qualité et les apprenants pourraient être soumis à des formes d'exploitation.
	• Demander à des organisations telles que les écoles et collèges, les ministères du travail et les directions d'apprentissage de procéder à ces contrôles engendrera des coûts. Plus les contrôles sont fréquents et approfondis, plus les coûts sont élevés.

Exemples

- **Algérie:** L'inspection du travail est chargée de veiller à l'application de la législation et des règlements sur l'apprentissage. Elle s'assure que les droits des apprentis sont respectés et que ces derniers sont protégés en ce qui concerne leur santé et leur sécurité.
- **Moldavie:** Les étudiants sont suivis, au cours de leur stage, par les formateurs de leur école qui visitent les entreprises tous les deux ou trois jours, ou une fois par semaine, en fonction de l'emplacement de l'entreprise.
- **Allemagne:** La formation sur le lieu de travail est fondée sur un plan de formation élaboré en fonction des orientations énoncées dans le règlement fédéral sur la formation pour chaque qualification. Il régit la durée de l'apprentissage, décrit le profil de la profession et définit les exigences de l'examen final. Les petites entreprises ou les entreprises hautement spécialisées sont encouragées à constituer des alliances de formation avec d'autres entreprises afin de pouvoir assurer des formations complètes.
- **Maroc:** L'institution professionnelle joue un rôle essentiel dans le système de la formation en alternance, car, outre la sélection des stagiaires et l'offre de cours de formation générale et technique, elle les place en entreprise et élabore le plan de formation global, qui définit avec l'entreprise la division des tâches. L'école d'enseignement technique fixe la durée et le calendrier de la formation par le travail, la durée hebdomadaire de la formation, les méthodes utilisées pour évaluer les stagiaires et les dates d'examen (conjointement avec l'employeur). L'établissement fournit au stagiaire un portefeuille, qui est utilisé pour le suivi de la formation qui a lieu en entreprise.

3.2.6 Évaluation

Options	Enjeux
• Les entreprises évaluent ce qui a été appris et informe du résultat des organisations telles que les écoles, les collèges ou les autorités centrales d'apprentissage. • Les chambres d'employeurs ou organes similaires effectuent des tests et des examens de ce qui a été appris sur le lieu de travail. • L'évaluation de ce qui a été appris sur le lieu de travail constitue une partie des évaluations effectuées par l'établissement. • Les apprenants sont tenus de prendre en charge les coûts de l'évaluation. • L'apprentissage au travail est évalué à intervalles réguliers tout au long du programme et il sert à évaluer tant les progrès des apprenants que la qualité du programme. • L'apprentissage au travail est évalué uniquement à l'issue du programme pour attester de résultats satisfaisants.	• Les coûts seront minimes si l'apprentissage et le développement des compétences ne sont pas évalués dans le cadre de programmes de formation par le travail. Cela n'est peut-être pas important dans le cadre de programmes qui sont courts et ont de faibles liens avec le système formel d'EFP. Cependant, l'absence d'évaluation posera problème si l'apprentissage par le travail fait partie de la qualification d'un enseignement professionnel formel. • Le coût de l'évaluation augmentera si les évaluations sont fréquentes. Néanmoins, en remettant l'évaluation de l'apprentissage par le travail à la fin d'un programme et en s'en servant uniquement pour décider si un certificat ou une qualification peuvent être accordés, on réduit la possibilité que des problèmes puissent être détectés et corrigés en cours de programme, signifiant ainsi que de possibles lacunes dans les compétences qui devraient être acquises ne peuvent être comblées. • L'apprentissage par le travail peut être évalué par les entreprises elles-mêmes, par des organismes tels que les chambres d'employeurs, les associations sectorielles et les comités professionnels tripartites ou par les écoles ou collèges professionnels. La décision quant au lieu où l'évaluation devrait être effectuée influera sur l'auteur de la prise en charge des coûts.

Exemples

- **Algérie:** Les établissements publics de formation professionnelle sont chargés d'évaluer périodiquement les connaissances acquises par les apprentis et d'organiser l'examen final, avec la participation des employeurs. Les coûts d'évaluation sont donc répartis entre eux.
- **Allemagne:** À l'issue de leur formation, les apprentis passent un examen final, qui est réglementé et mis en œuvre par les chambres (d'artisanat, de commerce et d'industrie). L'évaluation est financée par les entreprises, qui acquittent les droits d'environ 500 EUR par apprenti pour chaque évaluation, et par les chambres, notamment en payant pour les enseignants qui sont membres du comité d'évaluation.
- **Turquie:** Les examens finaux de la formation en entreprise sont organisés à la même date dans la totalité des écoles professionnelles et se déroulent sur trois jours, le premier jour étant consacré à l'évaluation de l'enseignement théorique, les deuxièmes et troisième jours à celle des compétences pratiques. Des représentants de l'entreprise peuvent participer à ces examens et, le cas échéant, recevoir des honoraires.
- **Jordanie:** L'organisation d'examens nationaux couvrant les connaissances théoriques et les compétences pratiques sont la condition de la réussite au programme de formation.

3.2.7 Moyens de formation et équipement de formation

Options	Enjeux
• Les entreprises fournissent des installations et des équipements de formation spéciaux. • Ces installations et équipements font partie des processus normaux de production des entreprises. • Les associations industrielles ou groupes d'employeurs créent des centres de formation en coopération afin de fournir les équipements et installations dont ne disposent pas les entreprises individuelles. • Les participants individuels apportent leurs propres outils, mais l'entreprise fournit les autres équipement de formation.	• Les installations de formation spéciales peuvent accroître les coûts de l'entreprise en éloignant la formation de la production normale. • En s'appuyant sur les installations et équipements qui font partie de la production normale, la formation est plus réaliste mais peut entraîner des lacunes au niveau des compétences. • L'efficacité des centres de formation en coopération dépend de la bonne organisation des associations d'employeurs ou professionnelles. • Il est possible que le fait de demander à des particuliers d'apporter leurs propres outils soit irréaliste, si les salaires de formation sont bas, et dissuade les étudiants issus de milieux défavorisés de participer. • Dans les professions requérant des outils coûteux pour la formation, les gouvernements devraient indemniser les participants afin de s'assurer que suffisamment de personnes suivent la formation.

Exemples

- **Turquie:** L'ensemble des coûts liés aux équipements et matières consommables utilisés dans le cadre de la formation sont couverts par les entreprises.
- **Allemagne:** Les centres de formation interentreprises créés par les chambres d'employeurs peuvent être utilisés pour répondre aux lacunes en matière de compétences qui résultent du manque d'équipements et d'installations des entreprises individuelles requis pour parachever un plan de formation.
- **Canada** Revenue offre un avantage fiscal sous la forme de la déduction pour outillage des gens de métier. Les apprentis peuvent déduire le coût d'outils admissibles achetés pour gagner un revenu en tant que personnes de métier spécialisées.

3.2.8 Placement d'apprenants en entreprises

Options	Enjeux
• Les particuliers trouvent par eux-mêmes des places en entreprises. • Les écoles trouvent des places en entreprises pour étudiants. • Des organismes gouvernementaux tels que les agences pour l'emploi trouvent des places en entreprises. • Les associations d'employeurs trouvent des places en entreprises.	• Si des particuliers trouvent eux-mêmes des places de formation en entreprises, il n'y aura aucun coût direct pour les employeurs, les écoles ou les administrations. Toutefois, il pourrait y avoir des coûts indirects si la méconnaissance du marché du travail chez les particuliers ou le manque de compétences des employeurs en matière de sélection se traduisaient par l'échec des particuliers à trouver une place ou par un choix inapproprié entraînant des abandons. • Des organismes intermédiaires liés aux employeurs tels que les chambres régionales peuvent aider à réduire les écarts entre les employeurs et les demandeurs de stages. Ils engendrent des coûts pour l'organisation patronale ou pour l'État par des subventions des coûts, ou pour les deux. • Des organismes publics spécialisés tels que les centres d'apprentissage peuvent aider à réduire les écarts et engendrent un coût direct pour l'État. De même, un coût direct est encouru si les agences pour l'emploi consacrent des ressources au choix de la formation. • Si les écoles trouvent des stages en entreprise pour leurs étudiants, il y aura un coût en ce qui concerne le temps de travail des enseignants.

Exemples

- **Danemark:** Les partenaires sociaux prennent part à des comités d'éducation locaux pour chacun des programmes d'un établissement. Entre autres tâches, ces comités permettent d'obtenir des stages en entreprises pour étudiants.
- **Pays-Bas:** Dans le cadre du parcours en alternance du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les étudiants sont censés trouver par eux-mêmes un contrat d'apprentissage. Toutefois, s'ils ne peuvent pas trouver de place, les écoles peuvent les seconder. La Fondation pour la coopération en matière d'EFP et d'industrie est financée par le ministère de l'éducation et a la fonction juridique de veiller à ce que le nombre de places en entreprises réponde à la demande. Elle dispose d'un site internet (Stagemarkt.nl) permettant de relier les étudiants aux entreprises et emploie un personnel pour surveiller les entreprises et les accréditer.
- **Australie:** Le réseau australien de soutien à l'apprentissage (Australian Apprenticeship Support Network) offre des services, notamment de ciblage, d'évaluation et d'adéquation professionnelle, afin d'orienter le bon apprenti vers le bon apprentissage auprès du bon employeur.

3.2.9 Les coûts de formation sur le lieu de travail: Généralités

La formation sur le lieu de travail entraîne un coût pour les entreprises à cause de la productivité plus faible de ceux qui sont en formation et à cause de la baisse de durée de travail productif de ceux qui assurent la formation. Les coûts pour l'entreprise sont susceptibles d'être plus élevés lorsque les programmes recrutent des personnes aux compétences professionnelles et sociales limitées ou atteintes d'un handicap physique. Les coûts de la formation en entreprise seront moins élevés dans les programmes courts et nécessitant moins de formation, tels que les stages d'observation et l'expérience professionnelle. Les coûts seront plus élevés lorsque les programmes sont étroitement liés au système formel d'enseignement professionnel, lorsque les entreprises offrent une formation complète et lorsque celle-ci est de longue durée.

S'il n'y a pas de reconnaissance de ces coûts, les employeurs pourraient refuser de participer à des programmes présentant des avantages économiques plus larges. Si la compensation pour ces coûts est trop élevée, les employeurs réaliseront des gains exceptionnels et les fonds publics seront dilapidés. Si les participants à des programmes donnant lieu à des compétences transférables rejoignent des entreprises qui n'assurent pas de formation, celles-ci bénéficient de la formation d'autres entreprises. Ceci peut dissuader des entreprises de participer. L'action gouvernementale peut essayer d'empêcher ce phénomène.

Les coûts de la formation peuvent être pris en charge de nombreuses façons. L'une consiste, pour les employeurs individuels, à supporter la totalité du coût de la formation en entreprise. Ceci est reflété dans le modèle idéal de financement qui est abordé plus haut dans la section 1.5. L'autre consiste, pour la remise intégrée dans les salaires de formation, à indemniser les employeurs pour leurs coûts de formation. En pratique, un certain nombre d'autres mécanismes sont adoptés. Il s'agit notamment de subventions salariales publiques, d'allégements fiscaux, de réductions de charges sociales ou de mécanismes similaires. Il peut s'agir aussi du recours à des taxes de formation spécifique, parfois en association avec des fonds de formation nationaux ou sectoriels, afin de faire payer les entreprises qui n'offrent pas de formation (aux apprentis notamment) et d'exempter celles qui le font. Ces autres mécanismes sont abordés au chapitre 4.

3.3 Les coûts du volet scolaire de la formation

Des questions plus larges en matière de financement de l'enseignement professionnel ne sont pas au cœur du manuel, mais les modalités de financement du volet scolaire ne doivent pas être considérées comme une partie de la réforme générale du financement de l'apprentissage par le travail. En effet, certaines questions liées au financement sont spécifiques au volet scolaire des programmes d'apprentissage par le travail: la conception globale des programmes influe sur les coûts du volet de la formation en établissement.

De plus, certaines approches du financement de l'enseignement professionnel dans son ensemble peuvent avoir des caractéristiques propres lorsqu'elles sont appliquées au volet scolaire des programmes d'apprentissage par le travail. Celles-ci influencent considérablement la façon dont les fonds sont collectés et distribués aux établissements d'enseignement professionnel et seront abordées dans le chapitre suivant.

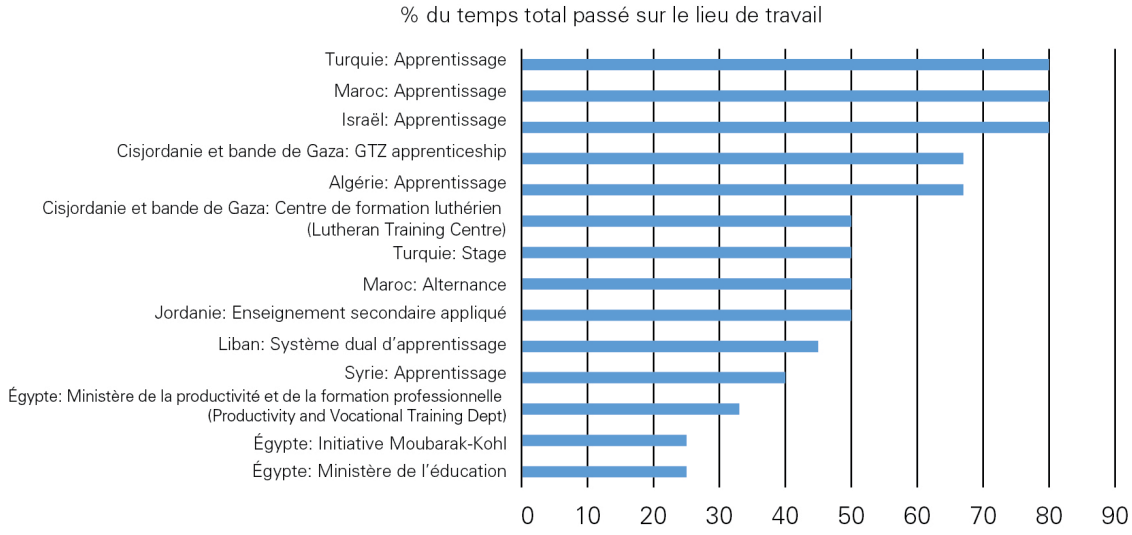
Comment la conception des programmes influe sur les coûts de formation en établissement scolaire

Les principaux éléments de la composante scolaire qui doivent être financés sont:

- les salaires des enseignants;
- le développement professionnel des enseignants;
- les installations, outils et équipements, pour l'achat et l'entretien;
- les matériels d'apprentissage.

L'ensemble de ces coûts sera déterminé par la conception globale des programmes d'apprentissage en entreprise. En bref, la maximisation du temps sur le lieu de travail et la maximisation du rôle du lieu de travail dans l'enseignement des compétences pratiques réduiront le coût global du volet scolaire en pourcentage des coûts totaux.

FIGURE 3.4 Temps sur le lieu de travail en pourcentage de la durée totale des programmes dans 14 programmes de la région méditerranéenne



Source: Sweet (2009)

En pourcentage des coûts totaux des programmes, le coût du volet scolaire diminuera à mesure qu'augmentera la durée totale des programmes passée sur le lieu de travail. Une composante plus petite de la formation en établissement nécessite moins d'enseignants et moins de salles de classe. La figure 3.4, tirée d'un travail précédent de l'ETF, montre que la proportion de la durée totale des programmes passée sur le lieu de travail, pour 14 programmes d'apprentissage par le travail, passe d'un quart à 80 %. Ceci indique de grands écarts entre les programmes dans le coût relatif du volet scolaire de la formation.

Le temps relatif passé en établissement scolaire, représentant ainsi sa part des coûts totaux, peut varier d'un programme à l'autre au sein d'un même pays, ce qui aura des conséquences sur la budgétisation. Au Maroc, par exemple, la figure 3.4 montre que seulement 20 % de la durée du programme d'apprentissage se passe en milieu scolaire, alors que dans les programmes en alternance, la moitié du temps se déroule en milieu scolaire. En France, le temps passé en établissement scolaire varie en fonction du parcours (apprentissage ou lycée professionnel) et du niveau du programme (tableau 3.1).

TABLEAU 3.1 Temps passé sur le lieu de travail par rapport à la durée totale du programme en France

Formation	Niveau	Temps passé sur le lieu de travail (%)
Apprentissage CAP/BEP	CEC 3	60–75
Lycée professionnel CAP/BEP	CEC 3	18–25
Apprentissage Bac Pro	CEC 4	60–75
Lycée professionnel Bac Pro	CEC 4	22

Source: Greatbach et Tate (2017)

Plus la proportion des compétences pratiques que les écoles, plutôt que l'entreprise, sont censées enseigner sera élevée, plus le besoin d'installations et d'équipements coûteux sera important et, par conséquent, les coûts de formation en établissement scolaire augmenteront en proportion des coûts totaux des programmes.

Si les établissements scolaires, plutôt que les employeurs, jouent un rôle majeur dans le contrôle qualité, au moyen de la sélection des entreprises, de la recherche des stages étudiants, de la visite des entreprises axée sur le contrôle de la qualité de la formation et de l'évaluation des compétences acquises au travail, la charge financière augmentera car le temps consacré à ces tâches réduira le temps disponible pour l'enseignement, et le nombre d'enseignants devra peut-être augmenter. De plus, s'il faut que les écoles accomplissent ces tâches efficacement, il pourrait être nécessaire de consacrer des ressources au perfectionnement du personnel enseignant et à la coordination des programmes, étant donné que ces aspects ne relèvent généralement pas des tâches habituelles des enseignants. Le tableau 3.2 montre l'engagement des écoles en Allemagne, au Maroc et en Turquie quant à la sélection d'entreprises, à la recherche de stages, à la visite d'entreprises et à l'évaluation.

TABLEAU 3.2 Frais de scolarité retenus dans trois programmes d'apprentissage par le travail

Programme	Coût relatif à la participation des établissements scolaires à la			
	Sélection d'entreprises	Recherche de places de stage	Visite d'entreprises	Évaluation de l'apprentissage par le travail
Allemagne – apprentissage	Non	Non	Non	Non
Maroc – alternance	Oui	Oui	Oui	Oui
Turquie – stages/formations	Oui	Oui	Oui	Oui

3.4 Les coûts de gestion et de pilotage des programmes d'apprentissage par le travail

Le chapitre 5 aborde la gestion et le pilotage des programmes d'apprentissage par le travail de manière plus détaillée. Certains des coûts engagés dans le pilotage et la gestion sont brièvement exposés ici. Comme le montre la figure 3.1, ces coûts incluent la fixation de normes, le contrôle et la surveillance, l'évaluation, le conseil et l'orientation, la recherche et l'administration. Ces coûts sont en général répartis entre le gouvernement et les partenaires sociaux.

Les coûts assumés par le gouvernement pour piloter et gérer l'apprentissage par le travail comprennent:

- le coût direct de l'emploi de personnel afin de permettre de piloter et de gérer des programmes de formation par le travail;
- le coût lié à la création et au recrutement de comités, groupes de travail et organes de gouvernance.

Ces coûts peuvent être fragmentés entre différents niveaux de gouvernance (locale, régionale, nationale), et entre plusieurs ministères (notamment l'éducation et l'emploi, ou autres liés à certaines industries telles que l'agriculture ou le transport maritime). Il devrait être difficile de séparer les coûts associés au pilotage des parties du système d'enseignement professionnel axées sur l'expérience en entreprise des coûts de pilotage et de gestion du système d'enseignement professionnel dans son ensemble: de nombreux aspects à gérer, tels que la fixation des normes de compétences, s'appliquent à toutes les parties du système[10].

[10] Ces coûts liés au personnel administratif et d'encadrement s'ajoutent aux coûts que représentent pour l'État les salaires des enseignants et l'administration des établissements associés à la gestion programmatique aux niveaux local et régional.

Les **coûts des partenaires sociaux** sont supportés par des organismes tels que les chambres d'employeurs et les organisations syndicales plutôt que par des entreprises individuelles. Les coûts sont plus élevés pour les partenaires sociaux lorsqu'ils assument un rôle plus important dans la gestion du système d'enseignement professionnel pris dans son ensemble, y compris la partie du système axée sur le travail en entreprise. Les coûts intègrent la participation à des comités tripartites, mais ils peuvent également inclure, si les partenaires sociaux ont un rôle important à jouer dans des domaines tels que l'assurance qualité et l'évaluation, les types de coûts susmentionnés lors de la description des coûts directs du volet travail des programmes: par exemple le contrôle des entreprises et l'évaluation. Les coûts peuvent inclure:

- l'emploi de personnel pour prendre part au pilotage et à la gestion de programmes individuels et du système dans son ensemble;
- la promotion de programmes d'apprentissage par le travail;
- le coût que représente, pour les employeurs individuels et les syndicalistes, le temps pris pour participer au pilotage et à la gestion.

L'innovation, le développement et l'évaluation constituent d'autres coûts qui doivent être considérés comme une partie intégrante du processus de pilotage et de gestion de l'apprentissage par le travail. Des organismes donateurs peuvent être des sources très importantes de ces types de financement dans les pays partenaires de l'ETF. Pour réussir, un projet pilote innovant nécessite un appui soutenu sur une longue durée s'il doit faire partie du système d'enseignement professionnel en tant que programme principal.

4. Collecte et distribution des fonds destinés à l'apprentissage par le travail

Le présent chapitre examine:

- le financement par les taxes ou prélèvements au titre de la formation et les fonds de formation;
- les dépenses fiscales comme moyen de financer l'apprentissage par le travail;
- les aides et subventions directes;
- brièvement la mise en commun des ressources entre les entreprises;
- le financement de mécanismes ciblant les personnes;
- la manière dont les fonds sont collectés et distribués pour le volet scolaire des programmes.

4.1 Financement par les taxes ou prélèvements au titre de la formation et les fonds de formation

4.1.1 Que représentent les taxes ou prélèvements au titre de la formation?

Les taxes ou prélèvements au titre de la formation (ci-après simplement mentionnés en tant que prélèvements) peuvent être utilisés pour inciter les entreprises à assurer la formation[11]. Ils constituent un moyen de s'attaquer au problème du parasitage («free loader») exercé par les entreprises qui ne forment pas: en effet, elles transfèrent leurs coûts de formation vers d'autres entreprises en débauchant le personnel d'autres entreprises qui forment. De cette manière, ces prélèvements au titre de la formation permettent de répondre à une tendance systématique consistant à sous-investir dans la formation et de réduire les inégalités entre entreprises.

Les prélèvements destinés à augmenter les incitations à la formation sont souvent décrits comme relevant de trois catégories.

- Régimes d'exonération ou de remise permettant aux entreprises de réduire leurs obligations fiscales par le volume de formations qu'elles offrent ou achètent. Ces dispositions peuvent s'appliquer soit à des obligations réduites de payer un prélèvement au titre de la formation désignée, soit à des obligations réduites de payer des taxes sur les salaires ou d'autres formes de taxes. Ces dernières dispositions sont abordées dans la section 4.2 au titre des dépenses fiscales.
- Remboursement des coûts permettant aux entreprises de bénéficier de subventions pour certaines formes désignées de formation. Les questions relatives aux aides et subventions sont abordées à la section 4.3.
- Régimes de prélèvement-subvention combinant une taxe prélevée sur des entreprises désignées et des subventions permettant de couvrir les coûts de la formation.

Toutefois, il convient en réalité de ne pas exagérer les différences existant entre ces trois catégories, étant donné qu'il y a peu de modèles purs et que beaucoup sont des hybrides[12].

[11] Ces prélèvements peuvent également être un moyen de générer des recettes pour financer la formation professionnelle publique. Il n'en est pas question ici, étant donné que les fonds prélevés sont généralement utilisés pour soutenir l'apprentissage en milieu scolaire plutôt que l'apprentissage en entreprise.

[12] Voir Johanson (2009)

ENCADRÉ 4.1 Exemples de prélèvements au titre de la formation et de fonds de formation

L'Australie a instauré un prélèvement au titre d'une garantie formation (Training Guarantee) en 1990. Toutes les entreprises dont les coûts salariaux dépassaient 200 000 AUD devaient consacrer au moins 1,5 % de leur masse salariale à la constitution d'une offre de formation «structurée» pour leurs salariés. Comme solution alternative, elles pouvaient faire don de ces fonds à un organisme d'enseignement et de formation agréé. Si elles n'optaient pour aucune de ces solutions, les fonds étaient versés aux recettes publiques générales. Ce système a peu contribué à relever la formation des employés; il a été mal accepté et ses orientations n'ont pas été respectées; il a en outre été largement critiqué en raison de ses coûts de conformité élevés et pour avoir privilégié la quantité plutôt que la qualité de la formation. Il a été suspendu en 1994 et supprimé en 1996.

Le système d'apprentissage en alternance du **Danemark** est soutenu par une cotisation des employeurs. L'ensemble des employeurs publics et privés versent un montant fixe par employé (environ 370 EUR par an en 2016) à un fonds dédié de remboursement des employeurs. Les fonds servent à payer les rémunérations des apprentis pendant qu'ils suivent une formation en dehors du lieu de travail.

En 2017, **l'Angleterre** a instauré un prélèvement par lequel toutes les entreprises versant chaque année plus de 3 000 000 GBP (les petites entreprises étant ainsi exemptées) sont tenues de payer 0,5 % de leur masse salariale. Le montant versé par chaque employeur est déposé sur un compte réservé à la formation pour chaque entreprise et complété par une contribution de l'État de 10 %. Les entreprises peuvent utiliser ce compte afin de payer des organisations agréées garantissant la formation et l'évaluation de leurs apprentis. Les fonds de ce compte devront être utilisés dans les 24 mois. Les employeurs qui ne peuvent pas faire appel à ces fonds, soit parce qu'il s'agit de petits employeurs qui ne cotisent pas ou peu, soit parce qu'ils ont épuisé leur compte de formation, doivent verser 10 % des coûts de formation et d'évaluation de leurs apprentis, la taxe finançant les 90 % restants.

Aux **Pays-Bas,** il existe environ 100 prélèvements formation volontaires, connus sous le nom de fonds de formation et de développement. Les fonds sont créés grâce à la négociation collective dans des secteurs industriels particuliers et sont utilisables normalement trois ans avant d'être examinés. Ils sont indépendants de l'État et leur existence n'est pas régie par la loi. Les employeurs versent un pourcentage convenu de leur masse salariale dans le fonds de formation d'un secteur industriel, ce versement pouvant être obligatoire ou facultatif. Les taux sont établis par chaque fonds de formation et de développement, mais tous les employeurs paient le même pourcentage, quelle que soit la taille de l'entreprise. Les fonds peuvent contribuer à diverses activités s'étendant notamment au-delà de l'assistance aux entreprises, les coûts de formation étant liés aux programmes formels d'apprentissage par le travail, dans le cadre du parcours en alternance et du parcours en établissement scolaire. Ces activités incluent la formation des salariés, la recherche et le conseil aux employeurs portant sur les questions de formation et de développement.

En **Turquie,** un fonds de développement et de promotion de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel et technique a été créé en 1986. Environ 1 % de l'impôt sur le revenu des employeurs est affecté à ce fonds, auquel s'ajoutent 20 % du budget formation annuel du syndicat de l'artisanat et autres chambres de commerce de Turquie. Seuls 20 % environ du fonds sont transférés au ministère de l'éducation; les 80 % restants sont affectés à des postes du budget général. Environ trois quarts des ressources du fonds mises à la disposition du ministère de l'éducation sont dépensées dans l'équipement et le matériel destinés à l'EFP. Le reste des ressources est affecté à une combinaison de compléments de salaire en faveur des enseignants de l'EFP et d'honoraires versés aux membres d'organes consultatifs et de gouvernance de l'apprentissage.

En **Suisse**, la confédération peut déclarer un secteur économique comme étant d'intérêt général. Dans ce cas, toutes les entreprises du secteur, celles qui forment et celles qui ne forment pas, sont tenues de contribuer à un fonds pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels qui est spécifique au secteur. Les fonds peuvent utiliser les contributions des entreprises à des fins diverses, qui incluent le développement de programmes de formation, l'organisation de procédures de formation et de qualification, ainsi que la promotion de fonctions spécifiques. Il existe également des fonds régionaux, mais les entreprises faisant partie d'un fonds sectoriel sont exemptées d'appartenir à un fonds régional. Des détails supplémentaires sont disponibles en annexe.

4.1.2 Que sont les fonds de formation?

Les fonds de formation nationaux, régionaux ou sectoriels sont des instruments visant à administrer et répartir les ressources financières destinées à la formation professionnelle. Les ressources distribuées par des fonds peuvent être, et sont en général, collectées principalement par des prélèvements au titre de la formation mais peuvent également provenir de sources telles que les donateurs et budgets publics. Elles peuvent également être réparties entre plusieurs acteurs différents et à des fins multiples.

4.1.3 Enjeux liés aux prélèvements et fonds de formation

Notre intérêt porte ici sur certaines des caractéristiques des systèmes de prélèvements et leur incidence sur la participation des entreprises à l'apprentissage par le travail. Leur incidence sur d'autres aspects du système d'EFP, tels que la formation des employés ou l'EFP continus, n'est pas la première préoccupation, même si elle tend à dominer la plupart de la littérature portant sur les prélèvement et les fonds de formation. Pour le cas présent, trois aspects de ces systèmes sont importants: le taux du prélèvement et la couverture des entreprises, les activités admissibles et l'administration et la gouvernance.

Le taux du prélèvement et la couverture des entreprises

Deux options principales peuvent exister. La première est visible dans le prélèvement au titre de la formation instauré en Australie en 1990, dans la cotisation des employeurs du Danemark en faveur de l'apprentissage et dans le régime de prélèvement au titre de l'apprentissage instauré en Angleterre en 2017 (encadré 4.1). Cela suppose que toutes les entreprises tenues d'acquitter le prélèvement paient le même taux, quel que soit leur secteur industriel. Le taux unique est habituellement exprimé en pourcentage de la masse salariale ou comme un montant fixe par salarié, mais d'autres formules peuvent également se trouver, comme un pourcentage des coûts de construction dans les systèmes de l'industrie du bâtiment. Dans certains cas, les taux de prélèvement qui sont uniformes dans tous les secteurs de l'industrie peuvent varier en fonction de la taille de l'entreprise. Par exemple, le système anglais de 2017 dispense les employeurs dont la masse salariale est inférieure à un chiffre désigné, à l'instar du régime australien de 1990.

La seconde option est celle où le taux varie en fonction du secteur industriel. On peut citer, à titre d'exemple:

- la taxe de formation professionnelle de la Tunisie dans laquelle le taux pour les entreprises du secteur des services représente la moitié du taux pour les entreprises industrielles;
- les prélèvements régionaux et sectoriels de la Suisse (annexe);
- les fonds néerlandais de formation et de développement (Onderwijs en Ontwikkeling, O&O) qui sont créés via des accords de secteur volontaires entre les partenaires sociaux, le taux étant fixé individuellement pour chaque secteur (voir chapitre 6).

Une étude de 2003 pour la Banque mondiale (Dar et al., 2003) a constaté que les taux uniformes étaient le modèle le plus courant pour les prélèvements au titre de la formation. Les taux uniformes ont l'avantage d'être plus simples à administrer et plus facilement compréhensibles par les employeurs. En revanche, leur gros inconvénient est qu'ils peuvent ne pas reconnaître les différentes circonstances et coûts de formation des entreprises de divers secteurs industriels et des entreprises de différentes tailles.

Les mesures incitatives supposées par les prélèvements peuvent s'avérer inefficaces si les entreprises à faibles coûts de formation finissent par payer bien plus que ce que leur coûte réellement leurs formations, alors que les entreprises dans lesquelles la formation est coûteuse effectuent peut-être des versements bien inférieurs à leurs dépenses réelles de formation. Les coûts de formation sont en général plus élevés dans les entreprises requérant des technologies coûteuses que dans celles dont les investissements en technologies et en équipement sont faibles; ces coûts sont également plus élevés pour les professions nécessitant une période de formation longue que pour celles dans lesquelles la période requise pour acquérir une compétence est brève. Les dépenses de formation sont en général moindres dans les petites entreprises par rapport aux plus grandes.

- En Tunisie, la taxe de formation professionnelle, qui existait depuis 1956, rend compte de cette situation dans la mesure où le taux en est fixé à 2 % de la masse salariale des entreprises industrielles et à 1 % en ce qui concerne les entreprises des services.
- Grollman et al. (2017) préconise de modifier le prélèvement anglais au titre de l'apprentissage, afin de mieux rendre compte de l'investissement important dans la formation, nécessaire dans des professions telles que l'entretien automobile.
- Alors que les évaluations des systèmes de prélèvement-subvention sont limitées, elles suggèrent généralement que l'effet est inéquitable d'une entreprise à l'autre, les plus grandes en bénéficiant davantage, les plus petites ayant tendance à considérer les prélèvements simplement comme une taxe[13].

Ceci fait ressortir la nécessité d'examiner attentivement la manière dont le taux des prélèvements au titre de la formation est fixé pour les nouveaux systèmes, de réfléchir soigneusement à l'équilibre entre simplicité et efficacité administratives et d'envisager la façon dont les taux de prélèvement peuvent être variablement fixés en fonction du secteur industriel ou d'autres caractéristiques telles que la taille des entreprises.

Activités admissibles

Les prélèvements au titre de la formation et les fonds de formation semblent constituer dans bon nombre de cas, si ce n'est dans la majorité, un instrument d'action relativement morcelé et faiblement ciblé destiné à élargir et améliorer les programmes d'apprentissage par le travail, quels que soient leur incidence et leurs avantages dans d'autres parties du systèmes de l'EFP. Il importe de souligner que presque aucun prélèvement au titre de la formation ni fonds de formation n'est spécifiquement consacré aux apprentissages et autres formes de programmes de formation par le travail. Font principalement exception à cela le prélèvement au titre de l'apprentissage du Danemark, celui de l'Angleterre de 2017 et la taxe d'apprentissage française.

[13] Dar et al. (2003); Johanson (2009)

La règle plus commune serait que les fonds récoltés par des prélèvements au titre de la formation et les liquidités dépensées par les fonds de formation puissent être utilisés à des fins très diverses au sein du système d'enseignement et de formation, en dehors des programmes d'apprentissage par le travail. Par exemple:

- Les ressources des fonds néerlandais de formation et de développement (O&O) (chapitre 6) peuvent être consacrées à des activités comprenant la formation des employés, la recherche, la planification des carrières et le conseil aux employeurs sur des questions de formation et de développement telles que les droits à la formation, en plus du soutien apporté aux employeurs avec les coûts de formation des étudiants dans le parcours en alternance. Au début des années 2000, seuls 40 % des fonds collectés via les fonds O&O ont été consacrés à la formation, bien que ce pourcentage ait atteint 59 % en 2009[14], et que la totalité de celui-ci n'aurait pas été consacrée aux étudiants de la filière de formation en alternance.
- Les fonds sectoriels et régionaux de la Suisse (annexe) peuvent recourir aux contributions des entreprises à des fins diverses qui incluent le développement de programmes de formation, l'organisation de procédures de formation et de qualification, ainsi que la promotion de fonctions spécifiques. Ces fonds ne doivent pas être limités à ceux qui participent au système d'apprentissage en alternance.
- Même dans le cas de la taxe d'apprentissage française, l'incidence de la taxe sur le soutien à l'apprentissage est affaiblie par la capacité des employeurs à remplir leurs obligations en payant tout ou partie de celles-ci aux universités et autres établissements d'enseignement, plutôt que par le soutien de l'apprentissage. En 2010, 38 % des recettes de la taxe ont été allouées à la formation hors apprentissage[15].

Une autre difficulté provient du fait que, quelle que soit l'approche de l'octroi aux entreprises de subventions provenant de prélèvements au titre de la formation ou de fonds de formation, l'expérience a démontré qu'il est très difficile d'influencer la manière dont ces fonds sont dépensés au sein de l'entreprise[16].

Il convient de réfléchir attentivement aux objectifs visés par les prélèvements au titre de la formation et par les fonds de formation, ainsi qu'à la manière dont les activités admissibles sont spécifiées, si ces prélèvements et fonds doivent faciliter le fonctionnement de programmes d'apprentissage par le travail.

Administration et gestion

Les évaluations des prélèvements au titre de la formation et des fonds de formation associés suggèrent qu'ils sont davantage susceptibles d'avoir un effet positif s'ils:

- sont conçus et gérés avec un contrôle rigoureux et une forte participation des partenaires sociaux, plutôt que par un gouvernement agissant seul. Les deux systèmes, celui accordant un rôle central aux employeurs et celui disposant d'une gouvernance tripartite équilibrée, peuvent réussir;
- sont introduits après une consultation approfondie et bénéficient d'un soutien général des employeurs;
- précisent clairement les types de formation ou les types d'employés ciblés;
- comportent peu de brèches et d'exceptions pouvant être exploitées, disposant ainsi d'une transparence administrative et évitant aux employeurs de faire preuve de cynisme à l'égard du système;
- sont d'accès et d'administration simples pour les entreprises;
- ont des coûts d'administration et de conformité relativement bas pour les entreprises et pour les fonds de formation;
- sont contrôlés en toute transparence de sorte qu'ils s'avèrent difficile à éviter[17].

[14] www.cedefop.europa.eu/FinancingAdultLearning

[15] Cahuc et Ferracci (2014)

[16] Smith et Billett (2015b), p. 111

[17] Voir par exemple Johanson (2009); Smith et Billet (2015b); et Kuczera (2017)

4.2 Dépenses fiscales

Le chapitre 1 souligne que le financement inclut des dépenses directes et indirectes sous la forme de recettes sacrifiées. Les gouvernements utilisent fréquemment les dépenses fiscales, plutôt que les subventions directes, comme un moyen de financer l'apprentissage par le travail. Ils les utilisent afin de fournir des incitations aux entreprises et de compenser leurs coûts[18]. Les dépenses fiscales sont fréquemment utilisées parce qu'elles n'apparaissent pas comme postes dans les budgets publics. Par conséquent, elles peuvent être moins transparentes que des subventions directes, plus difficiles à comptabiliser et plus faciles à utiliser afin d'effectuer des paiements pour des intérêts sectoriels. Les dépenses fiscales peuvent prendre la forme d'obligations réduites pour acquitter des taxes telles que la taxe sur les salaires ou l'impôt sur les sociétés, ou de réduction dans d'autres paiements obligatoires, tels que l'indemnisation ou les cotisations sociales de travailleurs.

Les incitations prévues au moyen des dépenses fiscales peuvent réduire l'assiette fiscale ou la taxe due. Elles comprennent des avantages fiscaux (déductions du revenu brut pour déterminer le revenu imposable); des exonérations fiscales (un revenu particulier est exonéré de l'assiette); des crédits d'impôt (montants déduits de l'impôt dû); des allégements fiscaux (certaines classes de contribuables ou activités bénéficient de taux réduits); des reports d'impôt[19]. Toutefois, l'expérience[20] suggère que les dépenses fiscales en tant qu'incitatifs ne fonctionneront probablement pas dans les pays où l'industrie traditionnelle n'est pas bien développée, où les petites entreprises représentent l'essentiel de toutes les entreprises privées et où la capacité administrative ou organisationnelle est faible (y compris la capacité de perception de l'impôt).

Des exemples de l'utilisation de dépenses fiscales, afin de fournir des mesures incitatives pour les programmes d'apprentissage par le travail, sont donnés dans l'encadré 4.2.

[18] Les dépenses fiscales semblent être moins fréquentes que les subventions directes. Il convient de noter que l'Autriche a supprimé les incitations par les dépenses fiscales en 2008 et les a remplacées par des subventions directes; les Pays-Bas ont fait la même chose en 2014.

[19] Kuczera (2017), p. 22

[20] Palmer (2015)

ENCADRÉ 4.2 Dépenses fiscales liées à l'apprentissage par le travail

En **Australie,** les employeurs d'apprentis et de stagiaires peuvent bénéficier de réductions sur les salaires des fonctionnaires de l'État et de réduction des primes d'assurance indemnisation des travailleurs, mais les dispositions varient d'un État à l'autre.

En **Belgique,** les employeurs qui forment un jeune dans le cadre d'un programme de formation et de travail en alternance, qui requiert un contrat de formation ou de travail, peuvent bénéficier de déductions sur le salaire et d'une réduction des cotisations de l'employeur au titre du coût des tuteurs des jeunes en entreprise.

Au **Canada,** le crédit d'impôt pour la création d'emplois d'apprentis est un crédit d'impôt non remboursable pour un employeur qui équivaut à 10 % des salaires et des traitements admissibles payables aux apprentis admissibles pour un emploi occupé. Un employeur peut demander un crédit maximal de 2 000 USD par année pour chaque apprenti admissible.

En **Jordanie,** l'assurance maladie des personnes participant aux programmes pertinents est prise en charge par l'État et les employeurs participants sont exemptés du paiement des cotisations de sécurité sociale.

Au **Maroc,** les employeurs sont exonérés du paiement des cotisations sociales et de la taxe de formation professionnelle pour les apprentis et ceux qui suivent des programmes en alternance.

4.3 Aides et subventions directes aux entreprises

Les aides ou subventions peuvent provenir de recettes publiques ou de certains fonds de formation. Des exemples d'aides et de subventions directes figurent dans l'encadré 4.3. Elles peuvent être utilisées pour:

- compenser les coûts de formation des entreprises: par exemple le coût d'installations ou d'équipements spéciaux de formation, ou le coût de mentors ou de formateurs de l'entreprise;
- compenser les coûts salariaux de stagiaires ou d'apprentis;
- encourager les entreprises à embaucher davantage d'apprentis ou de stagiaires;
- inciter les entreprises à embaucher des apprentis et des stagiaires de groupes particuliers ou avec des caractéristiques particulières;
- améliorer les relations entre la formation et les besoins du marché de l'emploi; ou
- tenter d'améliorer les taux de réussite et la qualité des programmes.

Pour être efficaces, les aides et subventions directes doivent être soigneusement ciblées et contrôlées. Les questions relatives aux aides et subventions comprennent ce qui suit:

- Les montants forfaitaires qui ne sont pas liés au nombre d'apprentis ou de stagiaires peuvent renforcer la capacité de formation d'une entreprise mais contribuent peu à accroître le nombre de stagiaires ou d'apprentis. Les subventions fondées sur le nombre de stagiaires ou d'apprentis peuvent faire plus pour créer des places supplémentaires.
- L'incidence des subventions sur l'additionnalité peut être très variable entre différents types d'entreprises et différentes industries, et leur incidence globale assez modeste. Cela résulte en partie du fait que les subventions ne peuvent représenter qu'une très petite proportion des coûts totaux et fournissent donc une incitation très limitée, d'où l'importance d'un ciblage et d'un suivi précis.
- Les subventions qui réduisent les coûts salariaux doivent être considérées par rapport à la façon dont la rémunération de la formation est conçue. Une structure des salaires renforçant l'incitation à former constitue peut-être une meilleure option.
- Les subventions peuvent entraîner un effet d'aubaine important, en ce sens que les employeurs auraient embauché des apprentis ou des stagiaires sans la subvention, de sorte qu'elle n'a pas d'incidence sur leur comportement.
- Les subventions peuvent attirer des employeurs qui, plus que par la formation ou le développement des compétences, sont surtout intéressés à ce que leurs coûts soient subventionnés[21].
- Les systèmes universels (qui s'appliquent également à l'ensemble des entreprises) qui sont d'utilisation simple, peuvent être plus attrayants pour les employeurs mais ne tiennent pas compte des écarts importants entre entreprises et industries. Partant, ils peuvent aboutir à un gaspillage relativement important des fonds publics.
- Les petites entreprises peuvent éprouver de plus grandes difficultés à accéder aux subventions que les grandes entreprises.

Malgré ce type d'inconvénients, les aides et subventions directes peuvent constituer un moyen plus efficace de financer l'apprentissage par le travail que les prélèvements au titre de la formation et les fonds de formation, car ils permettent de mieux cibler certains programmes répondant à des critères spécifiques, alors que les fonds sont, comme indiqué ci-dessus, plus souvent polyvalents et souvent pas spécifiquement ciblés sur, ou spécifiquement destinés à inclure, des programmes d'apprentissage par le travail.

[21] Cela semble avoir été le cas avec le régime de stages australien, lorsque la suppression de subventions pour plusieurs professions non qualifiées en 2011 a entraîné une diminution importante du nombre de stagiaires dans des métiers du secteur des services tels que la vente.

ENCADRÉ 4.3 Exemples d'aides et de subventions directes

En **Algérie,** le coût des rémunérations des apprentis est pris en charge par le gouvernement pendant les six à douze premiers mois de l'apprentissage.

En **Australie,** le gouvernement paye aux employeurs un large éventail de mesures incitatives pour le lancement et la finalisation des apprentissages et des stages. Le montant des paiements est lié à des facteurs tels que les besoins du marché du travail pour la profession, le niveau de compétence de la qualification auquel aboutit la formation, l'âge de la personne débutant l'apprentissage ou le stage, la question de savoir si cette personne est dans un groupe d'équité désigné ou souffre d'un handicap, si la place d'apprentissage est nouvelle et si l'entreprise est dans une zone de sécheresse déclarée. Le paiement des incitations à commencer une formation est une forme de subvention salariale. D'autres types de versements incitatifs sont destinés à favoriser l'entrée dans des emplois plus spécialisés avec un retour certain sur le marché du travail, à dissuader la formation dans des emplois peu spécialisés dans lesquels la formation n'entraîne pas de retour sur le marché du travail, à récompenser l'achèvement de la formation et à réduire les taux d'abandon, ainsi qu'à compenser les coûts de formation élevés encourus en formant des personnes appartenant à des groupes défavorisés. Les versements incitatifs peuvent varier de 750 AUD à 3 000 AUD. Voir www.australianapprenticeships.gov.au/publications/summary-australian-government-australian-apprenticeships-incentives-programme

Aux **Pays-Bas,** les entreprises reçoivent une subvention pouvant atteindre un maximum de 2 700 EUR par an et par étudiant, leur permettant d'offrir des stages aux étudiants dans le cadre du parcours en alternance. Elle vise à compenser leurs coûts de formation et a remplacé un régime précédent d'incitation fiscale qui avait été mal exploité. Le chapitre 6 contient plus de détails.

En **Norvège,** les entreprises qui forment des apprentis ont reçu une subvention publique d'environ 15 000 EUR par apprenti en 2014 couvrant la période de formation de deux ans que les apprentis passent au sein de l'entreprise. Cette subvention est calculée sur le coût de l'éducation d'un étudiant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pendant un an. Toutes les entreprises reçoivent une subvention comparable. Elle est censée couvrir tous les coûts relatifs à la formation de l'apprenti en entreprise. Des subventions additionnelles sont attribuées aux entreprises offrant des places d'apprentissage dans des petits commerces ayant besoin de protection, ainsi qu'à la prise en charge d'apprentis ayant des besoins spécifiques.

En **Suède,** les établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle reçoivent une subvention publique complémentaire en faveur des étudiants qui sont apprentis, 83 % de la subvention étant versée par l'établissement à l'entreprise qui accueille l'étudiant. L'entreprise peut recevoir une subvention supplémentaire si le superviseur de l'apprenti a participé à un programme de formation qui a reçu l'agrément de l'Agence nationale de l'éducation.

4.4 Mise en commun des ressources entre les entreprises

Les petites entreprises peuvent ne pas avoir les compétences quant à la manière d'assurer la formation sur le lieu de travail, ni le temps ni l'expertise pour sélectionner correctement des apprentis ou des stagiaires. De même, la nature de leurs processus de production peut ne pas leur permettre d'offrir la totalité des compétences figurant dans un plan de formation. Ces arguments plaident en faveur de mécanismes permettant à de plus petites entreprises de mettre en commun leurs ressources, y compris les subventions. Les bureaux de formation en Norvège (encadré 4.4) sont un exemple de ce type de mécanisme.

ENCADRÉ 4.4 Les bureaux de formation en Norvège permettent aux entreprises de mettre les ressources en commun et d'améliorer la qualité

En Norvège, afin de réduire la charge administrative des entreprises individuelles et de garantir que les apprentis bénéficient d'une bonne formation, des groupes de PME créent souvent des organisations faîtières – bureaux de formation – qui se chargent de la formation des apprentis et s'engagent officiellement dans un accord contractuel avec l'autorité du pays.

Les bureaux de formation sont financés en mettant en commun les subventions publiques de formation mises à la disposition des entreprises. Le recours aux bureaux de formation a considérablement augmenté au cours des vingt dernières années et représente désormais plus de 80 % de toutes les entreprises de formation. Les bureaux de formation ont le statut juridique d'une entreprise de formation mais opèrent entre les autorités des comptés et l'entreprise de formation. Les bureaux de formation prennent en charge le recrutement des nouvelles entreprises de formation et le personnel d'encadrement participant au tutorat des apprentis. Ils œuvrent activement à garantir la qualité de la formation par l'apprentissage.

4.5 Mécanismes de financement ciblant les personnes

Les paiements des/aux particuliers, dont des exemples sont donnés dans l'encadré 4.5, peuvent être un moyen de/d':

- prendre en charge une partie des dépenses publiques destinées au volet scolaire des programmes de formation;
- promouvoir la participation en réduisant les coûts des apprenants;
- inciter les groupes défavorisés à participer;
- favoriser l'augmentation des taux de réussite;
- soutenir une approche de la formation axée sur l'offre et la demande.

Les mécanismes utilisés pour atteindre ces objectifs peuvent inclure des prêts, y compris des prêts sans intérêt et différés, des subventions, des bourses et des chèques formation.

Les rémunérations de formation sont décrites au chapitre 3 comme un coût pour les entreprises, mais elles constituent également des versements pour les particuliers. D'autres formes de paiement aux/des particuliers sont abordées ci-après. Le coût principal pour les particuliers peut être représenté par les frais de scolarité correspondant au volet des programmes en établissement scolaire. Néanmoins, les coûts des outils et équipements, ainsi que les frais de transport, sont également importants .

Lorsque les frais de scolarité sont bas ou inexistants, comme dans une grande partie de l'Union européenne, les mécanismes visant à réduire les entraves à la participation des groupes défavorisés sont probablement moins importantes[22]. La gratuité de la scolarité est susceptible de réduire les entraves à la participation aux programmes qui se déroulent entièrement en établissement scolaire mais, pour les programmes d'apprentissage en entreprise, d'autres coûts tels que les outils, les équipements et le transport sont réels, et les décideurs devront envisager la nécessité d'une assistance disponible afin de réduire les obstacles pour les groupes défavorisés. Des allocations, subventions et prêts ciblés, sans intérêt, à faible intérêt ou différés, pourraient y contribuer.

[22] Toutefois, les paiements accordés aux entreprises peuvent encore être importants pour les inciter à inclure les groupes défavorisés dans les programmes d'apprentissage par le travail, en particulier ceux dans lesquels les apprenants sont salariés.

ENCADRÉ 4.5 Exemples de paiements des/aux particuliers

Dans **l'Union européenne,** le volet scolaire des programmes d'apprentissage est habituellement gratuit pour les étudiants, bien que ceux qui ont dépassé un certain âge puissent être tenus de couvrir partiellement leurs frais. Tel est le cas au Danemark et aux Pays-Bas.

En **Australie,** les apprentis qui doivent vivre loin de chez eux afin d'effectuer un apprentissage peuvent recevoir une allocation de subsistance loin de leur domicile. Pour couvrir les coûts de la formation, les apprentis peuvent solliciter des prêts de soutien de l'apprentissage (Apprenticeship Support Loans) allant jusqu'à 20 042 AUD. Ces prêts sont remboursables au moyen du régime fiscal lorsqu'un seuil de revenu minimal est atteint. Une fois l'apprentissage achevé avec succès, une remise de 20 % est appliquée au montant du prêt emprunté.

Au **Canada,** le gouvernement fédéral propose aux apprentis un certain nombre de prêts, subventions et bourses.

Pour assumer le coût des périodes de formation à temps plein, les apprentis peuvent solliciter jusqu'à 4 000 CAD de prêts sans intérêt par période de formation technique afin de faire face aux frais de scolarité, outils, équipements et dépenses courantes, et de couvrir les salaires perdus.

- Les apprentis inscrits peuvent obtenir une subvention imposable de 1 000 CAD leur permettant de démarrer une activité professionnelle.
- La subvention à l'achèvement de la formation d'apprenti est une subvention imposable en espèces de 2 000 CAD versée aux apprentis inscrits qui ont achevé leur formation.
- Ils disposent d'une déduction fiscale pour le coût de leurs instruments de travail.

En **Estonie,** les élèves apprentis peuvent bénéficier d'allocations versées par l'école, notamment des allocations d'études et des indemnités de transport. Ils sont également admissibles à des prêts à faible taux d'intérêt versés après qu'ils ont obtenu leur diplôme et garantis par l'État.

Dans **la région italienne de Vénétie**, les apprentis reçoivent un chèque formation d'une valeur de 320 EUR par module scolaire de 40 heures afin de couvrir les frais de scolarité et de transport. Pour obtenir le versement, les apprentis doivent avoir suivi au moins 80 % de la formation et obtenu les résultats d'apprentissage escomptés.

Au **Monténégro** et en **Serbie**, certaines sociétés fournissent des indemnités de transport aux apprenants afin de couvrir les frais de déplacement pour se rendre à la société et pour en revenir.

Aux **Pays-Bas**, les apprentis inscrits dans le parcours d'enseignement professionnel en alternance peuvent déduire les coûts de formation de leur impôt sur le revenu et les récupérer dans leur déclaration d'impôt annuelle.

Dans **sept pays de la région Pacifique,** les frais de scolarité représentent 1 % (à Kiribati) à 35 % (aux Fidji) de l'ensemble des recettes de l'EFTP.

Dans les systèmes d'enseignement professionnel fondés sur le marché, tels qu'en Australie, au Canada et au Royaume-Uni, les chèques formation qui sont disponibles pour couvrir tout ou partie des frais de scolarité peuvent constituer un moyen d'encourager la concurrence entre prestataires de formation et de permettre au secteur privé d'accéder à des fonds publics[23]. Dans de tels systèmes, le pourcentage de frais de scolarité qui n'est pas couvert par des chèques formation publics devient un enjeu important pour les politiques, notamment si les personnes défavorisées ne sont pas dissuadées de participer. Dans ces conditions, la disponibilité des subventions, des bourses et des prêts est importante pour atteindre les objectifs d'équité.

Des paiements peuvent également être versés à des particuliers afin d'encourager des taux plus élevés de réussite. Toutefois, ce type de pratique demeure assez rare, ces paiements étant plus communément versés aux employeurs ou utilisés dans le cadre du mode de financement des écoles et des collèges.

Des avantages fiscaux peuvent également être utilisés pour compenser les coûts de participation des particuliers aux programmes d'apprentissage par le travail. Cette pratique est exceptionnelle et semble plus fréquente dans les systèmes fortement axés sur le marché, les particuliers supportant les coûts au moyen de taxes et la concurrence s'exprimant entre prestataires publics et privés.

[23] Les versements aux entreprises afin de leur permettre d'acheter la formation d'un prestataire de leur choix peuvent être un moyen d'atteindre le même objectif.

4.6 Financement du volet scolaire des programmes

Cette section se penche sur la manière dont le volet scolaire des programmes peut être financé. Il s'agit d'un sous-ensemble de la question plus large des modalités de financement de l'enseignement professionnel. Les fonds alloués au volet scolaire des programmes peuvent provenir de diverses sources et être collectés de diverses manières (tableau 4.1). Quelle que soit la source, un enjeu politique clé consiste à garantir que le niveau de financement soit approprié aux besoins.

4.6.1 Sources de financement gouvernemental

Presque partout, les gouvernements sont la principale source de financement pour le volet scolaire des programmes d'apprentissage par le travail. Une étude sur les systèmes d'apprentissage dans 27 pays de l'Union européenne a montré que les gouvernements contribuaient à hauteur de 85 % à 95 % des coûts globaux. Toutefois, la mesure dans laquelle les coûts totaux sont supportés par les gouvernements varie. Lorsque l'enseignement professionnel en établissement scolaire domine, comme en Pologne et en Espagne, et que l'apprentissage par le travail constitue une faible proportion du temps d'apprentissage total, la contribution financière des gouvernements est plus importante. Lorsque les systèmes d'apprentissage en alternance sont bien développés, les gouvernements assument une plus petite portion du total. Au Danemark, les contributions gouvernementales ne représentaient que 60 % du total. En France, seuls 50 % des coûts totaux des apprentissages étaient supportés par l'administration centrale et régionale. Pour ce qui est de l'Allemagne, seulement 24 % des ressources allouées à l'apprentissage provenaient de sources gouvernementales (les Länder et l'Agence fédérale pour l'emploi)[24].

Les fonds gouvernementaux destinés au volet scolaire des programmes peuvent provenir de sources très diverses: au niveau national, des ministères des finances ou de ministères tels que ceux de l'éducation et du travail, et de gouvernements régionaux dans les pays où la politique d'éducation est décentralisée. Par exemple, une contribution significative des gouvernements régionaux peut se trouver en Allemagne, en Espagne et en France. Le cas échéant, un accord concernant les responsabilités respectives de chaque niveau de gouvernement serait normalement nécessaire. Par exemple, un accord serait nécessaire pour établir qui est responsable du financement d'éléments tels que les salaires, les frais de fonctionnement, les biens et matériels d'équipement. Voir l'encadré 4.6 pour le cas de la France.

[24] Voir Ikei Consultancy (2012)

En Suède, une part importante du financement des écoles provient des recettes fiscales municipales, mais certaines composantes du financement proviennent également de subventions de l'administration publique centrale octroyées aux municipalités. À cela s'ajoutent les subventions ciblées de l'administration centrale destinées à des initiatives spéciales.

TABLEAU 4.1 Financement du volet scolaire des programmes d'apprentissage par le travail

Sources de financement	Modes de financement
Ministères nationaux • Éducation • Travail • Autres **Gouvernements régionaux** • Subventions de l'administration centrale • Taxes régionales **Fonds de formation** • Nationaux • Sectoriels **Cotisations patronales** • Afin de répondre aux obligations de la taxe de formation professionnelle • Donations à titre gratuit **Frais de scolarité** **Assistance des donateurs**	**Subventions** • Subventions globales • Aides à finalité spécifique: - Aides variables par programme - Frais de fonctionnement - Capital et équipement • Subventions liées aux inscriptions **Bons d'achat** • Pour les employeurs • Pour les étudiants **Appel d'offres** **Financement axé sur les résultats** en fonction: • de la participation • du niveau d'instruction • de l'emploi

ENCADRÉ 4.6 Financement partagé de l'enseignement et de la formation professionnels en France

En France, l'État assure près des deux tiers du financement destiné à la formation professionnelle initiale, payant les salaires des enseignants, des conseillers pédagogiques et du personnel d'orientation, alors que les collectivités locales sont responsables de l'investissement et du travail, du recrutement et de la rémunération des autres agents du personnel. Les régions paient pour la construction et la reconstruction, les extensions et réfections importantes, ainsi que pour l'équipement et le fonctionnement des écoles secondaires publiques, des écoles d'enseignement agricole, des écoles spéciales et des écoles d'études maritimes et d'aquaculture situées dans leurs territoires. Elles peuvent également accorder des subventions d'investissement à des écoles techniques privées. Dans l'objectif d'assumer les responsabilités qui leur ont été transférées par l'État, les autorités locales et régionales reçoivent des fonds spécifiques appelés «dotations à la décentralisation». Les principes sur lesquels les autorités redistribuent ces fonds aux écoles sont définis dans la loi.

Source: Cedefop (2009)

4.6.2 Autres sources de fonds pour le volet de la formation en établissement scolaire

Comme indiqué à la section 4.1 ci-dessus, les taxes et prélèvements spéciaux au titre de la formation et les fonds associés consacrés à la formation peuvent également être utilisés comme source de fonds pour le volet scolaire des programmes d'apprentissage par le travail.

Les autres sources peuvent inclure les frais de scolarité, les cotisations patronales (dépenses au sein des entreprises en faveur de la formation des apprentis et stagiaires exclues, mais comprenant des contributions telles que des dons d'équipements) et les contributions des donateurs ou l'aide au développement. Comme indiqué ci-dessus, dans l'Union européenne, ces sources représentent une part assez faible de la totalité des fonds. Toutefois, dans certains pays en développement et à revenu intermédiaire, elles peuvent représenter une part substantielle.

Les contributions des employeurs au coût du volet scolaire des programmes peuvent être encouragées par des mesures incitatives gouvernementales. Celles-ci sont prévues en Turquie, et des allégements fiscaux pour des contributions privées font l'objet de négociations au Monténégro.

4.6.3 Distribution de fonds pour le volet scolaire des programmes

Les modalités de répartition des fonds en faveur du volet scolaire des programmes peuvent être importantes, dans la mesure où les méthodes de répartition peuvent permettre de soutenir des objectifs politiques tels que l'efficacité renforcée des programmes et leur rapprochement des besoins du marché de l'emploi.

La question de savoir comment rapprocher davantage l'enseignement professionnel du marché du travail est un défi majeur pour les pays dans lesquels le financement est traditionnellement axé sur l'offre, là où le financement est attribué par des méthodes reposant sur des formules anciennes, et où les étudiants se voient attribuer les places pour lesquelles il existe des fonds, plutôt que d'être inscrits dans des formations manifestement associées à des résultats d'emploi. Les programmes d'apprentissage par le travail souffrent moins de ces problèmes.

Dans les programmes dans lesquels les apprenants sont salariés, plutôt que le nombre de places définies par des administrateurs de l'enseignement, ce sont les décisions d'embauche des employeurs qui déterminent le nombre de places disponibles dans les programmes. Lorsque les apprenants sont des étudiants plutôt que des salariés et lorsque le volet des programmes axé sur le travail est obligatoire, le nombre d'entreprises des industries associées aux programmes et la disponibilité des entreprises à parrainer la formation d'étudiants imposeront une limite naturelle au nombre de places pouvant être financées. Dans ces conditions, une formule de financement s'appuyant sur le nombre d'inscriptions est pertinente[25]. C'est le mode de financement qui est le plus communément observé dans les pays de l'Union européenne.

Le financement du volet scolaire directement lié au nombre d'étudiants peut être associé aux systèmes des chèques-formation. Les fonds associés à des chèques formation peuvent être acheminés vers des prestataires de formation soit par l'intermédiaire des étudiants, comme dans le cas de la région de la Vénétie (Italie) illustré dans l'encadré 4.5 ci-dessus, soit par l'intermédiaire des employeurs qui utilisent alors les chèques formation afin d'acheter une formation auprès d'un prestataire de leur choix. Au Royaume-Uni, par exemple, les coûts de formation en établissement scolaire qui sont versés par l'État sont transférés au prestataire de la formation dès l'inscription d'un apprenti.

Un système d'allocation de fonds en fonction du nombre d'étudiants peut être combiné à des moyens de financement cherchant à associer les fonds à des mesures de rendement. L'encadré 4.7 illustre ce propos dans le cas du système de financement du «taximètre». La mise en relation des chèques formation des étudiants avec les taux de fréquentation et l'obtention de résultats d'apprentissage dans la région de la Vénétie est un autre exemple des manières de relier un financement piloté par l'étudiant au renforcement de l'efficacité. Lorsque des fonds sont alloués à des écoles en fonction du nombre d'étudiants, une question clé concerne le degré d'autonomie dont disposent les écoles en affectant ces fonds à des programmes particuliers, ou la mesure dans laquelle les fonds sont attribués en fonction de formules de financement fixées de façon centralisée. La dernière méthode de financement limitera la souplesse de l'école dans sa réponse aux besoins du marché du travail local.

Un appel d'offres des institutions peut être une autre manière d'essayer d'utiliser les méthodes de financement pour améliorer l'efficacité du système. Il peut y être recouru afin d'aider à créer des conditions de quasi-marché, en créant des conditions dans lesquelles les secteurs publics et privés peuvent concourir pour l'obtention de fonds publics. Toutefois, l'appel d'offres comporte le risque de voir des institutions rivaliser sur la base du prix plutôt que de la qualité ou des résultats, partant le risque d'une baisse de la qualité[26].

[25] Dans les programmes qui sont largement fondés sur la formation en établissement scolaire, d'autres mécanismes peuvent être nécessaires pour rapprocher davantage le financement des besoins du marché du travail. Ils incluent le financement par des chèques formation étudiants, selon lesquels la connaissance des besoins du marché du travail par les particuliers regroupés au niveau local sera supérieure à celle d'administrateurs centraux, et la mise en relation du financement aux résultats des cours en matière d'emploi. Ce mécanisme appelle toutefois des systèmes continus assez sophistiqués de suivi des résultats des élèves, et ceux-ci existent dans peu de pays.

[26] Ceci est un problème courant des monopsones, que l'on rencontre sur les marchés où il y a un seul demandeur et de multiples offreurs (à l'opposé des monopoles, qui sont des marchés comptant un seul offreur et de multiples demandeurs).

ENCADRÉ 4.7 Le système danois de financement par taximètre

Au Danemark, un pourcentage élevé des fonds destinés à l'enseignement professionnel est réparti entre les établissements en fonction du principe du «taximètre», selon lequel un financement est associé à certaines mesures d'activité quantifiables, par exemple le nombre d'étudiants équivalents temps plein, avec un montant fixe attribué par unité. De même que le taux «taximètre», les collèges reçoivent une subvention fixe annuelle pour des postes comme l'entretien des bâtiments. La subvention publique totale est octroyée comme une subvention globale que les établissements utilisent à leur propre discrétion dans les limites du cadre législatif et d'objectifs institutionnels spécifiques.

Ces dernières années, l'accent a été mis sur l'accroissement de l'efficience et de l'efficacité des coûts. Le système de financement actuel de l'EFP initial, conformément au principe du «taximètre», a été instauré à la suite d'une réforme majeure survenue en 1991. Entre autres choses, un tel système incite les collèges à accroître la rétention en son sein. Des critiques soulignent que cette mesure compromet la qualité, car elle encourage les collèges à être plus laxistes dans l'évaluation du rendement des élèves. La réforme de 1991, qui portait principalement sur l'organisation, a introduit la gestion par objectifs comme un moyen d'améliorer la prestation générale. Le système de financement a été introduit dans le cadre d'une stratégie nouvelle de gestion publique visant à décentraliser et mettre les établissements en concurrence sur des «quasi-marchés». Au fil des ans, toutefois, la marge de manœuvre budgétaire des collèges professionnels a été limitée et, de fait, la tendance semble être à une plus grande centralisation, étant donné que le ministère de l'enfance et de l'éducation met en place des objectifs spécifiques, des indicateurs de qualité et des objectifs pour les collèges. À compter de 2003, le concept de rapport coût-avantages était introduit. Afin d'obtenir des fonds affectés, les établissements doivent manifester leur volonté de changer dans des domaines d'action spécifiques prioritaires.

Source: Cedefop (2012)

5. Pilotage et gestion du financement de l'apprentissage par le travail

La section 3.3 décrit brièvement les types de coûts engagés dans le pilotage et la gestion des programmes d'apprentissage par le travail. Les façons dont le financement peut être piloté et géré sont abordées ci-après. Dans la pratique, le pilotage du financement de l'apprentissage par le travail est étroitement lié à la manière dont sont dirigés et gérés les autres aspects des systèmes et programmes d'apprentissage par le travail: par exemple la réglementation, l'établissement de normes et le contrôle qualité. La réalité veut que les décisions qui sont prises sur des questions telles que la réglementation, la normalisation et le contrôle qualité auront des conséquences financières.

5.1 Gouvernance collective

Pour les programmes d'apprentissage par le travail, plus encore que pour l'enseignement professionnel dans son ensemble, des structures de gouvernance collective associant tous les partenaires concernés sont essentielles. En ce qui concerne l'intervention de l'État, les ministères de l'éducation et du travail ont chacun un rôle à jouer et, si les autorités régionales jouent un rôle important en matière de mise en œuvre, la participation de l'administration centrale est également essentielle. Une participation active des partenaires sociaux est particulièrement importante dans la gestion des agences nationales d'EFP, ainsi que l'illustre l'exemple turc dans le paragraphe suivant. La gouvernance collective est un enjeu au niveau sectoriel, ainsi qu'aux niveaux local, régional et national. Le tableau 5.1 donne des exemples de gouvernance collective de fonds de formation sectoriels européens sélectionnés. L'encadré 5.1 fournit des détails sur les structures de gouvernance nationales au Danemark et sur la participation des partenaires sociaux à cette gouvernance aux niveaux sectoriel et local.

Le chapitre 4 fait ressortir que la gouvernance collective est particulièrement importante si les taxes ou prélèvements au titre de la formation et les fonds de formation associés doivent fonctionner efficacement. La procédure de rachat des employeurs est indispensable à leur succès, et leur participation étroite à la gouvernance de tels dispositifs est essentielle (Dar et al., 2003; Kuczera, 2017).

En Turquie, la législation nationale confère un rôle précis aux partenaires sociaux dans les procédures de planification, de développement et d'évaluation à travers leur rôle dans les comités d'EFP tripartites. Toutes les parties prenantes siègent au Conseil national de l'enseignement et de la formation professionnels, lequel rend compte au ministère de l'éducation nationale. En plus de l'organisme national, il existe des conseils provinciaux, avec également une composition tripartite. Il existe un ensemble d'autres organismes tripartites pour des domaines spéciaux du système, par exemple des comités de normes professionnelles. La Confédération des commerçants et artisans turcs, l'une des plus importantes organisations civiles du pays, s'est vue offrir un rôle spécial dans la promotion de l'apprentissage; il s'agit d'un prestataire de formation et elle joue un rôle clé en matière d'assurance qualité, faisant le suivi de la formation, qui se déroule en entreprise, et occupant une place centrale dans l'examen de l'apprentissage et le système de certification.

Cependant, l'existence de structures formelles peut ne pas être suffisante en elle-même. Par exemple, il existe en Algérie des structures assez bien définies pour la coopération entre le gouvernement et les partenaires sociaux, au moins sur papier, et la législation nationale confère un rôle formel aux représentants des employeurs et des employés. Toutefois, le gouvernement joue toujours un rôle relativement vertical. Le rôle des organisations patronales et des syndicats nationaux dans la gestion du système semble modeste, bien qu'elles ne participent pas aux délibérations du conseil consultatif national pour l'EFP, ainsi qu'à la commission consultative sur l'EFP de l'organisme dirigeant qui représente les autorités régionales. Les organismes consultatifs au niveau régional, censés être constitués d'employeurs et de représentants régionaux, n'existent pas dans la plupart des cas ou, s'ils existent, ils sont inactifs.

TABLEAU 5.1 Accords de gouvernance dans les fonds de formation sectoriels européens sélectionnés

Pays et fonds	Gouvernance
Belgique: fonds de formation sectoriels	Géré par des conseils bipartites et conjoints composés d'un nombre égal de représentants des travailleurs et des employeurs. Différents partenaires sociaux sont associés à chaque fonds, en fonction des organes et structures représentatifs du secteur.
Espagne: fondations tripartites	Administrées et représentées par un conseil tripartite composé de représentants des entreprises espagnoles les plus représentatives et des organisations syndicales et par le ministère espagnol de l'emploi et des affaires sociales.
France: OPCA (organisme paritaire collecteur agréé)	Géré par des conseils bipartites et conjoints composés d'un nombre égal de représentants des travailleurs et des employeurs. Différents partenaires sociaux sont associés à chaque fonds, en fonction des organes et structures représentatifs du secteur.
Italie: fonds interprofessionnels pour la formation continue	Les organes de gestion de l'ensemble des fonds se composent d'un nombre égal de représentants des organisations d'employeurs et d'employés.
Chypre: Agence de développement des ressources humaines	Administrée par un conseil tripartite de directeurs comprenant un nombre égal de représentants du gouvernement chypriote, des organisations d'employeurs et des syndicats.

ENCADRÉ 5.1 Structures nationales de gouvernance de l'EFP au Danemark

Les partenaires sociaux jouent un rôle institutionnalisé à tous les niveaux du système de l'EFP. Ils veillent à ce que la fourniture en EFP soit en accord avec les besoins et les exigences du marché du travail et ils sont en contact étroit avec le ministère de l'éducation qu'ils conseillent sur des questions de principe concernant l'EFP.

Outre les partenaires sociaux, les autres parties prenantes dans le domaine sont également engagées dans la gestion globale des programmes. Le ministre de l'éducation nomme un conseil de la formation professionnelle, qui est composé d'un certain nombre de membres désignés par les partenaires sociaux. Y participent également des représentants des entreprises, des enseignants et des étudiants. Il est également possible de nommer des experts spéciaux. La tâche du conseil consiste, de façon générale, à donner des conseils sur les questions d'éducation concernant le système de l'EFP, par exemple sur la structure, sur l'accréditation des collèges et sur le cadre de contenu et d'évaluation. De plus, le ministère de l'éducation peut nommer des comités de développement de manière à ce que de nouveaux domaines d'activité puissent être rapidement étudiés et, le cas échéant, figurer dans des programmes d'enseignement et de formation.

Les membres des comités de développement seront généralement des représentants du ministère de l'éducation, du ministère de l'emploi, des chercheurs dans les domaines du marché du travail et de la formation professionnelle. Les discussions portent en général sur des domaines entièrement nouveaux où les comités d'échanges n'existent pas.

Les partenaires sociaux prennent part à un réseau national de quelque 50 comités d'échanges qui fixent le contenu détaillé des programmes, y compris leur durée et leur structure, leurs objectifs et leur évaluation, ainsi que la répartition entre la formation pratique et l'enseignement en établissement scolaire. Les comités d'échanges autorisent les entreprises à entreprendre des formations dans le cadre d'un stage et sont chargés du suivi de la formation en entreprise. Des comités d'échanges nomment des comités d'éducation locaux pour chacun des programmes du collège. Au niveau local, ils sont tenus d'informer les collèges de la planification des programmes, de promouvoir la coopération avec l'industrie locale et d'aider les étudiants à obtenir des stages en entreprise. Le partenaires sociaux participent également à la gestion des collèges en tant que membres des conseils de collège. Les coûts pour les organisations d'employeurs et les syndicats sont donc relativement élevés.

Source: Cedefop/Refernet (2014)

5.2 Données et éléments probants

Les données et les éléments probants constituent une part importante de la gouvernance efficace des programmes d'apprentissage par le travail. La fiabilité des données et des éléments probants est particulièrement importante lorsque des mesures des résultats telles que les taux de réussite font partie de l'assurance qualité. Les données et éléments probants aux fins d'un pilotage peuvent provenir de la collecte et de l'analyse de données administratives, d'études d'évaluation politique et de la recherche.

Parmi ces dernières, les données administratives sont les plus facilement accessibles mais, souvent, elles ne sont pas suffisamment exploitées en vue du pilotage et de la gestion des programmes. Elles peuvent être utiles comme source de données concernant les relations entre les programmes et les besoins du marché du travail, ainsi que comme éléments probants concernant le rapport coût-efficacité. Les exemples de données administratives essentielles utiles pour le pilotage et la gestion concernent:

- les participants classés par domaine professionnel et par secteur industriel;
- les participants classés par prestataire de formation hors du lieu de travail;
- les participants classés par âge et par sexe;
- le nombre d'abandons et de réussites proportionnellement au nombre de débutants;
- les dépenses afférentes aux programmes d'apprentissage par le travail au sein des établissements de formation par rapport au total des dépenses;
- les recettes sacrifiées par gouvernement en faveur d'incitations fiscales accordées aux entreprises.

Une évaluation plus systématique est importante pour les programmes pilotes et, dans l'idéal, elle devrait s'appuyer sur les programmes dès le début.

6. Regroupement des éléments: Financement de l'apprentissage par le travail dans l'enseignement secondaire supérieur aux Pays-Bas[27]

6.1 Coûts

Coûts du volet apprentissage par le travail

Paiements pour les apprenants: Dans le parcours scolaire, les étudiants ne sont pas rémunérés. Les étudiants formés en alternance reçoivent de l'entreprise une rémunération qui, le plus souvent, correspond au salaire minimum légal. Dans certains cas, les frais de scolarité devant être versés à l'école professionnelle pour un élève âgé de plus de 18 ans sont également payés par l'entreprise. Si un étudiant formé en alternance a un statut d'employé, l'employeur doit payer une part de son impôt sur le revenu et de ses cotisations sociales.

Coûts de formation sur le lieu de travail: En moyenne, les tuteurs d'entreprise des étudiants d'EFP consacrent quelque 25 jours par an à superviser et à encadrer un étudiant formé dans le parcours en alternance. Dans le parcours en établissement scolaire, c'est en moyenne 20 jours. Les entreprises consacrent en moyenne 8 400 EUR pour chaque participant à la formation en alternance et 1 750 EUR pour les étudiants formés en établissement scolaire. Ces montants comprennent le coût des équipements de formation.

Décision concernant les entreprises qui prendront part aux programmes; encadrement et assurance de la qualité de l'apprentissage en entreprise: L'Organisation de coopération pour l'enseignement professionnel, la formation et le marché du travail (SBB), qui est financée par le ministère de l'éducation, est chargé de l'accréditation des entreprises offrant des stages et du pilotage de la qualité de ces stages en entreprise. Une fois l'entreprise accréditée, l'accréditation doit être renouvelée tous les quatre ans.

Mentors, formateurs ou superviseurs des apprenants dans l'entreprise: Les tuteurs qui encadrent les étudiants sur le lieu de travail doivent être qualifiés dans leur métier et disposer de compétences pédagogiques. À cet effet, des programmes de formation sont proposés par l'Organisation de coopération pour l'enseignement professionnel, la formation et le marché du travail.

Évaluation: L'évaluation et la délivrance de diplômes relèvent de l'école professionnelle, mais des entreprises de formation agréées doivent participer à la procédure d'évaluation menant au diplôme. L'inspection de l'éducation supervise la qualité des examens.

Placement des apprenants dans les entreprises: Les étudiants formés en alternance sont censés trouver par eux-mêmes leur stage. Cependant, les écoles professionnelles font souvent office d'intermédiaires entre les étudiants et les entreprises proposant des stages. Un site internet financé par le gouvernement aide les étudiants et demandeurs de stages à se connecter à des entreprises agréées.

[27] Le présent chapitre est essentiellement tiré de trois sources: Cedefop (2013; 2014; et 2016b).

Coûts du volet scolaire

Les coûts de postes, tels que les salaires des enseignants, leur perfectionnement professionnel, les installations, outils, équipements et matériels pédagogiques, correspondent au temps que les étudiants passent dans un établissement scolaire, par rapport au lieu de travail. Ces coûts sont plus élevés dans le parcours en établissement scolaire, dans le cadre duquel seuls 20 % du temps est passé sur le lieu de travail, que dans le parcours de formation en alternance, dans le cadre duquel 60 % du temps est passé sur le lieu de travail.

La plupart des frais du volet en établissement scolaire sont pris en charge par l'État, mais les ménages et les entreprises y contribuent également, indiquant l'échelle relative de ces contributions.

- Les dépenses annuelles dans l'enseignement secondaire initial aux Pays-Bas se situent entre 13,8 milliards d'euros en 2005 (845 EUR par an et par habitant) et 15,8 milliards d'euros en 2009 (991 EUR par an et par habitant).
- En 2012, les ménages avaient dépensé plus de 1,3 milliard d'euros dans l'enseignement secondaire, tandis que les entreprises en avaient dépensé plus de 1,6 milliard.
- En 2009, les entreprises ont dépensé un total de 3,4 milliards d'euros dans l'enseignement initial (pas seulement secondaire). Sur cette somme, 2,6 milliards ont été affectés au soutien des étudiants inscrits dans des formations en alternance, desquels 2,1 milliards ont été réservés à la filière en alternance de l'enseignement secondaire.

Coûts de gestion et de pilotage des programmes

Ces coûts sont répartis entre l'État et les partenaires sociaux. Entre autres choses, les représentants de l'enseignement professionnel et des partenaires sociaux travaillent en collaboration sur le système des qualifications, les examens, le suivi de la qualité des stages en entreprise et l'efficacité des programmes. Les fonds de formation basés sur le secteur bénévole, qui peuvent être utilisés pour soutenir l'apprentissage en entreprise dans le secondaire supérieur, sont administrés par les partenaires sociaux.

6.2 Collecte et distribution des fonds

Paiements aux/des employeurs

Les entreprises reçoivent une subvention gouvernementale de 2 700 EUR par année scolaire et par étudiant afin de compenser les coûts engagés dans les offres de stages dans le cadre de la formation en alternance. Ces paiements ne sont pas prévus pour les étudiants formés dans le parcours en établissement scolaire. Les entreprises reçoivent un total de près d'un demi-milliard d'euros de subventions pour l'enseignement et plus d'un demi-milliard pour l'orientation et la supervision des étudiants formés en alternance (CBS Statline)[28].

Plusieurs conventions collectives basées sur le bénévolat incluent un système de prélèvement pour financer la formation au moyen de fonds spéciaux de formation et de développement (O&O). Tous les secteurs économiques n'ont pas de conventions collectives, mais pour ceux qui en ont, elles sont obligatoires. Toutes les conventions collectives n'incluent pas de remise à un fonds de formation sectoriel. Néanmoins, pour les quelque 90 conventions collectives qui incluent un fonds de formation pour la formation et le développement, les

[28] L'une des raisons importantes pour lesquelles les entreprises et les secteurs recourent au système régulier d'enseignement est que les prestataires de formation peuvent également fournir des programmes sur mesure permettant aux étudiants et aux employés d'acquérir le niveau souhaité de certification reconnu sur le marché du travail.

entreprises appartenant à ce secteur sont tenues de verser un pourcentage de leur masse salariale totale au fonds de formation de ce secteur.

Certains fonds disposent de budgets spécifiques pour des entreprises offrant des stages de formation en alternance. Dans la plupart des cas, le fonds couvre une partie des coûts de formation et des salaires des employés étudiants du parcours de formation en alternance. Toutefois, les fonds soutiennent également plusieurs autres types de formation. Au début des années 2000, seulement quelque 40 % de l'argent recueilli par les fonds a été affecté à la formation[29], l'ensemble du montant n'ayant pas été versé aux étudiants des parcours de formation en alternance, et les fonds représentant seulement quelque 5 % des dépenses totales de formation des employés[30].

Les entreprises (et, par conséquent, leurs employés) du secteur sont tenues par la convention collective de ce secteur d'affecter un certain pourcentage de leur masse salariale à un fonds de formation. En 2005, ce prélèvement représentait en moyenne 0,67 % de la masse salariale annuelle, allant par fonds de 0 % à 2,57 %. En 2009, la contribution moyenne pour le fonds concernant la formation et le développement était de 0,43 %. En outre, les fonds reçoivent parfois des subventions gouvernementales ou en provenance de l'UE[31].

Paiements des/aux particuliers

Les étudiants paient des frais de formation à l'établissement mais peuvent bénéficier d'un soutien financier à partir de 18 ans pour les aider à couvrir leurs frais.

L'aide financière apportée aux étudiants comporte trois volets: un prêt, un produit de voyage étudiant et une bourse complémentaire qui dépend du revenu des parents. Les prêts doivent toujours être remboursés, mais le produit de voyage étudiant et la bourse complémentaire sont convertis en don si un étudiant obtient son diplôme dans les dix ans[32].

Financement du volet scolaire

La principale source de financement pour les écoles, ce sont les subventions globales directes du gouvernement national qui sont administrées par l'intermédiaire d'une agence spéciale du ministère de l'éducation. Les écoles ont également accès à d'autres sources de financement, telles que les frais de scolarité, les activités contractées pour des entreprises et les projets spéciaux qui sont financés par les municipalités en utilisant des fonds qui proviennent du gouvernement national. Les fonds de l'administration centrale sont basés en partie sur le nombre d'étudiants, mais ils comportent des mesures incitatives afin de dissuader les étudiants qui tardent à obtenir leur diplôme; ils utilisent également des accords de qualité afin de récompenser les bonnes performances des différentes écoles[33].

Les écoles jouissent d'une autonomie considérable dans la manière de dépenser les fonds. Elles exercent un contrôle complet sur le déploiement du personnel enseignant, sur les programmes éducatifs proposés, sur les portefeuilles de formation par secteur de la région, sur l'organisation de l'enseignement ainsi que sur le choix de partenaires de collaboration. Les directions d'école sont également responsables de la décision concernant les modalités d'allocation de la subvention forfaitaire annuelle du ministère et peuvent décider de questions telles que le montant à allouer pour les frais de personnel, les matériels et investissements futurs. Des audits annuels permettent de rendre des comptes sur les modalités d'utilisation des fonds.

[29] Mais 59 % en 2009, www.cedefop.europa.eu/FinancingAdultLearning

[30] Smith et Billett (2005)

[31] Sources: http://ilera-europe2013.eu/uploads/paper/attachment/358/ilera_paper_training_funds_mvdm_am_22_june_2013.pdf and http://ecbo.nl/25102016/wp-content/uploads/2016/12/ecbo.14-161-Sectorfondsen-voor-opleiding-en-ontwikkeling-.pdf

[32] www.duo.nl/particulier/international-student/student-finance/how-does-it-work.jsp

[33] De plus, un petit nombre d'écoles d'enseignement agricole sont financées par le ministère de l'agriculture, et des écoles privées qui ne reçoivent pas d'aides gouvernementales peuvent opérer librement, dès lors qu'elles offrent des cours accrédités.

6.3 Pilotage et gestion du financement

Les acteurs nationaux les plus importants dans la gestion des deux formes d'apprentissage par le travail dans l'enseignement secondaire supérieur sont le ministère de l'éducation, l'Association hollandaise des écoles d'EFP et l'Organisation de coopération pour l'enseignement professionnel, la formation et le marché du travail (SBB). Cette dernière est le principal véhicule au niveau national de la participation des partenaires sociaux à la conduite du système. Elle dispose de responsabilités statutaires pour accréditer et surveiller les entreprises qui offrent des formations en milieu professionnel, pour maintenir la structure de qualification de l'EFP et pour fournir des informations sur le marché de l'emploi, les stages et les apprentissages, ainsi que l'aptitude à l'emploi des programmes d'étude. Les dernières responsabilités sont particulièrement importantes pour le financement de l'apprentissage par le travail, car elles permettent de maintenir une correspondance entre l'offre de places et la demande du marché du travail, contribuant ainsi à garantir que les fonds sont utilisés efficacement.

Au niveau local, on s'attend à ce que les partenaires sociaux de l'industrie locale participent aux programmes des écoles, contribuant de la sorte à assurer une osmose entre l'offre et la demande du marché du travail local. Dans un climat dans lequel les écoles jouissent d'une très grande autonomie, les inspections scolaires et les audits contribuent à garantir l'utilisation efficace des fonds.

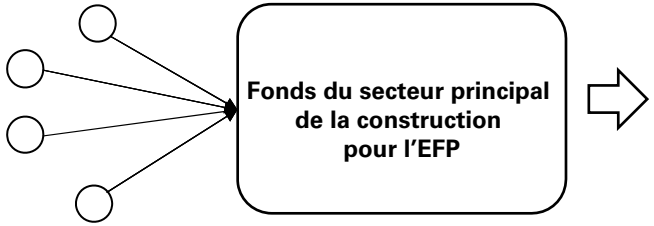
Annexe: Fonds sectoriels et régionaux en faveur de l'EFP en Suisse

Il existe en Suisse deux types différents de fonds en faveur de l'EFP: les fonds de branche et les fonds régionaux. La Confédération peut déclarer un secteur économique – par exemple le secteur de la construction – comme étant d'intérêt général. Dans ce cas, toutes les entreprises du secteur, celles qui forment et celles qui ne forment pas, sont tenues de contribuer à un fonds pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels qui est spécifique au secteur. Les fonds de branche en faveur de l'EFP peuvent recourir aux contributions des entreprises à des fins diverses qui incluent le développement de programmes de formation, l'organisation de procédures de formation et de qualification, ainsi que la promotion de fonctions spécifiques.

Jusqu'à présent, environ 28 secteurs économiques ont été déclarés d'intérêt général et, par conséquent, ces fonds sectoriels sont obligatoires pour toutes les entreprises du secteur donné.

Fonds de branche en faveur de l'EFP du principal secteur de la construction en Suisse

Entreprises



Activités

- Développement de programmes de formation
- Organisation de cours et de procédures de qualification
- Promotion d'emplois spécifiques

Quels sont les contributeurs?

- Toutes les entreprises du secteur principal de la construction, y compris les sociétés unipersonnelles
- 205 EUR par entreprise et par année
- 1,30 EUR par employé et par mois

Quels sont les bénéficiaires?

- Toutes les entreprises du secteur principal de la construction, autrement dit toutes les entreprises qui sont membres de l'organisation professionnelle (dans le cas présent l'Association suisse des constructeurs) ainsi que celles qui ont décidé de ne pas en devenir membres

Quelque 100 000 entreprises contribuent à 28 fonds en faveur de l'EFP. Les fonds en faveur de l'EFP peuvent être utilisés en fonction de besoins tels que des postes ou activités nécessitant un financement. En 2012, les recettes annuelles des fonds de branche en faveur de l'EFP sont passées de 145 000 EUR à 3 000 000 EUR.

La base juridique du fonds est la loi sur la formation professionnelle (Berufsbildungsgesetz, article 60). Les organismes responsables des fonds sont des associations professionnelles, notamment la Société suisse des entrepreneurs (der Schweizerische Baumeisterverband – SBV). Ils sont régis par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), le centre de compétences de la Confédération pour les questions de portée nationale ou internationale relevant de la politique de formation, de recherche et d'innovation.

Les fonds sectoriels en faveur de l'EFP qui ont été déclarés d'intérêt général ont été évalués en 2008. Ils se sont avérés avoir contribué à une répartition plus égale des coûts de l'EFP, non seulement entre les membres et les non-membres des organisations professionnelles, mais aussi entre les entreprises qui font de la formation et celles qui n'en font pas. Il semble que les efforts administratifs et les coûts supplémentaires pour les entreprises aient été les principaux inconvénients des fonds sectoriels de l'EFP.

Acronymes

AUD	Dollar australien
BEP	Brevet d'études professionnelles
CAD	Dollar canadien
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CEC	Cadre européen des certifications
Cedefop	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
EFP	Enseignement et formation professionnels
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
ETF	European Training Foundation (Fondation européenne pour la formation)
EUR	Euro
GBP	Livre sterling
O&O	Onderwijs en ontwikkeling (Fonds de formation et de développement aux Pays-Bas)
OPCA	Organisme paritaire collecteur agréé
UE	Union européenne
USD	Dollar des États-Unis

Références

Cahuc, P. et Ferracci, M., «L'apprentissage au service de l'emploi», *Les notes du Conseil d'analyse économique*, n° 19, Décembre, Conseil d'analyse économique, Paris, 2014.

Cedefop, «Sectoral training funds in Europe», *Cedefop Panorama Series*, n° 156, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2008.

Cedefop, *Formation et enseignement professionnels en France: Une brève description*, 2009. Dernière consultation le 29 mai 2018: www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/publications/5190

Cedefop, *Formation et enseignement professionnel au Danemark: Une brève description*, 2012. Dernière consultation le 29 mai 2018: www.cedefop.europa.eu/fr/publications/4112

Cedefop, *VET in Europe country report: the Netherlands*, 2013.

Cedefop, *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: the Netherlands*, 2014.

Cedefop, *Formations en apprentissage efficaces pour petites et moyennes entreprises*, Note d'information du Cedefop, 2015. Dernière consultation le 29 mai 2018: www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/publications/9102

Cedefop, *Governance and financing of apprenticeships*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2016a.

Cedefop, *VET in Europe country report: the Netherlands*, 2016b.

Cedefop/Refernet, *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: Denmark*, 2014. Dernière consultation le 29 mai 2018: www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/apprenticeships-in-wbl

Cedefop/Refernet, *VET in Europe country reports*, 2016. Dernière consultation le 29 mai 2018: www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-in-europe-country-reports

Commission européenne, *Conclusions de Riga, 2015: Sur un nouvel ensemble de résultats à moyen terme dans le domaine de l'EFP pour la période 2015–2020, à la suite de l'examen de résultats à court terme définis dans le Communiqué de Bruges de 2010*, Riga, 2015a. Dernière consultation le 29 mai 2018: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf

Commission européenne, *Le Pacte européen pour la jeunesse*, Bruxelles, 2015b. Dernière consultation le 29 mai 2018: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=fr&catId=89&newsId=2387&furtherNews=yes

Commission européenne, *Nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe*, COM(2016) 381/2, Commission européenne, Strasbourg, 2016a.

Commission européenne, *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2016b.

Commission européenne, Proposition de recommandation du Conseil relative à un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité, Bruxelles, 2017.

Confédération suisse, *Éducation et formation professionnelles en Suisse: Faits et chiffres*, 2016.

Dar, A., Canagarajah, S. et Murphy, P., *Training levies: Rationale and evidence from evaluations*, 2003. Dernière consultation le 29 mai 2018: http://siteresources.worldbank.org/INTLM/Resources/TrainingLevies.pdf

Dorleans, M. et Mingat, A., Fondation européenne pour la formation, *Cost and financing analysis in VET: Guidance note*, ETF, Turin, 2015.

Greatbach, D. et Tate, S., *Funding and expenditure in post-16 education: An international review*, Department for Education, Londres, 2017.

Grollmann, P., Steedman, H., Jansen, A. et Gray, R., «Building apprentices' skills in the workplace: Car service in Germany, the UK and Spain», *Research Discussion Paper* 011, Centre for Vocational Education Research, Londres, 2017.

Ikei Consultancy, *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union: Final report*, Commission européenne, Bruxelles, 2012.

Isusi, I., «Financing apprenticeship in European countries», présentation à un atelier Cedefop sur l'apprentissage: modes de gouvernance et approches en matière de financement, Thessalonique, 20 mai 2015. Dernière consultation le 29 mai 2018: www.cedefop.europa.eu/fr/events-and-projects/events/apprenticeship-governance-modes-and-financing-approaches

Johanson, R., «A review of national training funds», *Document de synthèse sur la protection sociale et le travail*, n° 0922, Banque mondiale, Washington DC, 2009.

Karmel, T., Roberts, D. et Lim, P., *The impact of increasing university places on the pool of apprentices*, Centre national de recherche sur l'enseignement professionnel, Adelaide, 2014.

Kuczera, M., «Incentives for apprenticeship», *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 152, publications de l'OCDE, Paris, 2017. Dernière consultation le 29 mai 2018: http://dx.doi.org/10.1787/55bb556d-en

Mühlemann, S., «The cost and benefits of work-based learning», *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 143, OCDE, Paris, 2016.

Palmer, R., *Private financing for TVET in the Pacific*, 2015. Dernière consultation le 29 mai 2018: https://dfat.gov.au/about-us/publications/Documents/tvet-financing-overview-paper-private-financing.pdf

Parkes, D., Fondation européenne pour la formation, *Financing vocational education and training: Priorities and mechanisms in South Eastern Europe*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2007.

Smith, A., «National arrangements for financing training in companies», in Rauner, F. et Maclean, R. (sous la direction de), *Handbook of technical and vocational education and training research*, Springer, 2008, pp. 420–24.

Smith, A. et Billet, S., «Myth and reality: Employer sponsored training in Australia», *International Journal of Training Research*, décembre, 2005a.

Smith, A. et Billet, S., «Getting employers to spend more on training: Lessons from overseas», in Ball, K. (sous la direction de), *Funding and financing vocational education and training: Research readings*, Centre national de recherche sur l'enseignement professionnel, Adelaide, 2005b, pp. 98–118.

Sweet, R., Fondation européenne pour la formation, *Programmes de formation en milieu professionnel pour les jeunes de la région méditerranéenne: Une analyse comparative*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2009.

Sweet, R., «Work-based learning in vocational education, with particular reference to Australia and its region: Models, constraints, opportunities and benefits», Communication préparée pour la rencontre d'un groupe d'experts internationaux sur la formation en milieu professionnel, ETF, Turin, 14–15 novembre, 2011.

Sweet, R., Fondation européenne pour la formation, *Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries*, ETF, Turin, 2014.

Thomas, S., Fondation européenne pour la formation, *Work-based learning in EU candidate countries*, ETF, Turin, 2017.

TA-03-18-123-FR-N

Site internet
www.etf.europa.eu

Twitter
@etfeuropa

Facebook
facebook.com/etfeuropa

YouTube
www.youtube.com/user/etfeuropa

Instagram
instagram.com/etfeuropa/

LinkedIn
linkedin.com/company/european-training-foundation

Courriel
info@etf.europa.eu

ETF Working together Learning for life

European Training Foundation

THE EU AGENCY SUPPORTING COUNTRIES TO DEVELOP THROUGH LEARNING