

Chapitre 5. Comment garantir une bonne initiation pratique en situation de travail ?

Dans ce chapitre, l'accent est mis sur le lieu de travail considéré comme celui où l'alternant se forme. On y explique comment l'alternant partage son temps entre activités productives et activités non productives, et on y présente des approches, comme la formation des tuteurs et la gestion des activités professionnelles, qui peuvent permettre à l'alternant d'intégrer initiation et travail productif. Ce chapitre se conclut par une étude des fonctions des examens en fin de formation en alternance, de la formation des examinateurs, et des méthodes innovantes d'évaluation de tout l'éventail des connaissances et compétences des alternants. La fonction de l'évaluation sommative des formations en alternance dans la validation des compétences des travailleurs qui sont exemptés d'une partie des programmes est elle aussi examinée.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Problématiques et défis

Apprendre au travail est un élément crucial dans une formation en alternance de qualité

La formation dispensée sur le lieu de travail est au cœur de l'alternance. Le lieu de travail constitue un environnement extrêmement propice qui permet d'acquérir des compétences techniques sur les équipements les plus récents, sous la conduite et la supervision de femmes ou d'hommes du métier qui savent les utiliser. Les compétences non techniques, comme la capacité à travailler en équipe et à négocier, s'y acquièrent en contexte, en suivant l'exemple de professionnels expérimentés.

L'initiation pratique en entreprise est un facteur déterminant de la qualité globale d'un programme de formation en alternance, puisque les alternants passent en général la moitié de leur temps au moins sur le lieu de travail (tableau 5.1), ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement professionnel dispensé à l'école où l'initiation pratique, si elle est proposée, vient en complément des cours.

Tableau 5.1. Comment les alternants utilisent-ils leur temps ?

	Répartition du temps	Pourcentage du temps passé sur le lieu de travail consacré aux activités productives
Autriche	66 % - lieu de travail ; 20 % - enseignement et formation hors lieu de travail ; 14 % - arrêts maladie et congés.	83 % consacrés aux activités productives
Angleterre (Royaume-Uni)	Jusqu'à 80 % - lieu de travail ; au minimum 20 % enseignement et formation hors lieu de travail.	
Allemagne	56 % - lieu de travail ; 29 % - enseignement et formation hors lieu de travail ; 14 % - arrêts maladie et congés.	77 % consacrés aux activités productives
Norvège	En général, deux ans en établissement d'enseignement, suivis de deux ans en entreprise.	1 année de formation 1 année d'activités productives
Suisse	59 % - lieu de travail ; 27 % - enseignement et formation hors lieu de travail ; 14 % - arrêts maladie et congés*.	83 % du temps passé en entreprise sont consacrés à des activités productives

Source : Kuczera, M. (2017^[11]), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

Les alternants peuvent exécuter différents types de tâches au travail

La répartition du temps passé par les alternants sur le lieu de travail entre leurs différentes activités fait partie des grandes questions auxquelles les programmes doivent répondre. L'éventail de ces activités doit permettre aux alternants de développer les compétences visées par le programme, tout en étant financièrement avantageux pour l'employeur. Les alternants peuvent consacrer du temps à trois catégories d'activités :

- **Les activités non productives** : celles qui n'apportent pas directement de valeur à la production de l'entreprise. Elles comprennent certaines formes d'initiation (exemples : faire des exercices ou écouter les explications d'un tuteur) et d'autres activités (exemple : temps passé dans les transports pour rendre visite à un client).
- **Les activités productives qualifiées** : celles qui sont normalement exécutées par un travailleur qualifié. Elles peuvent être formatrices (exemple : s'exercer à une

technique en faisant un vrai travail) ou non (exemple : travail mobilisant des compétences que l'alternant possède déjà).

- **Les activités productives non qualifiées** : celles qui peuvent être exécutées par un travailleur non qualifié (exemple : nettoyer un atelier). Leur exécution ne développe pas de compétences techniques, mais peut améliorer les compétences non techniques, comme l'aptitude à travailler en équipe ou à gérer son temps.

De par leur nature, les tâches exécutées par les alternants ont un impact financier pour l'employeur

Ce que les alternants font exactement sur leur lieu de travail a une incidence sur l'équilibre entre les bénéfices et les coûts des entreprises qui les emploient. Par exemple, un restaurant perçoit des bénéfices lorsqu'un apprenti cuisinier pèle des pommes de terre (activité productive non qualifiée) ou prépare un soufflé (activité productive qualifiée), mais il n'en perçoit pas immédiatement lorsque l'alternant fait des exercices pratiques en dehors du processus de production, même si, ce faisant, il développe ses compétences (activité non productive). Les entreprises engrangent plus tard les bénéfices liés à la formation (y compris à ces exercices pratiques), lorsque l'alternant met en pratique ses compétences nouvellement acquises et exécute des tâches qualifiées. Au lieu de rémunérer un employé formé (au niveau de salaire de la main-d'œuvre qualifiée) pour exécuter les mêmes tâches, elles emploient un alternant qui s'en charge contre un salaire inférieur.

Il n'est pas exclu que les alternants, main-d'œuvre non qualifiée et bon marché, soient exploités

Les employeurs peuvent retirer un bénéfice financier de la formation qu'ils dispensent aux alternants, mais parfois, ils peuvent accroître ce bénéfice en limitant la formation et en traitant les alternants comme des travailleurs non qualifiés. L'investissement nécessaire est en l'occurrence modique et, si le salaire de l'alternant est bas, ses activités productives non qualifiées engendrent des profits. Des simulations fondées sur des enquêtes sur les coûts et les avantages montrent que les employeurs suisses pourraient accroître leurs bénéfices nets de 22 000 EUR en moyenne par alternant sur la durée de la formation si l'activité des alternants se limitait, sur le lieu de travail, à exécuter des tâches ne demandant pas de qualifications [Wolter et Ryan (2011^[2]) dans Mühlemann (2016^[3])].

Des réglementations sont nécessaires pour faire en sorte que tous les alternants bénéficient d'une formation professionnelle de grande qualité

Si l'on souhaite que tous les alternants bénéficient d'une formation de grande qualité en entreprise, il n'est pas possible de compter uniquement sur l'intérêt de l'alternance pour les employeurs : des réglementations sont nécessaires également. Dans les pays où la formation en alternance a fait ses preuves, des réglementations assurent que les employeurs forment effectivement leurs alternants et ne se contentent pas de les traiter comme de la main-d'œuvre non qualifiée bon marché et corvéable. Il faut donc des normes définissant les compétences que les alternants sont censés développer en entreprise, des employeurs à même de dispenser une formation de grande qualité et des évaluations rigoureuses permettant de vérifier que les compétences visées ont été acquises.

Il arrive que le passage en entreprise serve principalement à mettre les compétences en pratique, et pas assez à la formation elle-même

À mesure que la formation en alternance s'est développée dans les différents pays, l'éducation en dehors des heures de travail et la formation et l'éducation assurées par les établissements d'enseignement secondaires et post-secondaires sont venues s'ajouter à l'obligation faite de longue date aux employeurs d'instruire les alternants. Dans certains pays, les programmes prévoient des formations financées et organisées par les employeurs, mais dispensées dans des centres de formation mutualisés (comme en Allemagne ou en Suisse). Dans la plupart d'entre eux, le fait de dispenser la formation dans plusieurs cadres différents procure un éventail précieux d'expériences complémentaires. Toutefois, dans certains systèmes, l'obligation de formation des employeurs s'est érodée, les objectifs et les réglementations mettant surtout l'accent sur la formation assurée dans les établissements d'enseignement secondaires et post-secondaires. Ainsi, en Angleterre (Royaume-Uni), l'assurance qualité insiste sur la formation en dehors des heures de travail prodiguée par un prestataire homologué. Il n'est guère demandé à l'employeur de former son alternant, sauf s'il est lui-même le prestataire de formation (Kuczera et Field, 2018^[4]).

Les capacités de formation des employeurs doivent être développées et donner lieu à un soutien

La qualité de l'initiation pratique en entreprise a une incidence colossale sur la qualité globale de la formation en alternance, car les alternants passent une grande partie de leur temps (souvent la majeure partie) auprès de leur employeur. Néanmoins, si les écoles ont l'enseignement pour vocation première, celle des entreprises est avant tout la production. Embaucher des alternants et les former, tout en poursuivant ses activités quotidiennes de production, demande des efforts aux employeurs.

- Les capacités de formation doivent donner lieu à un soutien, de manière à aider les employeurs à faire bénéficier les alternants d'une formation de grande qualité. Ce soutien peut passer par l'action des pouvoirs publics, une action collective des entreprises (organismes sectoriels, et organisations ou syndicats d'employeurs, par exemple) ou les deux. Une formation ciblée devrait être proposée aux tuteurs.
- Renforcer les capacités de formation sur le lieu de travail bénéficie aux alternants en garantissant que leur initiation pratique en entreprise soit toujours de grande qualité, grâce à quoi ils peuvent développer les compétences techniques et non techniques prévues par le programme et nécessaires à leur réussite dans la vie active.
- Il peut être avantageux, pour les employeurs, de renforcer leurs capacités de formation, car cela peut améliorer l'intégration des alternants dans le processus de production. Dans les entreprises où ces capacités sont meilleures, les alternants développent leurs compétences plus vite. Lorsque la formation est mieux intégrée aux activités productives, ils peuvent les mettre en pratique et continuer de les étoffer, tout en contribuant à la production.

Argument n° 1 : assurer une formation en alternance de grande qualité requiert de solides capacités de gestion et de formation

Les systèmes d'alternance s'appuient sur les capacités de formation

Tous les employeurs ne s'estiment pas capables de former des alternants et certains sont meilleurs que d'autres pour prodiguer une formation sur poste. Les capacités de formation sont fonction des compétences pédagogiques des tuteurs, de la qualité des méthodes et équipements de formation, et des capacités à appliquer les procédures liées à la formation en alternance (administration et évaluations, entre autres). Elles sont au cœur de la « tradition de la formation en alternance » et sont bien ancrées dans les pays et secteurs où cette pratique est ancienne, les tuteurs ayant souvent été alternants eux-mêmes, et les entreprises sachant dispenser les formations dans le respect des réglementations et s'acquitter des tâches administratives. Il en découle notamment que la « tradition de la formation en alternance » peut s'enrichir peu à peu au fil du temps (ou se perdre). Aider les employeurs à développer leurs capacités de formation permet de promouvoir l'alternance dans les pays où prédominent les programmes de nature scolaire, de l'étendre à de nouveaux secteurs économiques ou de l'encourager dans certains types d'entreprises où il n'a pas encore vraiment trouvé sa place.

Le soutien en faveur des capacités de formation peut prendre plusieurs formes

Les pouvoirs publics peuvent renforcer les capacités de formation des employeurs à l'aide d'un large éventail d'instruments qui les aident à développer leurs compétences en la matière. Ils peuvent aussi faciliter la constitution de réseaux d'employeurs pour les aider à partager leurs connaissances et leur expérience sur l'accueil, la formation et l'emploi des alternants, et la formation des tuteurs (voir plus loin). La prise en charge d'une partie des responsabilités en matière de formation peut faciliter les choses aux entreprises. Cela peut être utile en particulier aux petites entreprises, qui, souvent, ne possèdent pas le personnel et les équipements de formation nécessaires pour assurer le programme dans sa totalité (voir les exemples nationaux dans le chapitre 2).

Les tuteurs façonnent l'initiation pratique des alternants en entreprise

Les employés qui supervisent les alternants sur le lieu de travail ont de lourdes responsabilités. Les nouveaux alternants doivent acquérir diverses compétences techniques, mais aussi toute une gamme de compétences non techniques concernant leurs interactions avec leurs collègues, leur relation avec leur patron, leur communication avec les clients et, parfois, la gestion de conflits. Les jeunes se familiarisent aussi avec la vie au travail et, parfois, s'il s'agit d'adolescents en passe d'atteindre l'âge adulte, peuvent avoir des problèmes personnels comme une consommation excessive d'alcool ou de stupéfiants. Chacun de ces éléments, s'il n'est pas correctement pris en charge, risque d'amener l'alternant à abandonner. Les jeunes venant de milieux défavorisés ou ayant connu une situation difficile peuvent rencontrer des difficultés particulières (chapitre 6).

Cibler la formation sur les tuteurs peut favoriser une formation de grande qualité

Dans plusieurs pays, la réglementation exige que les employeurs soient en mesure d'assurer des formations en alternance et des dispositions particulières peuvent s'appliquer aux tuteurs. En ce qui concerne ces derniers, il s'agit en général de s'assurer qu'ils peuvent justifier des compétences techniques et pédagogiques requises. Ils sont tenus de suivre une formation spécifique en Allemagne, aux Pays-Bas, en Ontario

(Canada) et en Suisse ; elle est facultative en Norvège (encadré 5.1). Il ressort des données que la qualité de la formation des alternants est d'autant plus élevée que les tuteurs sont eux-mêmes formés. En Allemagne, la suspension de la formation obligatoire des tuteurs s'est accompagnée d'une augmentation du taux d'abandon chez les alternants et du nombre de plaintes des entreprises au sujet des résultats de ceux-ci. À la lumière de cette expérience, le caractère obligatoire de la formation des tuteurs a été rétabli au bout de six ans, en 2009 (BIBB, 2009^[5]).

Dans certains cas, la réglementation est souple. En Australie, par exemple, les alternants sont des employés ordinaires et la difficulté consiste à faire en sorte qu'ils reçoivent une formation en complément des tâches qu'ils exécutent dans le cadre de leur travail quotidien. C'est pourquoi certains États du pays exigent qu'ils soient pris en charge par des tuteurs qualifiés (Gouvernement du Queensland, 2018^[6]). En Israël, la réglementation définit les compétences requises pour superviser des alternants, mais elle n'est pas toujours respectée, car les entreprises ont du mal à rentrer dans leurs frais (Kuczera, Bastianić et Field, 2018^[7]).

Développer les capacités d'encadrement présente de nombreux avantages pour les employeurs

Les capacités de formation des alternants sont similaires aux capacités générales de d'encadrement. Dans les faits, tous les actifs ont des compétences partielles et non pas complètes, notamment sous l'effet du changement et de l'innovation technologiques, face auquel chacun expérimente de nouvelles méthodes et de nouvelles tâches. Le travail des cadres consiste à guider et soutenir le personnel, et à faire en sorte qu'il exécute les tâches les plus urgentes tout en approfondissant ses compétences existantes et en en développant de nouvelles. C'est une mission très difficile, comparable à celle de quelqu'un qui supervise des alternants. Il en découle que les mesures prises pour développer les capacités des employeurs à encadrer des alternants viennent aussi à l'appui de leurs capacités à encadrer les autres membres du personnel.

Encadré 5.1. Formation à destination des tuteurs

Canada : les tuteurs doivent être des hommes ou des femmes du métier qualifiés. Pour beaucoup des métiers inscrits dans les programmes d'apprentissage, des formations d'une durée précise aux pratiques de tutorat sont prévues. Elles sont souvent dispensées dans la dernière partie de la formation en alternance en établissement scolaire, de manière à ce que, une fois leurs compétences certifiées, les alternants devenus ouvriers qualifiés possèdent les connaissances élémentaires pour être à leur tour des tuteurs performants.

Source : Gouvernement de l'Ontario (2017^[8]), *Embaucher un(e) apprenti(e)*, <https://www.ontario.ca/fr/page/embaucher-une-apprentie>; Industry Training Authority (2017^[9]), *Apprenticeships Who's Who*, www.itabc.ca/about-apprentices/apprenticeship-who%E2%80%99s-who.

Allemagne : les tuteurs doivent posséder une qualification professionnelle obtenue dans le second cycle de l'enseignement secondaire et avoir passé avec succès un examen d'aptitude pédagogique, qui certifie leur capacité à évaluer les savoirs à acquérir, à

planifier et préparer une formation, à contribuer au recrutement des alternants, à dispenser une formation et à préparer des alternants à leurs examens (BIBB, 2009_[10]). Les candidats se préparent en général dans le cadre de stages de « formation de formateurs », qui durent 115 heures et sont assurés par les chambres de commerce (BIBB, 2009_[5]). L'examen coûte 180 EUR en moyenne et la formation 420 EUR au maximum. La candidature doit être validée par l'employeur et l'État peut accorder une aide financière (TA Bildungszentrum, 2015_[11]). Les titulaires de qualifications professionnelles d'un niveau plus élevé peuvent superviser des alternants, les programmes de formation des maîtres artisans comportant un module à cette fin.

Source : BIBB (2009_[10]), « Ausbilder-Eignungsverordnung Vom 21 Januar 2009 », Bundesgesetzblatt 5, www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf ; BIBB (2009_[5]), *Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*, BIBB, Bonn, www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf ; TA Bildungszentrum (2015_[11]), *Ausbildungseignungsprüfung IHK (AEVO)*.

Norvège : la formation des tuteurs est facultative, gratuite pour les participants, et dispensée par les comtés, des établissements d'enseignement ou des centres de formation (appartenant à des entreprises). Les comtés établissent le programme, fournissent le matériel nécessaire et financent les frais de voyage et de séjour, tandis que les entreprises rémunèrent les tuteurs pendant leur formation. En général, cette dernière dure deux jours (ou quatre demi-journées) par an. Les tuteurs apprennent à suivre un programme, à respecter les procédures d'évaluation, à remplir les formulaires administratifs, à préparer un plan de formation et à l'appliquer. Le temps qui s'écoule entre les sessions de formation leur permet de mettre en pratique ce qu'ils apprennent. Des directives nationales, conçues en coopération avec les centres de formation des enseignants de l'éducation et de la formation professionnelles, peuvent être consultées en ligne.

Source : Direction norvégienne de l'enseignement et de la formation (2009_[12]), *entretien personnel* (22 janvier 2009).

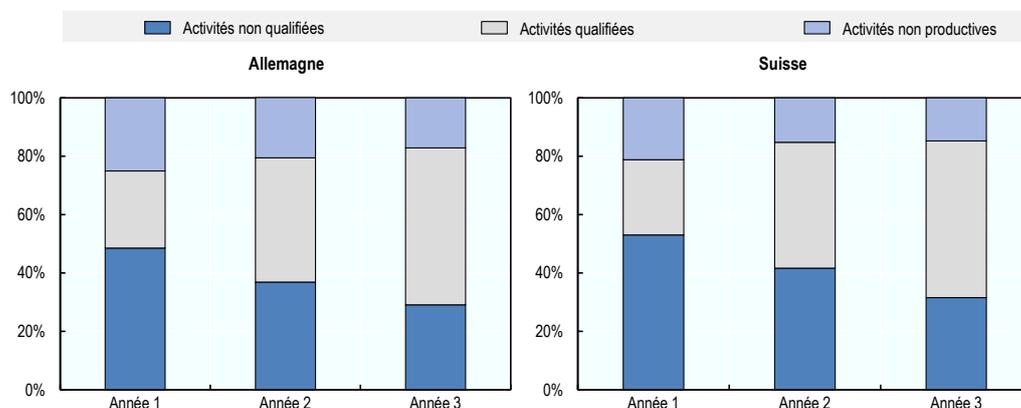
Argument n° 2 : moyennant des précautions, la formation peut être intégrée aux activités de production, ce qui est bénéfique aux employeurs comme aux alternants

En général, l'éventail des activités de l'alternant comprend de plus en plus d'activités qualifiées à mesure qu'il progresse, et de moins en moins d'initiation

Dans les formations en alternance, l'éventail des activités de l'alternant évolue peu à peu et comprend de moins en moins d'initiation et de plus en plus d'activités productives (voir les données sur l'Allemagne et la Suisse dans le graphique 5.1). Dans certains systèmes, le temps consacré essentiellement à la formation et le temps consacré essentiellement aux activités productives sont séparés en deux périodes consécutives. Ainsi, en Norvège, les alternants passent en général deux ans dans une école professionnelle, puis travaillent pour un employeur pendant encore deux ans. Chez cet employeur, une année est consacrée à des activités de formation et l'autre à des activités productives.

Graphique 5.1. Activités des alternants en entreprise

Par année de formation en alternance



Note. Année de référence : 2007 dans le cas de l'Allemagne et 2009 dans celui de la Suisse.

Source : Adapté de Jansen, A. et al. (2015_[13]), « Labour market deregulation and apprenticeship training: A comparison of German and Swiss employers », *European Journal of Industrial Relations*, vol. 21/4, pp. 353-368, <http://dx.doi.org/10.1177/0959680115580687>.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869374>

Les activités non productives peuvent être formatrices au même titre que les activités productives

De nombreux types de formation en alternance peuvent prendre appui soit sur des activités non productives, soit sur des activités productives. Par exemple, après avoir observé son tuteur et reçu une instruction, un alternant peut s'exercer à une technique particulière en simulant (en atelier, par exemple) ou en faisant un vrai travail. Dans les deux cas, il a l'occasion de pratiquer pour acquérir la compétence visée. Toutefois, dans le premier, il ne produit rien, alors que dans le deuxième, il peut être productif tout en apprenant. Il aura besoin de plus de temps qu'un professionnel expérimenté pour accomplir une tâche donnée et le résultat n'aura peut-être pas la même qualité, mais il n'en rapporte pas moins de l'argent à l'entreprise. Intégrer une dose de formation aux activités productives est donc, en principe, bénéfique du point de vue de l'entreprise et neutre du point de vue de l'alternant.

Il est parfois possible d'augmenter la dose de formation injectée dans les activités productives

Il ressort des données que, moyennant des précautions, la formation peut souvent être intégrée aux activités productives, ce qui accroît les bénéfices de l'entreprise sans faire diminuer la qualité de la formation. Des études menées en Allemagne ont montré que les entreprises accueillant des alternants avaient divisé par deux la proportion des activités non productives entre 2000 et 2007, et augmenté celle des activités productives. Si elles s'étaient contentées de réduire tous les types de formation, cela aurait été préjudiciable aux résultats obtenus par les alternants. Cependant, les données indiquent que ces derniers ont continué à passer autant de temps qu'auparavant avec leurs formateurs, que les dépenses de formation en alternance des entreprises n'ont pas baissé et que la

productivité des alternants, comparée à celle des professionnels qualifiés, n'a pas changé (Jansen et al., 2015_[13]). En résumé, une organisation minutieuse du temps passé sur le lieu de travail a permis aux entreprises d'accroître les bénéfices perçus pendant le programme d'alternance lui-même, sans nuire à la formation des alternants.

Les possibilités de formation dans le cadre des activités productives varient selon le métier

Il est plus ou moins difficile, selon la profession, d'intégrer la formation aux activités productives : dans les métiers très techniques qui font appel à des équipements onéreux, une formation importante est nécessaire avant que l'alternant puisse se lancer dans des activités productives. Dans d'autres, pour des raisons de santé et de sécurité, l'alternant ne peut pas commencer à travailler avant de s'être exercé en simulation, d'avoir reçu une instruction théorique et d'avoir eu d'autres activités non productives. Ainsi, un apprenti cuisinier peut essayer de faire un soufflé dès son premier jour, mais un futur électricien doit recevoir une solide formation avant de manipuler des fils.

Intégrer la formation aux activités productives requiert une grande capacité de gestion

En théorie, il ne paraît pas compliqué d'intégrer la formation aux activités productives. Dans la pratique, confier un vrai travail à un alternant requiert de la prudence, car il existe toujours un risque lorsqu'un alternant incomplètement formé utilise des équipements onéreux ou interagit avec des clients importants. Il faut de l'attention et des compétences en formation, par exemple, pour aider un jeune alternant à réussir son soufflé et éviter de servir à des clients précieux des œufs brouillés mal cuits. Il en découle que les instruments d'action qui peuvent améliorer les capacités de formation dans l'entreprise (voir plus haut) peuvent être bénéfiques aussi bien aux employeurs qu'aux alternants : les employeurs peuvent parvenir à un meilleur équilibre financier en transmettant les mêmes compétences qu'auparavant, mais en les intégrant mieux dans le processus de production, et les alternants bénéficient ainsi constamment d'une initiation pratique solide.

Les formations en alternance doivent donner lieu à des évaluations rigoureuses

Lorsqu'un employeur embauche un alternant, il s'engage à enseigner l'ensemble des compétences prévues par le programme. Il dispose d'une certaine autonomie dans l'organisation du temps de son alternant pendant le travail, dès lors qu'il n'omet aucune de ces compétences. En contrepartie de cette autonomie, des évaluations rigoureuses doivent être effectuées pour vérifier que tous les alternants ont effectivement développé les compétences souhaitées à la fin du programme.

L'une des difficultés tient au fait que les métiers concernés par la formation en alternance requièrent un large éventail de compétences, dont des compétences techniques pratiques, qu'il est souvent coûteux de soumettre directement à un examen, et des compétences non techniques (pour s'occuper d'un client difficile, par exemple), à l'évaluation desquelles des épreuves sur table ne se prêtent guère. Ces aspects de l'ensemble de compétences visées sont donc souvent mal évalués dans le cadre des examens.

- Des normes et des procédures d'évaluation devraient être établies à l'appui de qualifications claires et fiables. Elles devraient répondre à plusieurs questions : quelles sont les compétences à évaluer, comment les évaluations doivent-elles être

conduites et qui doit y procéder ? Des mécanismes sont nécessaires pour assurer une cohérence dans les normes et dans l'utilisation des évaluations dans différents endroits d'un même pays et à des moments différents.

- Compte tenu de la grande diversité des compétences requises dans de nombreux métiers concernés par la formation en alternance, les tests d'évaluation devraient porter, chaque fois que possible, sur chacune d'entre elles dans chaque profession. Il convient de ne pas omettre les compétences qui ne sont pas mesurées correctement par les évaluations écrites ou orales classiques, qu'elles soient techniques et pratiques ou non techniques.

Argument n° 1 : des examens finaux rigoureux donnent du crédit aux qualifications, tout en apportant de la souplesse au processus d'acquisition des compétences

Des examens finaux rigoureux sont nécessaires à la qualité des formations en alternance

Pour ce qui est de la partie de la formation en alternance qui se déroule sur poste, la réglementation prévoit en général des dispositions concernant la qualité de l'offre (qualifications des tuteurs, plans de formation, par exemple). Parallèlement, les employeurs ont souvent à juste titre une très large autonomie dans la définition des activités des alternants au travail, ce qui leur permet d'adapter la formation à la marche de leur entreprise (répartition des effectifs et organisation de la production, par exemple) et donc d'intégrer au mieux les alternants à sa vie quotidienne. En contrepartie de cette autonomie, des évaluations valables et fiables sont nécessaires pour s'assurer que les alternants se forment effectivement sur poste. Les examens finaux, qui vérifient qu'ils ont acquis toutes les compétences visées à l'issue du programme, comptent tout particulièrement.

Des évaluations rigoureuses peuvent aussi être bénéfiques à ceux qui suivent une autre voie pour acquérir leurs compétences

Des évaluations fiables sont également nécessaires pour mettre en œuvre les mécanismes examinés au chapitre 4, à savoir la possibilité offerte à ceux qui possèdent déjà certaines des compétences requises de suivre une formation en alternance plus courte qu'habituellement, et celle de passer l'examen final sans suivre dans sa totalité le programme d'alternance lui-même. Ces possibilités passent par des itinéraires non standards d'acquisition des connaissances, caractérisés soit par un programme de formation adapté, soit par l'absence totale de programme obligatoire. Lorsqu'une qualification est obtenue sans qu'il soit nécessaire de suivre un programme ou après avoir suivi un programme limité, sa valeur sur le marché du travail est fonction de la crédibilité des évaluations.

Argument n° 2 : les évaluations doivent porter sur l'ensemble des compétences requises dans le métier visé

Les compétences techniques sont souvent mal évaluées pour des raisons de coût

Certaines compétences techniques peuvent être évaluées correctement dans le cadre d'épreuves sur table (lorsqu'il est question de connaissances théoriques, par exemple), mais cette méthode n'est guère adaptée pour évaluer les compétences techniques pratiques. L'évaluation directe de ces dernières dans un environnement professionnel

authentique peut être très coûteuse en raison du matériel et des équipements nécessaires. Par conséquent, il est parfois tentant de rogner sur l'évaluation de ces compétences.

La technologie peut réduire les coûts d'évaluation

La technologie peut offrir des solutions nouvelles et moins chères pour évaluer les compétences pratiques. Par exemple, les compétences d'un aspirant opérateur CNC (commande numérique par ordinateur) peuvent être testées sur un simulateur, ce qui évite d'utiliser une machine et des matières réelles très coûteuses. Dans le cadre d'un projet de recherche lancé récemment en Allemagne, des outils d'évaluation des compétences professionnelles faisant appel aux technologies ont été développés avec des résultats encourageants (encadré 5.2).

Encadré 5.2. Évaluations faisant appel aux technologies en Allemagne

Le projet de recherche ASCOT (méthodes faisant appel aux technologies pour évaluer les aptitudes et les compétences dans l'éducation et la formation professionnelles) a été lancé en 2011, dans le but de concevoir des méthodes applicables aux examens finaux. Il mobilise des experts dans les domaines des sciences et de la pratique dans cinq professions. Les outils d'évaluation ont été développés à partir de situations de la vie réelle. Par exemple, des assistants médicaux en alternance ont été placés dans un cabinet médical virtuel où sont simulées les interactions avec des patients. L'expérience a montré que les outils convenaient très bien pour évaluer les aptitudes professionnelles et techniques, les compétences en communication et interactions sociales propres au métier, et les compétences nécessaires en lecture, écriture et calcul. En outre, ils améliorent l'objectivité des évaluations, stimulent la motivation des candidats et sont plus efficaces que les dispositifs d'évaluation habituels. La suite du projet (ASCOT+) visera la mise en pratique de ces outils : appui à l'enseignement et à la formation en alternance, et appui à la conception d'examens et de réglementations dans le domaine de la formation en fonction des compétences.

Source : BMBF (2018^[14]), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT), Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis*, www.bmbf.de/pub/ASCOT.pdf.

Les compétences sociales sont cruciales dans beaucoup de métiers, notamment ceux qui requièrent une qualification professionnelle. Habituellement, les examens dans les filières professionnelles (et aussi dans les filières générales) insistent sur les connaissances théoriques et les compétences techniques, et ne portent guère, voire pas du tout, sur les compétences sociales. C'est en partie dû au fait que ces dernières sont difficiles à évaluer dans le cadre d'épreuves sur table. Il est beaucoup plus ardu de concevoir et de mettre en œuvre des évaluations destinées à vérifier si un alternant en mécanique automobile sait gérer des clients difficiles que de tester ses connaissances en mécanique. Pourtant, les compétences socio-émotionnelles peuvent peser plus lourd dans l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice réel de la profession, de sorte que leur évaluation est importante. Des données recueillies aux États-Unis montrent que la demande de compétences relationnelles spéciales augmente fortement depuis quelques années (Autor et Price, 2013^[15]).

Encadré 5.3. Épreuve orale de l'examen d'administrateur de biens immobiliers en Suisse

Les candidats à l'examen professionnel d'administrateur de biens immobiliers doivent se soumettre avec succès, entre autres, à une épreuve orale qui met surtout l'accent sur les compétences sociales et « méthodologiques ». L'épreuve comprend un jeu de rôles dans lequel les examinateurs jouent les clients.

Exemple de scénario du jeu de rôles

Le candidat rencontre des retraités propriétaires d'un bien dont ils souhaitent confier la gestion à une agence. Le bien présente plusieurs défauts (présence de balançoires rouillées dans le jardin, par exemple), de sorte que le candidat est censé suggérer des travaux de rénovation et d'entretien. Il doit aussi conseiller les propriétaires sur la marche à suivre pour transmettre leur bien à leurs enfants tout en continuant à percevoir les loyers.

Les examinateurs se réfèrent à une grille d'évaluation

Les compétences sociales se composent de trois éléments : communication, comportement et apparence. Pour obtenir la note 6 en communication, le candidat doit s'exprimer clairement, recourir à l'écoute active et apporter des réponses synthétiques. Les compétences méthodologiques regroupent trois éléments : pensée intégrative, résolution de problèmes et techniques de négociation. Pour obtenir la note 6 en négociation, le candidat doit en remporter une en utilisant des arguments plausibles. Certaines de ses connaissances techniques sont vérifiées au cours de la discussion, par exemple en lui demandant de décrire les dispositions juridiques encadrant la sous-location.

Les examinateurs sont eux aussi observés pendant l'examen

Un observateur du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation vérifie que les examinateurs jouent leur rôle comme il se doit (clarté des points à examiner, instructions et rôles). Leur prestation est notée (très bonne, satisfaisante ou insatisfaisante). Après l'examen, l'observateur fait part de ses commentaires aux examinateurs. Cet élément est particulièrement important si le candidat conteste le résultat de l'examen.

Source : Kis et Windisch (2018_[16]), « Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, N° 180, <https://doi.org/10.1787/5830c400-en>.

Il existe des pratiques prometteuses dans l'évaluation des compétences socio-émotionnelles nécessaires aux différents métiers

Il existe des initiatives prometteuses dans le domaine de l'évaluation des compétences socio-émotionnelles nécessaires aux différents métiers et plusieurs pays conçoivent et appliquent des méthodes qui mettent l'accent sur les compétences sociales, en faisant appel aux jeux de rôles, par exemple. En Suisse, les agents immobiliers qui souhaitent passer l'examen professionnel requis pour devenir administrateurs de biens doivent se

soumettre à une épreuve orale au cours de laquelle ils peuvent être amenés, par exemple, à négocier avec un couple de personnes âgées au sujet de leur propriété mal entretenue (encadré 5.3).

Les compétences entrepreneuriales doivent aussi retenir l'attention

Les qualifications professionnelles de haut niveau, comme celles des artisans et maîtres artisans, ont souvent aussi pour objet de former les personnes à la gestion de leur propre entreprise. Certaines procédures d'examen comprennent ainsi une évaluation des compétences entrepreneuriales. En Allemagne, les examens de maîtres artisans ont été repensés en 2001 de manière à faire plus de place aux compétences nécessaires pour gérer une affaire, non seulement au moment de l'examen mais aussi face aux évolutions des besoins de l'entreprise (encadré 5.4).

Encadré 5.4. Réforme des examens des maîtres artisans en Allemagne

Depuis 2001, le remaniement des examens des maîtres artisans, dans différents métiers, vise à mettre davantage l'accent sur la capacité des candidats à gérer leur propre entreprise, à former des alternants et à s'adapter à l'évolution des besoins de l'entreprise.

La première partie de l'évaluation comprend désormais un examen technique, un entretien s'y rapportant avec des experts et une épreuve en option sur une situation particulière. Les candidats choisissent eux-mêmes le sujet de leur projet d'examen d'artisan. La commission d'examen définit les travaux à réaliser dans le cadre de ce projet, en laissant au candidat la possibilité de faire des suggestions. S'apparentant à la commande d'un client, le projet porte sur la planification, la mise en œuvre et la documentation, et comprend un entretien avec les experts de la commission d'examen. Les épreuves sur une situation particulière servent à vérifier les compétences des candidats dans les domaines qui ne sont pas pris en compte dans le travail sur projet.

Dans la deuxième partie de l'évaluation, il est désormais demandé au candidat de montrer qu'il est capable de mettre les problèmes en évidence, de les analyser et de les résoudre. La nouvelle structure est encore plus orientée qu'auparavant sur les besoins de l'entreprise et elle comprend des éléments sur les compétences techniques propres au métier, le traitement des commandes, la gestion de l'entreprise et son organisation. Dans chacun de ces domaines, il est prévu au moins une étude de cas.

Source : ZWH (sans date₍₁₇₎), *Geänderte Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk*, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V (ZWH), [www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews\[tt_news\]=23&tx_ttnews\[backPid\]=28&cHash=f19ae37d9e](http://www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews[tt_news]=23&tx_ttnews[backPid]=28&cHash=f19ae37d9e).

Former les évaluateurs peut concourir à faire en sorte que les évaluations soient valables et fiables

Dans certains pays, il est obligatoire de former les évaluateurs qui font passer les examens sanctionnant les formations professionnelles, de manière à garantir la cohérence des méthodes d'évaluation entre régions, entreprises et organismes de formation. En Suisse, les évaluateurs chargés des examens doivent pour la plupart suivre une formation ciblée et être certifiés par les autorités fédérales (Felser, 2016_[18]). En Norvège, ils doivent assister à la formation dispensée par les autorités régionales chargées de l'éducation, reçoivent le soutien d'un tuteur et peuvent prendre part à des stages de formation continue organisés en coopération avec des institutions d'enseignement supérieur (Ure, 2015_[19]). En Autriche et en Allemagne, la formation des évaluateurs est facultative (encadré 5.5).

Encadré 5.5. Formation des évaluateurs des alternants

Autriche

À la fin des formations en alternance, les membres des commissions d'examen peuvent devenir évaluateurs certifiés après avoir assisté à un stage d'une journée comprenant au moins 8 modules de 50 minutes chacun. Ce sont les organismes régionaux de formation en alternance qui proposent ces stages, lesquels portent sur la procédure d'examen, la répartition des tâches, les simulations effectuées pendant les examens, l'évaluation des performances, la prise en charge des candidats angoissés et la transmission de commentaires.

Source : ibw (2016_[20]), *Zertifizierte/r Prüfer/in für Lehrabschlussprüfungen*, www.qualitaet-lehre.at/lehrabschlusspruefung/infos-fuer-prueferinnen/zertifizierter-prueferin-fuer-lehrabschlusspruefungen/.

Allemagne

La préparation des évaluateurs peut passer par des partages d'expérience, la consultation de la réglementation applicable, des séminaires et des séances d'observation des examens. Il ressort d'une enquête que, dans leur vaste majorité, les évaluateurs s'accordent à penser que le partage d'expérience est la meilleure façon de se former. Des journées sont organisées à cette fin par les chambres de commerce. L'Institut fédéral de l'éducation et de la formation professionnelles (BIBB) a mis en ligne une plateforme qui permet aux évaluateurs d'accéder à des informations sur les séminaires de formation et de partager leur expérience.

Source : Prüferportal (2016_[21]), « Prüfung », www.prueferportal.org/html/719.php;
Prüferportal (2016_[22]), « Prüferin werden », www.prueferportal.org/html/146.php;
Prüferportal (2016_[23]), *Meisterprüfungsausschüsse*, www.prueferportal.org/html/1546.php.

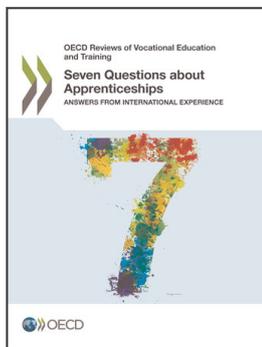
Conclusion

Ce chapitre est consacré à ce que les pouvoirs publics et les employeurs peuvent faire pour que l'initiation pratique des alternants en situation de travail soit la meilleure possible. Il s'appuie sur des données internationales pour mettre en lumière l'importance majeure de cette formation sur le lieu de travail. Pour être efficace, la pratique doit viser à faire en sorte que le temps passé par l'alternant au travail soit aussi formateur que possible. On ne peut pas tenir pour acquis que les employeurs ont la capacité de former correctement. Les pouvoirs publics et les partenaires sociaux peuvent obliger les tuteurs à se former eux-mêmes, ou les y encourager, et aider l'encadrement à concevoir des pratiques professionnelles permettant d'optimiser l'initiation des alternants dans le cadre des activités productives, comme le réclament différentes formations en alternance. La rigueur des évaluations, menées sous la supervision d'examineurs compétents, est une caractéristique essentielle des systèmes de formation en alternance solides. Les examens finaux ne doivent pas évaluer uniquement les connaissances et les compétences théoriques et techniques, mais aussi les autres exigences de la profession concernée, comme les compétences relationnelles ou sociales. Les simulations et les jeux de rôle avec les examinateurs sont un moyen innovant d'évaluer tout l'éventail des connaissances et des compétences à acquérir dans le cadre d'une formation en alternance.

Références

- Autor, D. et B. Price (2013), *The Changing Task Composition of the US Labor Market: An Update of Autor, Levy, and Murnane (2003)*, <https://economics.mit.edu/files/11600>. [15]
- BIBB (2009), « Ausbilder-Eignungsverordnung Vom 21 Januar 2009 [« Règlement relatif aux aptitudes requises des formateurs à compter du 21 janvier 2009 »] », *Bundesgesetzblatt 5*, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf. [10]
- BIBB (2009), *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*, Institut fédéral pour la formation professionnelle (BIBB), Bonn, <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf>. [5]
- BMBF (2018), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT), Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis*, Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (BMBF), Bonn, <https://www.bmbf.de/pub/ASCOT.pdf>. [14]
- Felser, R. (2016), *IFFP - Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle*. [18]
- Gouvernement de l'Ontario (2017), *Embaucher un(e) apprenti(e)*, <https://www.ontario.ca/fr/page/embaucher-une-apprentie> (consulté le 1 August 2017). [8]
- Gouvernement du Queensland (2018), *The Employer Resource Assessment and Training Plan - Expectations of the Department*, <https://training.qld.gov.au/apprenticeshipinfo/information-resources/employer-capacity> (consulté le 20 July 2018). [6]
- ibw (2016), *Zertifizierte/r Prüfer/in für Lehrabschlussprüfungen*, Institut de recherche sur les qualifications et la formation dans l'économie autrichienne, Vienne, <https://www.qualitaet-lehre.at/lehrabschlusspruefung/infos-fuer-prueferinnen/zertifizierter-prueferin-fuer-lehrabschlusspruefungen/> (consulté le 28 June 2016). [20]
- Industry Training Authority (2017), *Apprenticeships Who's Who*, <http://www.itabc.ca/about-apprentices/apprenticeship-who%E2%80%99s-who> (consulté le 1 August 2017). [9]
- Jansen, A. et al. (2015), « Labour market deregulation and apprenticeship training: A comparison of German and Swiss employers », *European Journal of Industrial Relations*, vol. 21/4, pp. 353-368, <http://dx.doi.org/10.1177/0959680115580687>. [13]
- Kis, V. et H. Windisch (2018), « Making skills transparent : Recognising vocational skills acquired through workbased learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 180, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5830c400-en>. [16]
- Kuczera, M. (2017), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 153, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>. [1]

- Kuczera, M., T. Bastianić et S. Field (2018), *Apprenticeship and Vocational Education and Training in Israel*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264302051-en>. [7]
- Kuczera, M. et S. Field (2018), *Apprenticeship in England, United Kingdom*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298507-en>. [4]
- Mühlemann, S. (2016), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 143, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>. [3]
- Norwegian Directorate for Education and Training (2009), *Personal Communication (22 January 2009)*. [12]
- Prüferporta (2016), *Meisterprüfungsausschüsse*, <http://www.prueferportal.org/html/1546.php> (consulté le 23 May 2016). [23]
- Prüferportal (2016), *Die Zusammensetzung des Prüfungsausschusses*, <http://www.prueferportal.org/html/719.php> (consulté le 23 May 2016). [21]
- Prüferportal (2016), *Prüfer/in werden*, <http://www.prueferportal.org/html/146.php> (consulté le 1 June 2016). [22]
- TA Bildungszentrum (2015), *Ausbildungseignungsprüfung IHK (AEVO)*, <https://www.ta.de/ausbildereignungspruefung-ihk-aevo.html>. [11]
- Ure, O. (2015), *How Informal and Non-formal Learning is Recognised in Europe. Norway Country Report*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/norway-country-report-how-informal-and-non-formal-learning-is-recognised-in-europe/> (consulté le 23 avril 2018). [19]
- Wolter, S. et P. Ryan (2011), « Apprenticeship », dans *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, <https://ideas.repec.org/h/eee/educhp/3-11.html>. [2]
- ZWH (sans date), *Geänderte Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk*, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V (ZHW), [http://www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews\[tt_news\]=23&tx_ttnews\[backPid\]=28&cHash=f19ae37d9e](http://www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews[tt_news]=23&tx_ttnews[backPid]=28&cHash=f19ae37d9e). [17]



Extrait de :
Seven Questions about Apprenticeships
Answers from International Experience

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « Comment garantir une bonne initiation pratique en situation de travail ? », dans *Seven Questions about Apprenticeships : Answers from International Experience*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264307513-8-fr>

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

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

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