

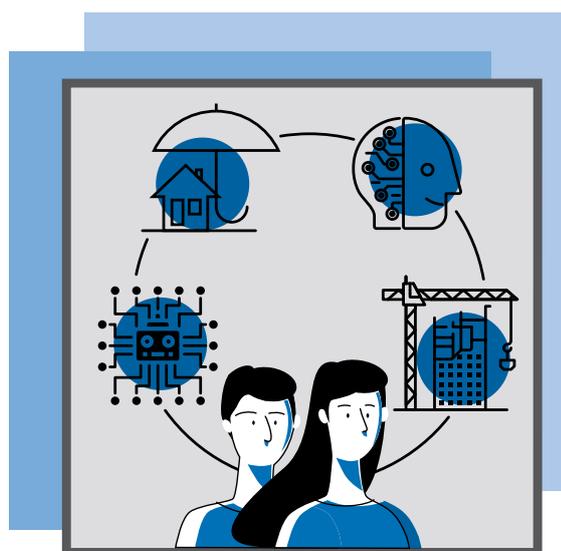


Organisation
internationale
du Travail

100
1919-2019

Rapport IV (1)

Un cadre pour des apprentissages de qualité



Conférence
internationale
du Travail

110^e session, 2021

ATTENTION

Le présent rapport contient un questionnaire auquel votre gouvernement doit répondre après avoir consulté les organisations d'employeurs et de travailleurs les plus représentatives (article 39 du Règlement de la Conférence internationale du Travail). **Les réponses doivent parvenir au Bureau avant le 30 avril 2020.** Elles serviront de base au rapport soumis pour discussion à la Conférence.

Conférence internationale du Travail, 110^e session, 2021

Rapport IV (1)

Un cadre pour des apprentissages de qualité

Quatrième question à l'ordre du jour

Bureau international du Travail, Genève

ISBN 978-92-2-031392-3 (imprimé)
ISBN 978-92-2-031393-0 (pdf Web)
ISSN 0251-3218

Première édition 2019

Les désignations utilisées dans les publications du BIT, qui sont conformes à la pratique des Nations Unies, et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Bureau international du Travail aucune prise de position quant au statut juridique de tel ou tel pays, zone ou territoire, ou de ses autorités, ni quant au tracé de ses frontières.

La mention ou la non-mention de telle ou telle entreprise ou de tel ou tel produit ou procédé commercial n'implique de la part du Bureau international du Travail aucune appréciation favorable ou défavorable.

Pour toute information sur les publications et les produits numériques du Bureau international du Travail, consultez notre site Web www.ilo.org/publns.

Table des matières

	<i>Page</i>
Introduction	1
Contexte	1
Objet et plan du présent rapport.....	3
Instructions concernant le questionnaire	4
Chapitre 1. Comprendre l'apprentissage et les autres modalités de formation en situation de travail	5
1.1. La notion d'apprentissage	5
1.2. Des apprentissages de qualité	7
1.3. Avantages des apprentissages de qualité	9
1.3.1. Une transition facilitée vers l'emploi	9
1.3.2. Une offre de compétences adaptée aux besoins en évolution rapide du marché du travail.....	9
1.3.3. Productivité accrue et promotion d'entreprises durables	10
1.3.4. Un mode d'enseignement et de formation professionnels particulièrement efficace et économique	11
1.3.5. Renforcement de la coordination entre le monde de l'éducation et le monde du travail.....	16
1.4. Préapprentissage	16
1.5. Autres modalités de formation en situation de travail	17
Chapitre 2. Cadres internationaux et régionaux pour l'apprentissage.....	19
2.1. Normes internationales du travail et résolutions adoptées par la Conférence internationale du Travail	19
2.1.1. La recommandation (n° 60) sur l'apprentissage, 1939	19
2.1.2. La recommandation (n° 117) sur la formation professionnelle, 1962...	19
2.1.3. La convention (n° 142) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975, et la recommandation (n° 150) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975.....	21
2.1.4. Autres normes de l'OIT portant spécifiquement sur l'apprentissage....	22
2.1.5. Normes de l'OIT qui traitent indirectement de l'apprentissage	23
2.1.6. Autres normes de l'OIT et mesure dans laquelle elles s'appliquent à l'apprentissage.....	25
2.1.7. Résolutions de la Conférence internationale du Travail	26
2.2. Recommandation et initiative de l'UNESCO	27
2.3. Initiative du G20	27
2.4. La déclaration conjointe du L20 et du B20 sur les éléments clés des apprentissages de qualité.....	28

2.5.	Cadres régionaux.....	29
Chapitre 3.	Cadres réglementaires nationaux pour l'apprentissage.....	31
3.1.	Types et niveaux de réglementation.....	31
3.2.	Organes de réglementation.....	33
3.2.1.	Autorités nationales et sectorielles.....	33
3.2.2.	Participation des partenaires sociaux.....	34
3.3.	Le contrat d'apprentissage.....	36
3.4.	Normes propres à chaque profession.....	37
3.4.1.	Recensement des professions se prêtant à l'apprentissage.....	37
3.4.2.	Evaluer les besoins en compétences et développer les programmes d'apprentissage.....	38
3.4.3.	Age, niveau d'études et acquis requis pour l'admission.....	40
3.4.4.	Rapport entre le nombre d'apprentis et le nombre de travailleurs.....	41
3.4.5.	Durée minimum et maximum.....	41
3.4.6.	Rapport entre formation en milieu de travail et formation hors milieu de travail.....	42
3.4.7.	Orientation professionnelle.....	43
3.4.8.	Tutorat et supervision des apprentis.....	43
3.4.9.	Résultats d'apprentissage, programmes d'études, évaluation et certification.....	44
3.4.10.	Reconnaissance des qualifications et accès à un enseignement ou à une formation complémentaire.....	45
3.5.	Financement et incitations.....	45
3.6.	Droits et protections des apprentis au travail.....	46
3.6.1.	Statut juridique des apprentis.....	46
3.6.2.	Rémunération.....	47
3.6.3.	Horaires de travail.....	48
3.6.4.	Vacances et congés.....	48
3.6.5.	Discrimination, violence et harcèlement.....	49
3.6.6.	Sécurité et santé au travail.....	49
3.6.7.	Indemnisation en cas d'accident du travail.....	50
3.6.8.	Autres formes de protection sociale.....	50
3.6.9.	Cessation de l'apprentissage.....	51
3.6.10.	Règlement des différends.....	51
3.6.11.	Transfert et mobilité des apprentis.....	52
3.7.	Conditions régissant l'offre d'apprentissages et le soutien à l'apprentissage.....	52
3.7.1.	Entreprises offrant une formation en milieu de travail.....	52
3.7.2.	Formateurs en entreprise.....	53
3.7.3.	Intermédiaires offrant des services de soutien à l'apprentissage.....	54
3.8.	Suivi et évaluation.....	54
Chapitre 4.	Difficultés liées à la mise en place d'apprentissages de qualité.....	57
4.1.	Image peu valorisante sur le plan social et possibilités d'accès limitées à l'enseignement supérieur.....	57
4.2.	Inégalité des conditions d'accès.....	58
4.2.1.	Problématique hommes-femmes.....	58
4.2.2.	Personnes handicapées.....	58

4.2.3. Migrants, réfugiés et personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ou de force	59
4.2.4. Personnes âgées	59
4.2.5. Autres groupes	59
4.3. L'apprentissage en retrait	60
4.4. Enjeux propres à l'économie informelle	63
4.5. Adaptation de l'apprentissage à l'économie numérique	63
4.6. Nouvelles formes de travail	64
Chapitre 5. Stratégies de promotion d'apprentissages de qualité	65
5.1. Créer un environnement propice à des apprentissages de qualité	65
5.2. Elaborer un cadre réglementaire solide	66
5.3. Rendre l'apprentissage plus attrayant pour les entreprises, et notamment pour les petites et moyennes entreprises	66
5.4. Rendre l'apprentissage plus séduisant pour les jeunes	67
5.5. Promouvoir le caractère inclusif de l'apprentissage	68
5.6. Promouvoir des apprentissages de qualité dans l'économie informelle	69
5.7. Reconnaissance des acquis	70
5.8. Renforcement de la coopération internationale	71
Chapitre 6. Stages	73
6.1. Cadres réglementaires	73
6.1.1. Normes internationales et régionales	73
6.1.2. Réglementation nationale	74
6.2. Avantages et enjeux	77
Chapitre 7. Vers l'adoption d'une ou plusieurs normes internationales du travail sur l'apprentissage	79
7.1. Adopter une ou plusieurs nouvelles normes internationales du travail: une nécessité	79
7.2. Champ d'application et définitions	80
7.3. Sujets à traiter et niveau de prescription	81
Questionnaire concernant un cadre pour les apprentissages de qualité	83
Références	107

Introduction

Contexte

1. Dans le monde entier, l'inadéquation des compétences et les difficultés d'accès des jeunes à l'emploi constituent des défis majeurs. Au niveau mondial, le taux de chômage des jeunes est près de trois fois supérieur à celui des adultes (BIT, 2018c).
2. Pour relever ces défis, les gouvernements et les décideurs à tous niveaux ont élaboré une série de politiques et de programmes actifs du marché du travail qui visent à améliorer l'employabilité des jeunes et à favoriser l'application de mesures d'encouragement destinées à inciter les entreprises à engager des jeunes (O'Higgins, 2017). On prend de plus en plus conscience de l'importance du rôle que peut jouer l'apprentissage à cet égard, en permettant aux jeunes d'acquérir les compétences requises¹ et en facilitant ainsi leur entrée dans la vie active. Sous sa forme moderne, l'apprentissage associe généralement une formation systématique et de longue durée sur le lieu de travail avec un enseignement en classe et permet donc aux apprentis d'acquérir la totalité des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession donnée.
3. A sa 103^e session (2014), la Conférence internationale du Travail a adopté une Résolution et des Conclusions concernant la deuxième discussion récurrente sur l'emploi, invitant le Bureau international du Travail à, notamment, «créer une base de connaissances et fournir des conseils sur des systèmes efficaces de formation tout au long de la vie et des systèmes d'apprentissage de qualité»². En conséquence, le Bureau a élaboré un Guide de l'OIT pour la mise en place d'apprentissages de qualité, dont les décideurs et les praticiens peuvent se servir pour la conception et la mise en œuvre de systèmes et de programmes d'apprentissage, qui facilite l'organisation de programmes de développement des capacités destinés aux mandants et qui fournit en outre une assistance technique aux Etats Membres (BIT, 2017a, et BIT, à paraître). Dernièrement, la Commission mondiale sur l'avenir du travail a souligné que «le secteur privé a aussi un rôle particulier à jouer pour offrir aux jeunes des apprentissages de qualité et leur première chance de travailler» (BIT, 2019a, page 33).
4. Outre qu'ils contribuent à remédier au chômage des jeunes, des apprentissages de qualité peuvent présenter de l'intérêt pour les demandeurs d'emploi et les travailleurs de tous âges qui, par suite de l'évolution du marché du travail ou des exigences en matière de qualifications, se trouvent dans l'obligation de se reconverter ou d'acquérir de nouvelles compétences. Comme l'a souligné la Commission mondiale sur l'avenir du travail, le défi que posent les transitions propres au marché du travail est encore plus difficile à relever du fait des transformations mondiales en cours – progrès technologiques, mondialisation,

¹ Le terme «compétence» est défini au paragraphe 2 *b*) de la recommandation (n° 195) sur la mise en valeur des ressources humaines, 2004, où il est indiqué qu'il «recouvre la connaissance, les aptitudes professionnelles et le savoir-faire maîtrisé et mis en pratique dans un contexte spécifique».

² Conclusions concernant la deuxième discussion récurrente sur l'emploi, paragr. 14 D *e*).

évolution démographique, migrations et transition vers une économie à faibles émissions de carbone. Parce que des apprentissages de qualité permettent à celles et ceux qui en bénéficient d'acquérir les compétences nécessaires pour relever les défis du monde du travail leur vie durant, ils sont considérés comme un élément important du système d'apprentissage tout au long de la vie. L'importance de l'apprentissage tout au long de la vie est soulignée dans la Déclaration du centenaire de l'OIT pour l'avenir du travail, adoptée par la Conférence à sa 108^e session (juin 2019), qui préconise «un système efficace d'apprentissage tout au long de la vie et une éducation de qualité pour tous»³. Des apprentissages de qualité peuvent aussi contribuer à améliorer la productivité et la compétitivité des entreprises⁴.

5. Si l'on observe ce qui se passe dans le monde, on constate qu'un nombre croissant de pays s'emploient à mettre en place des systèmes et programmes d'apprentissage ou à améliorer ceux qui existent. Pour ce faire, ils ont recours à différents moyens. Certains pays ont ainsi amendé leur législation, mené des études, amplifié ou remanié des programmes d'apprentissage existants et mis en place de nouveaux mécanismes de financement destinés à assurer leur bon fonctionnement, réorganisé les structures administratives, examiné les acquis d'apprentissage et revu les programmes d'enseignement en conséquence et lancé des campagnes de promotion⁵.

6. Parallèlement à cet intérêt croissant pour les apprentissages, on a pu observer l'essor d'autres modalités de formation en situation de travail, qu'il s'agisse d'une composante formelle de programmes d'enseignement, d'un élément des programmes actifs du marché du travail destinés à aider les chômeurs ou de stages mis en place par des entreprises ou des organismes sans but lucratif. De l'avis général, les programmes de ce genre contribuent à améliorer l'employabilité de celles et ceux qui les mènent à bien. Comme il est indiqué à la section 6.2, l'ampleur de cet effet peut cependant dépendre de la forme sous laquelle les programmes se présentent, sans oublier les préoccupations concernant les conséquences sociales et économiques des stages non rémunérés ou mal rémunérés.

7. A l'évidence, il importe que la promotion de l'apprentissage et des autres modalités de formation en situation de travail s'effectue en cohérence avec la réalisation de l'objectif du travail décent, qui est l'objectif fondamental de l'OIT. Dans ses conclusions de 2012 concernant la crise de l'emploi des jeunes: Appel à l'action (examinées plus en détail à la section 2.1.7), la Conférence mentionne le risque que ces dispositifs servent de «réservoirs de main-d'œuvre bon marché» et incite donc les gouvernements à réglementer et contrôler l'apprentissage, les stages et les autres moyens d'acquisition d'une expérience professionnelle «pour garantir qu'ils offrent une véritable expérience d'apprentissage et qu'ils n'ont pas vocation à remplacer les travailleurs réguliers»⁶.

8. L'OIT a précédemment adopté des instruments prescrivant des normes pour la réglementation des apprentissages. Toutefois, le plus récent de ces instruments, à savoir la recommandation (n° 117) sur la formation professionnelle, 1962, a été remplacé en 1975

³ Déclaration du centenaire de l'OIT pour l'avenir du travail, partie III A ii).

⁴ Aux fins du présent rapport, l'«entreprise» est définie comme une activité, un établissement, une unité économique ou un organisme, public ou privé.

⁵ C'est le cas, par exemple, en Afrique (Afrique du Sud, Algérie, Bénin, Burkina Faso, Ghana, Kenya, Maroc, Namibie, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Tunisie et Zambie, notamment), dans les Amériques (Bahamas, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Etats-Unis, Jamaïque, Mexique, Pérou et Trinidad-et-Tobago), dans les Etats arabes (Jordanie), en Asie et dans le Pacifique (Australie, Bangladesh, Cambodge, République de Corée, Inde, Indonésie, Myanmar et Nouvelle-Zélande) et en Europe (Allemagne, Belgique (partie francophone), Danemark, Espagne, France, Irlande, Italie, Norvège, Pays-Bas, Roumanie, Royaume-Uni et Suisse).

⁶ Conclusions concernant la crise de l'emploi des jeunes: Appel à l'action, paragr. 24 et 26 e).

par la convention (n° 142) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975, et la recommandation (n° 150) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975. Ce dernier instrument a lui-même été remplacé par la recommandation (n° 195) sur la mise en valeur des ressources humaines, 2004. La convention n° 142 et la recommandation n° 195 portent sur la formation professionnelle dans le contexte plus large de la mise en valeur des ressources humaines et mesurent l'importance de la mise en place d'un apprentissage tout au long de la vie. Cependant, ces instruments ne traitent pas explicitement de l'apprentissage. Le Groupe de travail tripartite du mécanisme d'examen des normes de l'OIT, établi dans le cadre de l'initiative du Directeur général sur les normes, a conclu que l'absence de dispositions relatives à l'apprentissage dans les instruments considérés comme des normes à jour constitue une lacune normative qu'il convient de combler (BIT, 2017b).

9. En conséquence, le Conseil d'administration du BIT a examiné une proposition visant à adopter un ou plusieurs nouveaux instruments juridiques sur l'apprentissage. A sa 334^e session (octobre-novembre 2018), il a demandé au Bureau d'inscrire une question normative sur l'apprentissage à l'ordre du jour de la 110^e session (2021) de la Conférence internationale du Travail (BIT, 2018b, paragraphe 42 *b*)).

Objet et plan du présent rapport

10. Le présent rapport a pour objectif de faciliter la première discussion sur l'apprentissage que tiendra la Conférence à sa 110^e session. Il compile, analyse et présente les informations disponibles sur l'état de la législation et de la pratique en ce qui concerne les systèmes d'apprentissage mis en place dans des pays du monde entier.

11. Après l'introduction, le **chapitre 1** clarifie la notion d'apprentissage et précise la manière dont elle est définie dans un contexte international, régional et national. Il introduit aussi la notion d'apprentissages de qualité promue par l'OIT et indique les avantages que de tels apprentissages peuvent apporter aux différentes parties prenantes. De plus, il aborde la notion de préapprentissage et traite des autres modalités de formation en situation de travail, y compris les stages. Le **chapitre 2** indique comment l'apprentissage est pris en compte dans les normes internationales du travail, avant de présenter un bref résumé des principaux cadres, recommandations et initiatives concernant l'apprentissage dans les organismes internationaux ou régionaux. Le **chapitre 3** donne un aperçu détaillé des dispositions législatives, des politiques et des cadres nationaux à l'appui de la réglementation de l'apprentissage. Le **chapitre 4** aborde certaines des difficultés auxquelles les pays font face lorsqu'ils mettent en place des systèmes d'apprentissage. Le **chapitre 5** analyse les stratégies visant à promouvoir des apprentissages de qualité et indique notamment comment rendre ceux-ci plus attrayants, en particulier pour les jeunes et les entreprises. Le **chapitre 6** donne un aperçu des cadres réglementaires propres aux stages, ainsi que des avantages et des enjeux connexes. Le **chapitre 7** jette les bases d'une ou de plusieurs nouvelles normes internationales du travail pour des apprentissages de qualité. En particulier, il considère la finalité et la valeur ajoutée de l'adoption d'un ou de plusieurs nouveaux instruments sur l'apprentissage, le champ et la portée de cet ou de ces instruments et les points particuliers que le ou les instruments devraient aborder.

12. Le rapport se conclut par un questionnaire visant à recueillir l'opinion des mandants tripartites de l'OIT sur la pertinence, la portée et le contenu de toute(s) nouvelle(s) norme(s) dans ce domaine.

Instructions concernant le questionnaire

13. Pour examiner la ou les normes envisagées sur l'apprentissage, la Conférence appliquera la procédure de double discussion définie au paragraphe 5.1.4 du Règlement du Conseil d'administration et à l'article 39 du Règlement de la Conférence internationale du Travail. Conformément à cet article, le Bureau a préparé le présent rapport ainsi qu'un questionnaire en vue de la première discussion qui aura lieu à la session de 2021 de la Conférence. Il est rappelé aux gouvernements qui rempliront le questionnaire que, en vertu de l'article 39.1, ils sont tenus «de consulter les organisations d'employeurs et de travailleurs les plus représentatives avant d'arrêter définitivement leurs réponses». Les gouvernements sont invités à refléter le résultat de ces consultations dans leurs réponses et à y indiquer les organisations qui ont été consultées. La date limite de réception par le Bureau des réponses au questionnaire a été fixée au 30 avril 2020.

14. Les gouvernements peuvent aussi envoyer au Bureau, en plus du questionnaire, des copies des lois, des directives, des initiatives et des autres documents pertinents concernant les systèmes d'apprentissage et les stages.

Chapitre 1

Comprendre l'apprentissage et les autres modalités de formation en situation de travail

15. Le présent chapitre clarifie la notion d'apprentissage et précise la manière dont elle est définie et comprise aux niveaux international, régional et national. Il introduit aussi la notion d'apprentissages de qualité promue par l'OIT et indique les avantages que ces apprentissages peuvent apporter aux différentes parties prenantes. De plus, il aborde la notion de préapprentissage et traite des autres modalités de formation en situation de travail, y compris les stages, ainsi que de la différence entre apprentissage et stage.

1.1. La notion d'apprentissage

16. L'idée d'un apprenti qui apprend un métier ou une profession en se mettant au service d'un praticien expérimenté (aussi appelé traditionnellement «maître d'apprentissage») remonte à plusieurs siècles (Westermann, 1914). A l'époque préindustrielle, l'apprentissage était «un système de formation dans lequel des jeunes hommes, et beaucoup moins souvent des jeunes femmes, passaient des contrats afin de travailler pour des artisans et des commerçants bien établis pendant une longue période, généralement d'une durée de plusieurs années, en échange d'une formation à un métier artisanal ou commercial» (Wallis, 2008, page 834).

17. Plus récemment, les systèmes d'apprentissage ont évolué dans de nombreux pays, devenant «des programmes d'apprentissage qui associent enseignement formel à temps partiel et formation et expérience acquises sur le lieu de travail et qui permettent d'obtenir une qualification professionnelle reconnue à l'extérieur» (Ryan, 2012, page 405). Cela révèle un «idéal dualiste: d'une part, la synthèse de la théorie et de la pratique et, d'autre part, celle de la salle de classe et du lieu de travail» (*ibid.*, page 404).

18. Dans de nombreux pays, et notamment ceux où existe une économie informelle importante, certains systèmes d'apprentissage ont toujours un mode de fonctionnement traditionnel⁷. Ces systèmes sont la continuation de modes d'apprentissage traditionnels, où «les compétences sont transmises du père ou de la mère à l'un des enfants, ou entre membres proches d'une famille ou d'un clan» (BIT, 2011, page 1). Même dans ces circonstances, ils peuvent avoir évolué afin de devenir accessibles à des apprentis «qui ne font pas partie de la famille au sens strict ou au sens large» (*ibid.*). Ils sont généralement qualifiés de systèmes d'apprentissage traditionnels ou informels.

⁷ Selon le paragraphe 2 a) de la recommandation (n° 204) sur la transition de l'économie informelle vers l'économie formelle, 2015, l'expression «économie informelle» fait référence à «toutes les activités économiques de travailleurs et d'unités économiques qui ne sont pas couverts – en vertu de la législation ou de la pratique – par des dispositions formelles».

19. Dans la recommandation n° 117 de l'OIT, désormais remplacée, l'apprentissage est défini comme «la formation systématique et de longue durée en vue de l'exercice d'une profession reconnue, fournie essentiellement à l'intérieur d'une entreprise ou au service d'un artisan indépendant, [qui] devrait faire l'objet d'un contrat écrit d'apprentissage et être soumise à des normes déterminées». La recommandation fait aussi allusion à la dualité du mode de formation, évoquant la nécessité de tenir compte «de la liste des diverses opérations pratiques à enseigner, de l'enseignement théorique et de l'instruction complémentaire à donner» et d'accorder des autorisations d'absence au travail «pour permettre à l'apprenti de se rendre dans une institution de formation».

20. Dans la recommandation du Conseil de l'Union européenne (UE) du 15 mars 2018 relative à un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité⁸, il est indiqué que l'«on entend par apprentissage tout programme formel d'enseignement et de formation professionnels qui:

- associe une composante de formation dispensée dans des établissements d'enseignement ou de formation et une composante importante de formation en milieu professionnel (entreprises et autres lieux de travail);
- débouche sur des qualifications reconnues à l'échelon national;
- est fondé sur un contrat définissant les droits et obligations de l'apprenti, de l'employeur et, le cas échéant, de l'établissement d'enseignement et de formation professionnels;
- est caractérisé par le versement d'une rémunération ou bien d'une indemnité pour la composante de la formation se déroulant en milieu professionnel».

21. Comme l'ont montré l'examen et l'analyse auxquels a procédé le BIT, il n'y a pas une seule définition normalisée de la formation en apprentissage utilisée partout dans le monde (BIT, 2017a, page 4). Voici quelques exemples de la façon dont l'apprentissage est défini dans la législation de différents pays:

- **Brésil** – «Contrat de travail spécial conclu par écrit et pour une période donnée d'une durée maximale de deux ans, dans lequel l'employeur s'engage à assurer à l'apprenti inscrit à un programme d'apprentissage une formation technique et professionnelle méthodique qui soit compatible avec son stade de développement physique, moral et psychologique»⁹;
- **Canada (Québec)** – «Mode de formation professionnelle dont le programme est destiné à qualifier un apprenti et comporte une période de formation pratique chez un employeur et généralement des cours dans des matières techniques et professionnelles pertinentes»¹⁰;
- **Egypte** – «Par apprentissage professionnel, on entend l'engagement de l'apprenti [...] auprès des employeurs afin de lui permettre d'apprendre un certain métier pendant une période de temps donnée conformément à un accord conclu à cet effet entre le travailleur ou son tuteur et l'employeur»¹¹;

⁸ [Recommandation du Conseil du 15 mars 2018 relative à un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité](#), 2018/C 153/01.

⁹ Consolidation des lois du travail, art. 428 (définition de «contrat d'apprentissage»).

¹⁰ Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre, 2007, chap. 1 c) (définition d'«apprentissage»).

¹¹ Décret n° 175 de 2003 concernant les règles et procédures régissant l'apprentissage professionnel, art. 1.

- **France** – «L'employeur s'engage, outre le versement d'un salaire, à assurer à l'apprenti une formation professionnelle complète, dispensée pour partie en entreprise et pour partie en centre de formation d'apprentis ou section d'apprentissage»¹²;
- **Allemagne** – «L'apprentissage doit, grâce à un programme de formation systématique, permettre d'acquérir les compétences, les connaissances et les qualifications professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier qualifié dans un monde du travail en constante évolution»¹³;
- **Inde** – «Par "formation en apprentissage", on entend un cours de formation dispensé dans un quelconque secteur d'activités ou établissement en vertu d'un contrat d'apprentissage et selon les modalités et dans les conditions prescrites, qui peuvent varier suivant la catégorie d'apprentis»¹⁴;
- **Indonésie** – «Partie d'un système de formation en cours d'emploi qui intègre une formation dans un établissement d'enseignement avec un travail effectué directement sous la tutelle et la supervision d'un instructeur ou d'un travailleur plus expérimenté dans le cadre d'un processus de production de biens et/ou de services dans une entreprise, le but étant de maîtriser une certaine compétence ou un certain métier»¹⁵;
- **Afrique du Sud** – «Une formation en apprentissage moderne alterne des périodes de formation en entreprise et de cours dans un établissement d'enseignement, au cours desquelles les apprentis apprennent les aspects théoriques et pratiques du métier concerné. A la fin de leur formation, les apprentis doivent passer un test à l'Institut pour le développement d'évaluations des apprentissages, des aptitudes à l'emploi et de la main-d'œuvre (INDLELA), après quoi ils seront certifiés – s'ils ont réussi le test – et reconnus comme artisans dans les secteurs concernés selon les termes de la convention collective applicable»¹⁶;
- **République-Unie de Tanzanie** – «Mode d'enseignement et de formation professionnels, associant formation en milieu de travail et formation en établissement d'enseignement, pour ce qui concerne des compétences et des méthodes de travail précisément définies»¹⁷.

1.2. Des apprentissages de qualité

22. Etant donné la forte disparité des notions d'apprentissage et la très grande variation de qualité de la formation dispensée à l'échelle mondiale, il est proposé que toute nouvelle norme internationale du travail adoptée par la Conférence puisse prendre en compte une définition large du terme «apprentissage», tout en envisageant une compréhension plus approfondie des éléments qui constituent un «apprentissage de qualité». L'adoption de la notion d'apprentissages de qualité est d'une importance primordiale pour garantir que la

¹² Code du travail, art. L6221-1.

¹³ Loi sur la formation professionnelle du 23 mars 2005.

¹⁴ Loi sur les apprentis, 1961, et loi sur les apprentis (révisée), 2014.

¹⁵ Loi n° 13 de 2003 concernant la main-d'œuvre, art. 1(11) (définition d'«apprentissage»).

¹⁶ Ministère du Travail, République d'Afrique du Sud.

¹⁷ [National Apprenticeship Guidelines](#), Cabinet du Premier ministre, sept. 2017, p. v (définition de l'apprentissage formel) (non disponible en français).

formation est efficace et adaptée au monde du travail et qu'elle offre une protection appropriée et de bonnes conditions de travail.

23. Compte tenu de l'importance croissante des apprentissages de qualité et des difficultés auxquelles de nombreux pays doivent faire face pour les mettre en place, la Conférence a adopté en 2014 une Résolution et des Conclusions concernant la deuxième discussion récurrente sur l'emploi, invitant le Bureau à «créer une base de connaissances et fournir des conseils sur des systèmes efficaces de formation tout au long de la vie et des systèmes d'apprentissage de qualité»¹⁸.

24. Dans le cadre des mesures prises pour donner suite à la résolution de la Conférence, et en application des principes de la recommandation n° 117, le Bureau a élaboré un guide à l'intention des décideurs (volume 1 du Guide de l'OIT pour la mise en place d'apprentissages de qualité) en vue de renforcer la capacité des mandants à instaurer des lois et des systèmes relatifs à des apprentissages de qualité. Ce guide définit un cadre pour des apprentissages de qualité, dont les caractéristiques essentielles sont les suivantes (BIT, 2017a, pages 3-7):

- ❑ un système de gouvernance tripartite;
- ❑ une rémunération;
- ❑ un contrat écrit;
- ❑ une couverture sociale;
- ❑ un cadre juridique;
- ❑ un programme de formation;
- ❑ une formation en milieu de travail et hors milieu de travail;
- ❑ une évaluation formelle;
- ❑ une qualification reconnue.

25. Le cadre fournit aussi des principes directeurs pour la mise en place de systèmes d'apprentissage de qualité, fondés sur les six éléments essentiels suivants:

- ❑ **un cadre réglementaire solide:** Des systèmes d'apprentissage de qualité nécessitent un cadre réglementaire stable et solide, qui fixe des conditions générales pour la conception et la mise en œuvre de ces systèmes et garantit un travail décent pour les apprentis;
- ❑ **un dialogue social constructif:** Un système d'apprentissage de qualité forme, entre le monde de l'éducation et le monde du travail, une passerelle fondée sur un dialogue entre les partenaires sociaux – organisations d'employeurs et syndicats –, qui sont les mieux à même de préciser les besoins actuels et futurs du marché du travail en matière de compétences ainsi que la meilleure manière d'y répondre;
- ❑ **une définition claire des rôles et des responsabilités de chacun:** Des systèmes d'apprentissage de qualité requièrent le soutien et l'engagement de nombreux intervenants ayant une vision claire de leur rôle et de leurs responsabilités. Ces intervenants ont aussi un but commun, ce qui assure la cohérence de l'ensemble du système;
- ❑ **des mécanismes de financement équitables:** Des systèmes d'apprentissage de qualité sont source à la fois de coûts et d'avantages pour les pouvoirs publics, pour

¹⁸ Conclusions concernant la deuxième discussion récurrente sur l'emploi, *op. cit.*

les entreprises et pour les apprentis eux-mêmes. Tout le monde doit bien comprendre que les coûts doivent être partagés équitablement pour s'assurer de la participation de toutes les parties prenantes sur le long terme;

- **une forte adéquation du système au marché du travail:** Un apprentissage de qualité prépare des jeunes à exercer un métier et à participer au marché du travail. Cela implique que des systèmes d'apprentissage de qualité doivent comporter des mécanismes permettant d'assurer efficacement l'évaluation des besoins actuels et futurs en matière de compétences, la conception et la mise en place des programmes d'apprentissage et l'évaluation et la validation des compétences acquises par les apprentis;
- **un système inclusif, ouvert à tous:** Un système d'apprentissage de qualité ne doit pas être imaginé pour une seule catégorie sociale. Si l'on veut offrir des possibilités à tous, des mesures doivent être prises pour diversifier davantage les publics visés, améliorer la communication d'informations et la responsabilisation, introduire un certain degré de flexibilité et améliorer les dispositifs d'appui et de conseil.

1.3. Avantages des apprentissages de qualité

26. Des apprentissages de qualité peuvent offrir de nombreux avantages aux différentes parties prenantes, et en particulier aux apprentis, aux entreprises et aux pouvoirs publics (BIT, 2017a).

1.3.1. Une transition facilitée vers l'emploi

27. Des études réalisées par la Commission européenne ont montré que l'apprentissage avait systématiquement un effet positif sur l'emploi. En moyenne, 60 à 70 pour cent (et parfois jusqu'à 90 pour cent) des apprentis trouvent un emploi dès la fin de leur apprentissage, ce qui a amené plusieurs Etats membres de l'UE à mettre en place des programmes similaires (Commission européenne, 2013a, page 9).

28. De plus, les apprentis se révèlent mieux adaptés à l'offre d'emplois, connaissent des périodes de chômage plus courtes avant de trouver un premier emploi et occupent leurs premiers emplois plus longtemps que les jeunes ayant suivi un enseignement professionnel en milieu scolaire (Comyn et Brewer, 2018, page 10).

29. Au Brésil, une étude d'impact concernant la loi sur l'apprentissage montre que les apprentis ont plus de chances de trouver un emploi formel fixe et bien rémunéré à court et moyen terme que des personnes comparables qui n'ont pas bénéficié d'un tel programme (Corseuil et coll., 2014, cité dans Fazio et coll., 2016, page 16).

30. Aux Pays-Bas, le taux de chômage des diplômés du parcours d'apprentissage en milieu de travail (3 pour cent) est bien inférieur à celui des diplômés du parcours en milieu scolaire (11 à 30 pour cent) (ministère de l'Education, de la Culture et des Sciences, gouvernement des Pays-Bas, 2014, page 76).

1.3.2. Une offre de compétences adaptée aux besoins en évolution rapide du marché du travail

31. Les avancées technologiques, l'évolution démographique, la mondialisation, les migrations et le changement climatique sont à l'origine de mutations sans précédent dans le monde du travail. Les transformations qui sont intervenues parallèlement dans l'organisation du travail ont posé un certain nombre de défis aux entreprises et aux

travailleurs de différents secteurs. En particulier, ces changements entraînent la création d'emplois dans certains secteurs, mais aussi la perte de divers autres emplois (BIT, 2019a).

32. La rapidité du progrès technologique donne lieu à une évolution accélérée des besoins en compétences. Dans la plupart des pays, les systèmes traditionnels de formation professionnelle en milieu scolaire manquent de souplesse et de réactivité et peinent donc à s'adapter aux mutations rapides du marché du travail. Souvent, le temps que les établissements de formation professionnelle évaluent les besoins en compétences, actualisent les programmes d'enseignement, modernisent les installations et améliorent les compétences des enseignants et des formateurs, les besoins en compétences ont suffisamment évolué pour rendre ces ajustements caduques, alors que, dans le cas des systèmes d'apprentissage, les entreprises sont plus susceptibles de disposer d'installations ultramodernes et de formateurs qualifiés et connaissent mieux les besoins actuels et futurs en matière de compétences. De ce fait, les systèmes d'apprentissage peuvent assurer une formation fondée sur les technologies les plus récentes et ont besoin de beaucoup moins de temps pour adapter les programmes de formation aux besoins en constante évolution (BIT, 2019c, page 4).

1.3.3. Productivité accrue et promotion d'entreprises durables

33. Selon un rapport du BIT concernant l'Amérique latine et les Caraïbes, «de nombreux éléments permettent d'expliquer comment la plupart des écarts de croissance de la productivité entre les pays ne résultent pas de l'enseignement formel, mais découlent plutôt des connaissances et des compétences productives apprises en milieu de travail («savoir-faire» ou «apprentissage en situation») (BIT, 2017d, page 32), qui sont les caractéristiques les plus notables de l'apprentissage.

34. Les employeurs ont généralement une bonne opinion de l'apprentissage. D'après un rapport de la Banque interaméricaine de développement, plus de 80 pour cent des employeurs se déclaraient satisfaits de leurs programmes d'apprentissage et plus de 60 pour cent avaient observé une augmentation de la productivité de leurs entreprises à la suite de ces programmes (Fazio et coll., 2016, page 16). Au Royaume-Uni, une étude menée par le Centre pour la recherche économique et commerciale (2013) a estimé que la productivité des travailleurs qui avaient terminé leur apprentissage avait augmenté de 214 livres sterling par semaine en moyenne.

35. Une étude des petites et moyennes entreprises (PME) établies en Inde a révélé que les avantages découlant de la mise en place de systèmes d'apprentissage l'emportent sur les coûts si les apprentis restent à leur poste (BIT, 2014). De la même manière, selon le ministère du Travail des Etats-Unis, les programmes d'apprentissage font partie d'une stratégie concernant la main-d'œuvre qui permet aux entreprises de faire baisser le taux de rotation du personnel, d'augmenter la productivité et d'abaisser les coûts de recrutement en employant des apprentis qui ont achevé leur formation, ce qui à son tour contribue à promouvoir des entreprises durables.

36. De plus, le ministère du Travail des Etats-Unis a observé que les programmes d'apprentissage permettaient de former des salariés hautement qualifiés, formés et certifiés pour travailler selon le plus haut niveau de compétences nécessaire à l'exercice de la profession considérée. Ces programmes assurent une offre stable et fiable de main-d'œuvre qualifiée et contribuent à fidéliser le personnel. Ils intensifient en outre le transfert des connaissances entre les générations. Enfin, du fait de l'importance qu'ils accordent aux formations à la sécurité et à la santé au travail, ils concourent à la création

d'un environnement de travail plus sûr, susceptible de faire baisser les coûts d'indemnisation des travailleurs ¹⁹.

37. Un autre avantage est l'effet positif des programmes d'apprentissage sur la capacité des entreprises à innover. Des travailleurs bien formés seront plus à même de comprendre la complexité des procédés de production d'une entreprise et donc de trouver et de déployer les moyens d'apporter d'éventuelles améliorations technologiques (Lerman, 2014, page 14).

1.3.4. Un mode d'enseignement et de formation professionnels particulièrement efficace et économique

38. Le coût net de l'apprentissage est bien inférieur à celui d'un programme d'enseignement et de formation professionnels (EFP) en milieu scolaire. Une étude du coût des divers modes d'EFP pour les métiers de la coiffure au Burkina Faso, réalisée par l'Agence française de développement (AFD), a clairement montré que l'apprentissage ou la formation en alternance était moins coûteux que la formation en établissement (dite résidentielle) ou la formation en établissement avec stages en entreprise (voir tableau 1).

Tableau 1. Comparaison des coûts de formation annuels du Centre d'apprentissage des métiers de l'artisanat (CAMA) – Burkina Faso

Type de formation	Durée	Niveau d'instruction requis	Coût de la formation (en francs CFA)
Apprentissage ou formation en alternance – coiffure	Deux ans	Primaire, personnes peu ou pas scolarisées	35 000 (alphabète) 50 000 (analphabète)
Formation résidentielle – coiffure	Deux ans	Dernière année du primaire au minimum	200 000
Formation résidentielle avec stages – coiffure	Deux ans	Quatrième année du secondaire	350 000

Source: Richard et Boubakar, 2010, cité dans BIT, 2017a.

39. Cet écart de coût s'explique essentiellement par le fait que les établissements d'EFP doivent supporter de très fortes dépenses de construction et d'équipement pour assurer une formation pratique. De plus, ces dépenses ne sont pas des investissements non renouvelables, puisque les besoins du marché du travail peuvent évoluer rapidement et nécessiter par conséquent l'actualisation indispensable des programmes d'enseignement et des installations, alors que, dans le cas de l'apprentissage, les entreprises disposent déjà des installations nécessaires pour dispenser la formation.

40. Néanmoins, l'apprentissage engendre aussi des coûts qui sont généralement répartis entre les entreprises, les apprentis et les pouvoirs publics. Pour que la formation puisse être dispensée aux apprentis de manière durable, il importe que ce partage des coûts s'effectue de manière équitable entre les parties prenantes, en fonction des avantages qu'elles en tirent. Dans les sous-sections ci-après sont présentées des analyses coûts-avantages concernant les apprentis, les entreprises et les pouvoirs publics.

1.3.4.1. Apprentis

41. Pour les apprentis, les principaux avantages consistent en l'amélioration des possibilités d'emploi et des perspectives de carrière, grâce aux compétences acquises

¹⁹ Voir <https://www.dol.gov/apprenticeship/toolkit/toolkitfaq.htm#2a> [consulté le 28 mai 2019] (non disponible en français).

pendant l'apprentissage selon les besoins du marché du travail. De plus, les apprentis reçoivent en général une certaine forme de rémunération pendant la période de formation. Dans la plupart des cas, ils ne paient pas de droits d'inscription alors que, dans certains systèmes, les élèves ou étudiants qui reçoivent une formation dispensée par des établissements d'EFP ou des universités peuvent être tenus de s'en acquitter.

42. Comme certaines données l'indiquent, une fois entrés sur le marché du travail, les apprentis gagnent davantage que les élèves d'établissements d'EFP. Le système en vigueur aux Pays-Bas permet d'effectuer des comparaisons pertinentes, dans la mesure où les apprentis et les élèves d'établissements d'EFP se voient décerner le même diplôme, mais obtenu à l'issue d'un parcours différent. En 2015-16, après avoir achevé avec succès leur apprentissage ou leurs études d'EFP, les apprentis touchaient un salaire horaire brut moyen pour un emploi de débutant (niveau 4) s'élevant à 13,38 euros, en comparaison de 11,30 euros pour les élèves d'établissements d'EFP (au même niveau)²⁰.

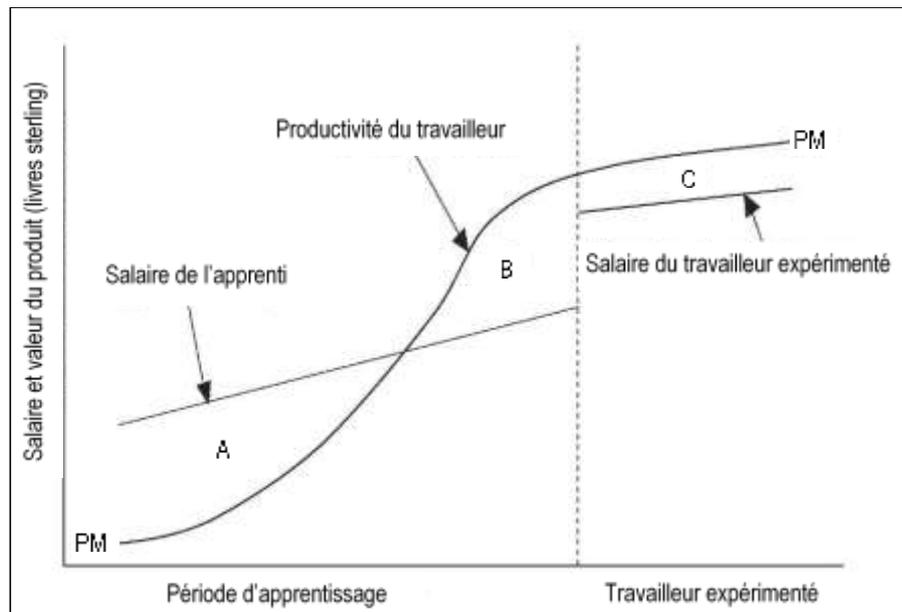
43. Ces chiffres sur les écarts de rémunération se retrouvent aussi dans une étude réalisée pour le ministère du Travail des Etats-Unis. A court terme, c'est-à-dire six ans après le début de leur formation, les personnes ayant suivi une formation en apprentissage homologuée disposaient de revenus annuels supérieurs en moyenne de 6 595 dollars des Etats-Unis (dollars E.-U.) à ceux des personnes n'ayant pas suivi une telle formation. En outre, selon cette même étude, l'écart de salaire moyen sur une carrière entière entre ces deux catégories était estimé à 240 037 dollars E.-U. (301 533 dollars E.-U. en tenant compte des avantages sociaux), toujours en faveur des personnes passées par l'apprentissage (Reed et coll., 2012, page xiv).

1.3.4.2. *Entreprises*

44. Les premières étapes d'un apprentissage occasionnent un coût net pour les entreprises («A» dans la figure 1) dans la mesure où, dans un premier temps, les dépenses (salaires, cotisations de sécurité sociale, temps d'occupation des maîtres d'apprentissage, matériels de formation, etc.) l'emportent sur la contribution initiale des apprentis à la production de biens et de services. Mais, au fur et à mesure que les apprentis acquièrent des compétences et deviennent plus productifs, les coûts et les avantages tendent à s'équilibrer, et les entreprises récupèrent leur investissement initial, comme le montre l'analyse coûts-avantages succincte relative à la période correspondant au programme d'apprentissage («B»). Après la période d'apprentissage, lorsque l'apprenti est devenu un travailleur expérimenté, l'entreprise est nettement bénéficiaire, malgré l'augmentation des charges salariales («C»). La productivité marginale d'une personne recrutée en apprentissage est représentée par la courbe PM-PM.

²⁰ Voir <https://roastatistics.maastrichtuniversity.nl/sisonline/Onderwerp6.aspx> [consulté le 8 août 2019] (non disponible en français).

Figure 1. Modèle schématique des coûts et avantages de l'apprentissage pour les entreprises



Source: Gambin et coll., 2010.

45. Un consortium représentant des organisations européennes d'employeurs a publié dernièrement une étude comparative dont le message essentiel est le suivant (BusinessEurope et coll., 2016, page 3):

Avec un système d'apprentissage performant, les entreprises récupèrent leur investissement au fil du temps, du fait d'une meilleure adéquation des compétences avec leurs besoins et grâce au travail de production effectué à temps partiel par les apprentis pendant la période de formation. Si les apprentis sont ensuite engagés à l'issue de leur formation, les entreprises en tirent un avantage supplémentaire dans la mesure où leurs ex-apprentis sont immédiatement productifs, ont été nourris de la culture de l'entreprise et seront plus fidèles à l'employeur qui les a formés, ce qui fait de l'apprentissage un bon moyen de recruter du personnel.

46. Les études les plus complètes sur les coûts et les avantages des programmes d'apprentissage se sont concentrées sur les entreprises allemandes et suisses et ont produit des résultats bien différents pour les deux pays.

47. Comme on peut l'observer dans le tableau 2, les coûts bruts de la formation d'apprentis sont plus élevés en Suisse, mais les bénéfices qu'en tirent les entreprises sont en moyenne beaucoup plus importants, avec un bénéfice net de 2 739 euros par apprenti sur une période de trois ans.

48. En Allemagne, à l'inverse, les coûts bruts pour les entreprises sont moindres, mais les bénéfices sont beaucoup moins importants, ce qui se traduit par un coût net substantiel de 22 584 euros par apprenti sur une période de trois ans. De plus, 60 pour cent des entreprises suisses qui forment des apprentis parviennent à dégager un bénéfice net positif, alors qu'en Allemagne 93 pour cent des entreprises qui forment des apprentis supportent un coût net. Cet écart peut s'expliquer par la combinaison de trois facteurs: la rémunération des apprentis, qui est relativement plus élevée en Allemagne qu'en Suisse; la disparité des tâches assignées aux apprentis dans l'entreprise, qui sont davantage des tâches productives en Suisse (83 pour cent contre 57 pour cent pour les apprentis allemands); et le temps de travail des apprentis, qui est plus important en Suisse qu'en Allemagne (Wolter et Ryan, 2011, page 543). Sur une période de trois ans, les apprentis suisses passent en moyenne 468 jours à travailler en entreprise (contre 415 pour les apprentis allemands) et ne

consacrent qu'entre 13 et 21 pour cent de leur temps à s'occuper de sujets sans intérêt direct pour l'entreprise, contre 31 à 57 pour cent pour les apprentis allemands (Lerman, 2014, page 12).

Tableau 2. Coût net, pour une entreprise, de la formation d'un apprenti (sur trois ans) en Allemagne et en Suisse (en euros pour l'année 2000)

	Coût brut	Bénéfices	Coût net
Allemagne	46 608	24 024	22 584
Suisse	54 393	57 132	-2 739

Source: Wolter et Ryan, 2011, page 543.

49. Dans les pays dont l'expérience en matière d'apprentissage est limitée, voire inexistante, les entreprises sont souvent réticentes à l'idée de s'engager dans cette voie, car les coûts nets sont inconnus ou impossibles à calculer. Afin d'éclairer le débat sur la rentabilité des systèmes d'apprentissage, on a tenté d'employer un modèle coûts-avantages élaboré en Suisse – réputée pour son système d'apprentissage performant et rentable – et d'examiner les moyens de l'appliquer à trois autres pays: l'Espagne, l'Angleterre (Royaume-Uni) et l'Italie (Wolter et Mühlemann, 2015; Wolter et Joho, 2018; Mühlemann et coll., 2018).

50. Les résultats de l'étude réalisée en Espagne montrent que les programmes de formation peuvent générer des bénéfices nets pour les entreprises avant la fin de la période de formation et que cela dépend principalement du niveau de rémunération des apprentis, de la durée de l'apprentissage et de la taille de l'entreprise (Wolter et Mühlemann, 2015, pages 74 et 75).

1.3.4.3. Pouvoirs publics

51. Pour les pouvoirs publics, les systèmes d'apprentissage coûtent beaucoup moins cher que les systèmes d'EFP en établissement scolaire, car les dépenses publiques globales consacrées à la formation hors milieu de travail des apprentis sont inférieures au coût d'un programme de formation destiné à des élèves d'établissements d'EFP, pour la simple raison que les apprentis passent la plus grande partie de leur temps en milieu de travail, dont le coût est pris en charge par les entreprises (Kuczera, 2017, page 15).

52. De plus, dans certains pays, lorsque de jeunes travailleurs ou des travailleurs plus âgés en situation de chômage entament un programme d'apprentissage, cela a pour effet non seulement de réduire les coûts supportés par les pouvoirs publics, qui ne sont plus tenus de verser des allocations de chômage ou autres prestations sociales, mais aussi d'augmenter les recettes, puisque les apprentis paient l'impôt sur le revenu et contribuent aux régimes de protection sociale, à la fois à court terme pendant leur apprentissage et, surtout, à long terme en tant que travailleurs expérimentés et mieux rémunérés. En conséquence, les avantages cumulés des systèmes d'apprentissage sur l'ensemble de la carrière d'un travailleur peuvent être substantiels. Par exemple, aux Etats-Unis, le coût total (dépenses des Etats plus dépenses fédérales) des programmes d'apprentissage homologués dans cinq Etats (Floride, Géorgie, Missouri, Pennsylvanie et Texas) a été estimé à 131 dollars E.-U. en moyenne par apprenti, alors que le coût de la formation dispensée dans des établissements d'EFP (collèges communautaires) a été estimé à 587 dollars E.-U. par apprenti. Cela correspond à un coût moyen total de 718 dollars E.-U. par apprenti. Sur l'ensemble de la carrière d'un travailleur qualifié, on estime que cet investissement rapportera en moyenne 19 875 dollars E.-U. en impôts, soit un rendement de 27,68 dollars E.-U. pour chaque dollar investi. Par ailleurs, si l'on prend en compte

d'autres coûts potentiels (assurance-chômage, bons d'alimentation, protection sociale, frais d'administration), le bénéfice total atteint alors presque 35,86 dollars E.-U. par dollar investi (Reed et coll., 2012, pages 40 et 41).

53. Outre les coûts de la formation hors milieu de travail, les pouvoirs publics de certains pays supportent d'autres coûts découlant des incitations financières (subventions directes ou exonérations fiscales) et non financières (mesures visant à aider les entreprises dans leurs démarches administratives) mises en place afin d'encourager les entreprises à engager des apprentis (Reed et coll., 2012, page 42). Par exemple, en Malaisie, dans le cadre du programme d'apprentissage mis en œuvre par le Conseil de mise en valeur des ressources humaines, les entreprises peuvent prétendre au remboursement intégral des coûts de formation, qui comprennent les allocations mensuelles des apprentis, les frais d'assurance et les matériels de formation (UNESCO-UNEVOC, 2019).

54. Le tableau 3 résume les coûts et les avantages des systèmes d'apprentissage pour les entreprises, les apprentis et les pouvoirs publics, pendant et après la période de formation.

Tableau 3. Résumé des coûts et des avantages des systèmes d'apprentissage, par partie prenante

		Coûts	Avantages
Apprentis	Pendant l'apprentissage	<input type="checkbox"/> <i>Coût d'opportunité sous la forme de salaires plus bas *</i>	<input type="checkbox"/> Rémunération <input type="checkbox"/> Couverture de la sécurité sociale <input type="checkbox"/> Pas de frais d'inscription et donc pas de dettes, contrairement aux étudiants <input type="checkbox"/> <i>Meilleure employabilité en raison d'une formation et d'une validation des compétences régies par la demande</i>
	Après l'apprentissage		<input type="checkbox"/> Salaires un peu plus élevés <input type="checkbox"/> Meilleure employabilité <input type="checkbox"/> <i>Plus grande satisfaction au travail et meilleur statut social</i>
Entreprises	Pendant l'apprentissage	<input type="checkbox"/> Dépenses de personnel pour les apprentis <input type="checkbox"/> Dépenses de personnel pour les formateurs en entreprise <input type="checkbox"/> Coûts des matériels de formation, des locaux et de l'équipement <input type="checkbox"/> Frais de recrutement et d'administration	<input type="checkbox"/> Contribution des apprentis à la production de biens et de services <input type="checkbox"/> Incitations de la part des pouvoirs publics <input type="checkbox"/> Contributions des fonds de formation <input type="checkbox"/> <i>Notoriété accrue du fait de la participation aux systèmes d'apprentissage</i>
	Après l'apprentissage		<input type="checkbox"/> Légère amélioration de la productivité et de la qualité <input type="checkbox"/> Stabilité des salaires <input type="checkbox"/> <i>Plus grande fidélité de la main-d'œuvre</i> <input type="checkbox"/> <i>Economies résultant de la baisse des dépenses liées à la rotation, au recrutement et à la formation initiale des effectifs</i>

		Coûts	Avantages
Pouvoirs publics	Pendant l'apprentissage	<input type="checkbox"/> Incitations <input type="checkbox"/> Coûts relatifs aux établissements publics d'EFP	<input type="checkbox"/> En l'absence d'apprentissage, peuvent devoir supporter des coûts importants liés à l'EFP en milieu scolaire <input type="checkbox"/> Recettes fiscales émanant des apprentis <input type="checkbox"/> <i>Economies sur les programmes d'emploi (par exemple les programmes actifs du marché du travail) et les prestations pour les chômeurs</i>
	Après l'apprentissage		<input type="checkbox"/> Recettes fiscales émanant des travailleurs qualifiés <input type="checkbox"/> <i>Economies sur les programmes d'emploi (par exemple les programmes actifs du marché du travail) et les prestations pour les chômeurs</i>
* Les parties en <i>italique</i> correspondent à des coûts ou à des avantages non monétaires ou latents. Source: Fondé sur BIT, 2017a.			

1.3.5. Renforcement de la coordination entre le monde de l'éducation et le monde du travail

55. Des programmes d'apprentissage offrent la possibilité de mettre en place une collaboration systématique entre les établissements d'EFP et le marché du travail. Cette collaboration permet, d'une part, aux entreprises d'influer sur la conception et l'exécution des programmes d'enseignement et des modules de formation élaborés par les établissements d'EFP et, d'autre part, aux formateurs de ces établissements de se faire une idée plus précise des compétences requises sur le lieu de travail. Cette collaboration synergique contribue à améliorer la qualité et l'efficacité de l'expérience globale de formation et à remédier à l'inadéquation des compétences aux besoins du marché du travail.

56. En Afrique du Sud, par exemple, la collaboration étroite entre le Conseil pour les compétences chargé du secteur manufacturier et du secteur de l'ingénierie et certains établissements d'enseignement supérieur a joué un rôle déterminant en facilitant l'amélioration des compétences des enseignants dans les collèges d'EFP (merSETA, 2016, page 50).

1.4. Préapprentissage

57. Certains pays ont aussi mis en place des programmes de préapprentissage, destinés à assurer la préparation requise pour intégrer un programme d'apprentissage classique. Ces programmes de préapprentissage facilitent l'accès aux programmes d'apprentissage, notamment pour certains groupes vulnérables tels que les jeunes, les chômeurs de longue durée, les travailleurs âgés et les migrants, en leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires. Il n'existe pas de méthode normalisée ou de formule toute faite pour l'organisation des programmes de préapprentissage, qui peuvent prendre des formes diverses selon les besoins réels du groupe cible concerné. Le tableau 4 présente deux exemples représentatifs fournis par l'Australie et la Suisse.

Tableau 4. Programmes de préapprentissage

Pays	Programme	Groupe cible	Durée type	Contenu
Australie	Préapprentissage	Jeunes de 16 à 24 ans	6 à 12 mois	Compétences générales pour une meilleure employabilité, compétences propres à un métier
Suisse	Préapprentissage aux fins d'intégration (actuellement à l'essai)	Jeunes migrants (avec statut provisoire ou de réfugié) âgés de 16 à 35 ans	12 mois	Préparation aux programmes d'apprentissage officiels, trois jours en entreprise, deux jours en établissement de formation professionnelle, sujets généraux et théorie professionnelle, soutien ciblé pour l'acquisition de compétences linguistiques

Source: Adapté d'OCDE (2018) et de Kis (2016).

1.5. Autres modalités de formation en situation de travail

58. Par «formation en situation de travail», on entend tout mode de formation qui a lieu dans un environnement de travail réel. Une telle formation permet d'acquérir les compétences nécessaires pour obtenir un emploi et le conserver et pour progresser sur le plan professionnel. L'apprentissage et les stages sont les modes les plus courants. Ils peuvent – mais ce n'est pas toujours le cas – associer des éléments de formation en milieu de travail et hors milieu de travail ²¹.

59. Les stages correspondent généralement à «une période de pratique professionnelle limitée dans le temps, rémunérée ou non, comportant une dimension pédagogique et une dimension de formation, entreprise afin de permettre au stagiaire d'acquérir une expérience pratique et professionnelle en vue d'améliorer l'employabilité et de faciliter la transition vers un emploi régulier» ^{22, 23}. A l'origine associés à la formation des médecins dans des pays tels que les Etats-Unis, les stages ont ensuite désigné des programmes qui donnaient aux jeunes la possibilité de travailler dans des organismes publics et (plus tard) politiques. De nos jours, et en particulier dans les pays à revenu élevé, on trouve des stagiaires dans un très grand nombre de secteurs d'activités et de professions, travaillant pour des entreprises, des organisations à but non lucratif et des organismes publics (Perlin, 2012).

60. Il existe diverses façons de classer les stages par catégorie. Une typologie utile distingue trois finalités ou fonctions différentes qui, souvent, nécessitent diverses sortes de réglementation (Lain et coll., 2014). La première finalité consiste à satisfaire aux exigences d'un programme d'enseignement ou à obtenir des unités de valeur dans le cadre

²¹ Voir aussi IAG-EFTP, 2015.

²² [Recommandation du Conseil du 10 mars 2014 relative à un cadre de qualité pour les stages](#), 2014/C 88/01, paragr. 27.

²³ On notera que, dans certains pays, le terme «stage» peut être utilisé pour désigner l'ensemble d'un dispositif de formation, et pas seulement la composante correspondant à une formation en situation de travail. En Australie, par exemple, un stage est un programme structuré fondé sur l'emploi, qui permet au stagiaire d'obtenir une qualification reconnue au niveau national. Bien que ces stages comportent généralement des périodes de formation plus courtes que les apprentissages fondés sur l'acquisition d'un métier, on peut effectivement les considérer comme des apprentissages dans le sens le plus large du terme. Il en va de même pour les «formations pratiques» («learnerships») en Afrique du Sud et en Zambie.

d'un tel programme. Un deuxième objectif consiste à permettre aux demandeurs d'emploi d'acquérir une expérience professionnelle, souvent dans le cadre d'un programme actif du marché du travail proposé ou financé par les pouvoirs publics. La troisième catégorie concerne les stages «sur le marché libre» mis en place par des entreprises ou d'autres organismes pour donner aux stagiaires un avant-goût du travail qu'ils devraient effectuer dans un emploi particulier ou pour tester des candidats ²⁴.

61. Toutefois, il n'existe pas de définition universellement acceptée du terme «stage» («*traineeship*» ou «*internship*» en anglais). Dans certains pays, les stages de ce type s'entendent généralement ou principalement de périodes d'acquisition d'une expérience professionnelle qui ont lieu après l'achèvement d'études supérieures ou techniques, par opposition avec les stages pratiques («*placements*» en anglais), qui peuvent faire partie des programmes d'enseignement. Dans d'autres pays, au contraire, on ne fait pas cette distinction et l'on parle de «stages» en général, tant pour les élèves ou étudiants que pour les diplômés.

62. Un certain nombre de facteurs compliquent la définition ou la différenciation des diverses modalités de formation en situation de travail, et notamment le facteur linguistique. Des termes tels que «apprentissage», «stage», «formation pratique» et «stage pratique» peuvent avoir des sens différents selon les pays. Un autre facteur est l'évolution historique de certains de ces concepts. Dans certains pays, les systèmes d'apprentissage modernes sont devenus un type d'EFP formel alors que, dans d'autres pays, ils conservent de nombreuses caractéristiques traditionnelles et moins formelles. De même, ces dernières décennies, les stages sont devenus beaucoup plus courants qu'ils ne l'étaient auparavant – et leurs modalités se sont considérablement différenciées.

63. Un facteur qui, sans doute, distingue même les stages les plus formels des apprentissages est l'ampleur de la formation proposée (BIT, 2012a, page 8; Hadjivassiliou et coll., 2012, page 52). Les apprentissages sont plus susceptibles de se dérouler sur de longues périodes et proposent généralement une formation portant sur l'ensemble des compétences requises pour exercer une profession ou un métier donné. En revanche, la plupart des stages sont généralement de plus courte durée et moins complets. Certains stages permettent à des étudiants ou à des demandeurs d'emploi d'acquérir une expérience de caractère général et d'expérimenter en quoi consistent les tâches effectuées dans un certain type d'emploi ou sur le lieu de travail. D'autres peuvent offrir la possibilité de mettre en pratique certaines compétences particulières qui ont été acquises auparavant dans le cadre du travail ou pendant les études. Cependant, ces stages proposent généralement une formation moins longue et moins complète que celle assurée par un apprentissage.

²⁴ Une quatrième catégorie possible comprend les stages effectués à titre de volet obligatoire d'une formation professionnelle, par opposition avec les «programmes d'enseignement» – voir par exemple Sienkiewicz, 2018, page 4. Mais les activités de formation de ce genre qui sont réglementées par les pouvoirs publics peuvent en général être assimilées à d'autres types de stages de formation, alors que celles qui se déroulent sans autorisation officielle auront généralement le même statut juridique que les dispositifs proposés sur le marché libre.

Chapitre 2

Cadres internationaux et régionaux pour l'apprentissage

2.1. Normes internationales du travail et résolutions adoptées par la Conférence internationale du Travail

2.1.1. La recommandation (n° 60) sur l'apprentissage, 1939

64. Deux instruments de l'OIT portent expressément sur la réglementation et la conduite des apprentissages. Le premier, la recommandation n° 60, a été adopté en 1939. C'était une des cinq recommandations concernant la formation et l'orientation professionnelles que la Conférence a adoptées entre 1939 et 1956²⁵.

65. Dans le préambule de la recommandation n° 60, la nature particulière de l'apprentissage est reconnue, «en raison notamment de ce qu'il est donné dans les entreprises et comporte des relations contractuelles entre l'employeur-maître d'apprentissage et l'apprenti», de même que l'efficacité de ce type de formation professionnelle qui «résulte, pour une large part, de l'exacte définition et de l'observation des conditions régissant l'apprentissage et notamment de celles relatives aux droits et obligations réciproques de l'employeur-maître d'apprentissage et de l'apprenti».

66. Le paragraphe 2, sous-paragraphe 2, jette les bases d'un cadre réglementaire, tandis que le paragraphe 3 énonce différentes mesures visant à assurer la qualité de l'apprentissage et que le paragraphe 4 porte sur la rémunération. Selon le paragraphe 5, il serait désirable que les organisations d'employeurs et de travailleurs collaborent avec les organes publics chargés du contrôle de l'apprentissage.

2.1.2. La recommandation (n° 117) sur la formation professionnelle, 1962

67. En 1962, la Conférence a décidé d'adopter un nouvel instrument, la recommandation n° 117. Celle-ci remplaçait la recommandation n° 60, ainsi que la recommandation (n° 57) sur la formation professionnelle, 1939, et la recommandation (n° 88) sur la formation professionnelle (adultes), 1950. La Conférence notait que ces instruments avaient été rendus caducs par la marche des événements (BIT, 1962, page 376).

²⁵ Les instruments pertinents, outre la recommandation n° 60, sont les suivants: la recommandation (n° 57) sur la formation professionnelle, 1939, relative à la formation professionnelle générale, avec un accent particulier sur les écoles techniques et professionnelles; la recommandation (n° 87) sur l'orientation professionnelle, 1949, qui portait plus précisément sur l'orientation professionnelle faisant suite aux études; la recommandation (n° 88) sur la formation professionnelle (adultes), 1950, concernant la formation professionnelle pour adultes, y compris les personnes handicapées; et la recommandation (n° 101) sur la formation professionnelle (agriculture), 1956, un instrument sectoriel portant sur la nécessité de former les exploitants et les travailleurs agricoles.

68. Si la recommandation n° 117 avait une portée plus large que les recommandations précédentes, la partie X était expressément consacrée à l'apprentissage. La mise en place d'un cadre réglementaire y était préconisée, qui serait établi soit par voie de législation, soit par des décisions d'organismes spécialement chargés du contrôle de l'apprentissage, soit par voie de conventions collectives, soit par une combinaison de ces diverses méthodes (paragraphe 50).

69. Aux paragraphes 48 et 49 de la recommandation n° 117, l'accent a été mis sur l'importance du contrat d'apprentissage devant être conclu entre l'apprenti et une entreprise, un groupe d'entreprises ou un organisme tel qu'une commission d'apprentissage ou un service spécialement chargé du contrôle de l'apprentissage. Selon la recommandation n° 117, le contrat devait:

- comporter l'obligation de former l'intéressé en vue d'une profession particulière, ainsi que l'obligation, pour celui-ci, de travailler en retour comme apprenti durant une période d'apprentissage déterminée;
- contenir les normes et règlements établis pour la profession en question dont l'inclusion serait considérée comme nécessaire ou utile;
- prévoir tous autres droits et obligations réciproques qui seraient pertinents et qui n'auraient pas été définis autrement, y compris notamment l'obligation de respecter tous les règlements de sécurité;
- contenir des dispositions relatives au règlement des conflits entre les parties.

70. Les parties chargées de dispenser l'apprentissage devraient soit être elles-mêmes suffisamment qualifiées pour donner la formation, soit prendre des dispositions afin que la formation soit donnée par des personnes qualifiées. Les moyens mis à disposition pour la formation de l'apprenti devraient permettre à ce dernier d'acquérir une formation complète pour la profession à laquelle il se prépare (paragraphe 48, sous-paragraphe 3). Les autorités compétentes devraient maintenir des rapports réguliers avec l'entreprise ou la personne dispensant la formation et s'assurer, par une inspection ou une surveillance périodique, que la réalisation des fins de la formation se poursuit pendant celle-ci.

71. Pour décider si une profession devrait être reconnue comme se prêtant à l'apprentissage, il convient de tenir compte du niveau des capacités professionnelles et des connaissances techniques théoriques requises pour l'exercice de la profession en question; de la durée de la période de formation nécessaire pour acquérir les capacités professionnelles et les connaissances requises; de la valeur de l'apprentissage, en tant que mode de formation, pour l'acquisition des capacités et connaissances requises; de la situation actuelle et future quant aux possibilités d'emploi dans la profession en question (paragraphe 47).

72. Selon le paragraphe 51, «dans les normes et règlements régissant l'apprentissage, à l'égard de chacune des professions reconnues comme donnant lieu à apprentissage, il devrait notamment être tenu compte:

- a) du niveau d'instruction générale et de l'âge minimum exigés pour l'entrée en apprentissage;
- b) des dispositions à prendre pour les cas spéciaux de travailleurs dont l'âge dépasse la limite fixée;
- c) de la durée de l'apprentissage, y compris la période d'essai, eu égard au degré requis de capacité professionnelle et de connaissances techniques théoriques;

- d) des dispositions à prendre pour déterminer la mesure dans laquelle la durée normale de l'apprentissage pourrait être réduite en raison de toute formation ou expérience antérieures de l'apprenti ou des progrès qu'il a accomplis en cours d'apprentissage;
- e) de la liste des diverses opérations pratiques à enseigner, de l'enseignement théorique et de l'instruction complémentaire à donner, ainsi que du temps à consacrer à chacun des stades de la formation;
- f) des autorisations d'absence, au cours d'un ou de plusieurs jours, ou d'autres formes d'absence, selon les circonstances, pour permettre à l'apprenti de se rendre dans une institution de formation;
- g) des examens à subir au cours ou à la fin de l'apprentissage;
- h) des titres ou certificats de fin d'apprentissage;
- i) de tout contrôle du nombre des apprentis qui serait nécessaire pour assurer une formation adéquate, éviter l'encombrement dans la profession et répondre aux besoins de main-d'œuvre dans la branche d'activité économique dont il s'agit;
- j) du taux de rémunération payable à l'apprenti, ainsi que des échelles d'augmentation en cours d'apprentissage;
- k) des conditions de rémunération en cas d'absence par suite de maladie;
- l) de l'assurance-accidents;
- m) des congés payés;
- n) de la nature et de l'étendue du contrôle auquel l'apprentissage doit être soumis, particulièrement en vue d'assurer l'application de la réglementation en la matière, ainsi que la conformité de la formation avec les normes établies et une uniformité suffisante des conditions d'apprentissage;
- o) de l'enregistrement des apprentis et des contrats d'apprentissage auprès d'organismes compétents;
- p) de la forme et du contenu des contrats d'apprentissage».

73. Les apprentis devraient recevoir un enseignement général en matière de sécurité afin d'acquérir des habitudes de travail garantissant la sécurité. L'entrée en apprentissage devrait être précédée par une orientation professionnelle étendue et par un examen médical en fonction des exigences de la profession pour laquelle la formation doit être dispensée. Lorsque la profession envisagée exige des aptitudes physiques ou psychologiques particulières, ces aptitudes devraient être spécifiées et faire l'objet d'examens spéciaux (paragraphe 53).

74. Il devrait être possible, par accord entre toutes les parties intéressées, de transférer un apprenti d'une entreprise à une autre lorsque cela est jugé nécessaire ou souhaitable pour compléter sa formation. De même, lorsqu'il existe plusieurs genres d'apprentissage, il devrait être possible à un apprenti, par accord entre toutes les parties intéressées, de passer de l'un de ceux-ci à un autre (paragraphe 54).

2.1.3. La convention (n° 142) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975, et la recommandation (n° 150) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975

75. La convention n° 142 a été adoptée en 1975, en même temps que la recommandation n° 150. Il est précisé au paragraphe 77, sous-paragraphe 1, de la recommandation qu'elle remplace la recommandation n° 117 et deux autres instruments plus anciens relatifs à la

formation professionnelle ²⁶. Ni la convention n° 142 ni la recommandation n° 150 ne concernaient l'apprentissage.

76. La Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations (CEACR) a expliqué la raison d'être de la convention n° 142 et de la recommandation n° 150 dans son étude d'ensemble sur la mise en valeur des ressources humaines, 1991 (CEACR, 1991, page 3):

[Ces instruments] ont consacré l'abandon de la conception traditionnelle attribuant à la formation professionnelle la seule fonction d'équilibrer le marché de l'emploi, au profit d'une conception plus large et dynamique considérant la «mise en valeur des ressources humaines» comme un facteur majeur du développement économique et social. Sous ce nouveau vocable, formation et orientation relevaient désormais d'un processus continu, tout au long de la vie, d'élargissement des possibilités d'éducation de l'individu, tant dans son intérêt propre qu'au bénéfice de la communauté. A ce titre, elles devaient aussi contribuer à la réalisation d'un objectif de justice sociale et d'équité.

77. La convention n° 142 a été ratifiée par 68 pays. Les pays sont encouragés à adopter et développer des politiques et des programmes complets et concertés d'orientation et de formation professionnelles en établissant, en particulier grâce aux services publics de l'emploi, une relation étroite entre l'orientation et la formation professionnelles et l'emploi.

78. La recommandation n° 150 s'applique à «l'orientation et à la formation professionnelles des jeunes et des adultes, dans tous les domaines de la vie économique, sociale et culturelle, et à tous les niveaux de qualification professionnelle et de responsabilité» (paragraphe 1). Remplacée par la recommandation n° 195, la recommandation n° 150 visait à répertorier les approches contemporaines de l'apprentissage tout au long de la vie, de la transférabilité des compétences ainsi que les activités éducatives et de formation qui sont nécessaires aux petites et moyennes entreprises (BIT, 2004, page 8/6). Pas plus que les recommandations qui l'ont précédée, la recommandation n° 195 ne traite de l'apprentissage.

2.1.4. Autres normes de l'OIT portant spécifiquement sur l'apprentissage

79. Plusieurs normes récentes de l'OIT portant sur les politiques sociales et les politiques de l'emploi prescrivent aux Etats Membres ou les incitent à se doter de systèmes d'apprentissage. Ainsi, l'article 15, paragraphe 1, de la convention (n° 117) sur la politique sociale (objectifs et normes de base), 1962, dispose ce qui suit:

Des dispositions appropriées seront prises, dans toute la mesure où les circonstances locales le permettent, pour développer progressivement un large programme d'éducation, de formation professionnelle et d'apprentissage afin de préparer efficacement les enfants et les adolescents de l'un et de l'autre sexe à une occupation utile.

80. Des prescriptions ou exhortations de ce genre s'appliquent parfois à différents types de travail ou dans des situations particulières. Ainsi, les instruments ci-après évoquent l'apprentissage (et d'autres méthodes de formation):

- la convention (n° 97) sur les travailleurs migrants (révisée), 1949, article 6, paragraphe 1 a), prescrit aux Etats Membres de réserver le même traitement aux immigrants en situation régulière et aux ressortissants du pays, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage et la formation;
- la recommandation (n° 125) sur les conditions d'emploi des adolescents (travaux souterrains), 1965, dispose, en son paragraphe 13 a), que les adolescents qui sont

²⁶ Recommandations n°s 87 et 101.

employés sous terre dans les mines «reçoivent une formation professionnelle systématique, dans le cadre de l'apprentissage ou de toute autre méthode de formation»;

- la recommandation (n° 186) sur le recrutement et le placement des gens de mer, 1996, prévoit, en son paragraphe 1 *d*) iv), que les États disposent d'un mécanisme en vue de la collecte et de l'analyse des informations pertinentes sur le marché du travail maritime, en ce qui concerne notamment «le placement des apprentis, élèves officiers et autres stagiaires»;
- la recommandation (n° 199) sur le travail dans la pêche, 2007, dispose, en son paragraphe 2, que «la formation des personnes âgées de 16 à 18 ans pourrait être assurée par le biais de l'apprentissage ou de la participation à des programmes de formation approuvés»;
- la recommandation (n° 205) sur l'emploi et le travail décent pour la paix et la résilience, 2017, prescrit aux Membres, en son paragraphe 19 *c*), de coordonner les services d'éducation, de formation et de reconversion, y compris l'apprentissage, en vue de prévenir les situations de crise ou d'y faire face;

81. Quant au paragraphe 15 *f*) de la recommandation (n° 204) sur la transition de l'économie informelle vers l'économie formelle, 2015, il dispose ce qui suit:

Les Membres devraient promouvoir la mise en œuvre, sur la base de consultations tripartites, d'un cadre global de politiques de l'emploi pouvant inclure les éléments suivants: [...] des politiques d'éducation et de développement des compétences qui soutiennent l'éducation et la formation tout au long de la vie, répondent à l'évolution des besoins du marché du travail et aux nouvelles technologies et reconnaissent les compétences acquises notamment dans le cadre de systèmes d'apprentissage informels, élargissant ainsi les possibilités d'emploi formel; [...]

82. D'autres normes internationales du travail portent sur des questions précises qui peuvent se poser dans le cadre de l'apprentissage. Par exemple, selon le paragraphe 20 (2) de l'annexe de la recommandation (n° 67) sur la garantie des moyens d'existence, 1944, «[l]es apprentis qui ne reçoivent aucune rémunération devraient être assurés contre les lésions résultant de l'emploi» et la réparation devrait être fondée sur «les salaires en vigueur dans la profession».

2.1.5. Normes de l'OIT qui traitent indirectement de l'apprentissage

83. Un certain nombre de normes de l'OIT, par l'intermédiaire de leurs dispositions concernant le sujet plus vaste de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP), abordent la question de l'apprentissage. La convention (n° 122) sur la politique de l'emploi, 1964, un des quatre instruments de l'OIT considérés comme des conventions de gouvernance prioritaires dans la Déclaration de 2008 sur la justice sociale pour une mondialisation équitable, prévoit que tout Membre formulera et appliquera «une politique active visant à promouvoir le plein emploi, productif et librement choisi» (article 1). La recommandation (n° 169) concernant la politique de l'emploi (dispositions complémentaires), 1984, qui l'accompagne invite les États Membres à élaborer des programmes d'éducation et de formation visant à:

- éliminer toute discrimination en matière d'orientation et de formation professionnelles (paragraphe 7);
- inciter les entreprises à former des jeunes, adapter les possibilités de formation au «développement technique et économique», améliorer la qualité de la formation, faciliter la transition de l'école au travail et encourager les perspectives d'emploi

«comme base d'une politique rationnelle de formation professionnelle» (paragraphe 17);

- faciliter l'accès des entreprises de l'économie informelle à la formation (paragraphe 27);
- aider d'autres pays à créer et à maintenir des moyens de formation, dans le cadre de la coopération et du développement à l'échelle internationale (paragraphe 38 *b*);
- aider les pays en développement à organiser la formation professionnelle au niveau local au lieu d'envoyer leurs travailleurs à l'étranger pour y trouver un emploi (paragraphe 40);
- promouvoir les possibilités d'éducation et de formation pour les travailleurs migrants (paragraphe 44).

84. Trois instruments importants qui relèvent de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail, 1998, contiennent des dispositions consacrées à la formation professionnelle. Le premier, la convention (n° 111) concernant la discrimination (emploi et profession), 1958, impose aux Etats Membres de mener une politique visant à promouvoir «l'égalité de chances et de traitement en matière d'emploi et de profession, afin d'éliminer toute discrimination en cette matière» (article 2). L'article 1, paragraphe 3, de la convention étend cette exigence à «l'accès à la formation professionnelle», tandis que l'article 3 *e*) fait obligation aux Etats Membres d'«assurer l'application de ladite politique dans les activités des services d'orientation professionnelle, de formation professionnelle et de placement soumis au contrôle d'une autorité nationale».

85. Le deuxième instrument, à savoir la convention (n° 182) sur les pires formes de travail des enfants, 1999, demande que des mesures soient prises pour assurer l'accès, lorsque cela est possible et approprié, à la formation professionnelle pour les enfants qui auront été soustraits des pires formes de travail des enfants (article 7, paragraphe 2 *c*)).

86. Le troisième, la convention (n° 138) sur l'âge minimum, 1973, dispose que l'instrument ne s'applique pas aux établissements d'enseignement ou de formation ni au travail effectué par des personnes d'au moins 14 ans dans le cadre de programmes d'enseignement ou de formation dûment réglementés (article 6). L'article 7, paragraphe 1, de la convention autorise aussi l'emploi de personnes de 13 à 15 ans à des «travaux légers», à condition que ceux-ci ne soient pas de nature à leur porter préjudice, en particulier pour ce qui concerne leur participation à des programmes de formation professionnelle.

87. Les instruments ci-après contiennent aussi des dispositions relatives à la formation:

- la convention (n° 140) sur le congé-éducation payé, 1974, qui invite les Etats Membres à promouvoir le congé-éducation payé dans des domaines particuliers;
- la convention (n° 169) relative aux peuples indigènes et tribaux, 1989, qui prescrit l'égalité de chances pour ces peuples en matière de formation professionnelle (article 21), ainsi que, au besoin, la mise en place de programmes et de moyens spéciaux de formation à leur intention (article 22).

88. Parmi les nombreuses protections énoncées dans la Partie I de la convention (n° 143) sur les travailleurs migrants (dispositions complémentaires), 1975, figure le droit des travailleurs migrants de bénéficier d'un traitement égal à celui des nationaux en ce qui concerne le «reclassement» (article 8, paragraphe 2). Dans la Partie II, il est expressément indiqué que certaines protections ne s'appliquent pas aux personnes qui viennent dans un

Etat Membre «spécialement à des fins de formation ou d'éducation» (article 11, paragraphe 2 d)).

2.1.6. Autres normes de l'OIT et mesure dans laquelle elles s'appliquent à l'apprentissage

89. Les divers instruments de l'OIT utilisent une terminologie différente pour définir leur objet. Bon nombre d'entre eux ne s'appliquent pas simplement aux salariés mais à la catégorie plus large des «travailleurs». Cela est vrai, par exemple, des conventions fondamentales qui sous-tendent la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail. Outre les conventions n^{os} 111, 138 et 182, que nous avons déjà mentionnées, on peut citer la convention (n^o 29) sur le travail forcé, 1930, la convention (n^o 87) sur la liberté syndicale et la protection du droit syndical, 1948, la convention (n^o 98) sur le droit d'organisation et de négociation collective, 1949, la convention (n^o 100) sur l'égalité de rémunération, 1951, et la convention (n^o 105) sur l'abolition du travail forcé, 1957. Les huit conventions fondamentales s'appliquent à tous les «travailleurs» au sens le plus large du terme: en d'autres termes, elles s'appliquent indépendamment du type d'accord contractuel (le cas échéant) en vertu duquel les intéressés sont engagés et, à très peu d'exceptions près, indépendamment du secteur de l'économie dans lequel ils travaillent (Creighton et McCrystal, 2016, page 706).

90. Les organes de contrôle de l'OIT considèrent que les personnes recrutées dans le cadre d'accords de formation devraient avoir le droit de se syndiquer, indépendamment de leur statut d'emploi. Selon le Comité de la liberté syndicale (BIT, 2018a, paragraphe 394):

Le statut avec lequel les travailleurs sont embauchés, comme apprentis ou à un autre titre, ne doit avoir aucune incidence sur leur droit d'adhérer à des organisations syndicales et de participer à leurs activités.

91. La CEACR (2011, page 234) a fait observer que «la couverture intégrale assurée aux apprentis fait désormais partie intégrante du droit moderne du travail et de la sécurité sociale et qu'elle est garantie dans toutes les conventions internationales du travail à jour». Ainsi, dans le paragraphe 2 a) ii) de la recommandation (n^o 200) sur le VIH et le sida, 2010, il est fait état de l'intention d'appliquer l'instrument à «tous les travailleurs quelles que soient les formes ou modalités de travail et quels que soient les lieux de travail, y compris [...] les personnes qui sont en formation, y compris les stagiaires et les apprentis». De même, les instruments ci-après contiennent une mention de l'apprentissage:

- la convention (n^o 190) sur la violence et le harcèlement, 2019, précise que «les personnes en formation, y compris les stagiaires et les apprentis», sont protégées par l'instrument (article 2, paragraphe 1);
- la convention (n^o 129) sur l'inspection du travail (agriculture), 1969, dispose que le système d'inspection du travail s'applique aux entreprises agricoles «dans lesquelles sont occupés des travailleurs salariés ou des apprentis» (article 4);
- la convention (n^o 168) sur la promotion de l'emploi et la protection contre le chômage, 1988, mentionne «les agents de la fonction publique et les apprentis» (article 11, paragraphe 1);
- la convention (n^o 121) sur les prestations en cas d'accidents du travail et de maladies professionnelles, 1964, prévoit que «la législation nationale concernant les prestations en cas d'accidents du travail et de maladies professionnelles doit protéger tous les salariés, y compris les apprentis» (article 4, paragraphe 1).

92. Enfin, il convient d'appeler l'attention sur un principe énoncé par la CEACR (2014, paragraphe 188):

Rappelant le principe primordial de l'égalité de rémunération pour un travail de valeur égale, la commission considère que les personnes couvertes par des contrats d'apprentissage ou de formation ne devraient être rémunérées à un taux différencié que dans les cas où elles bénéficient effectivement d'une formation professionnelle pendant leurs heures de travail sur leur lieu de travail. De manière générale, c'est la quantité et la qualité du travail accompli qui doivent être le facteur décisif dans la fixation du montant du salaire.

93. En conséquence, s'il peut être justifié d'accorder une rémunération moins élevée aux apprentis, comme le prévoient d'ailleurs les systèmes nationaux (voir section 3.6.2), le montant du salaire devrait être lié à la quantité et à la qualité du travail accompli.

2.1.7. Résolutions de la Conférence internationale du Travail

94. A sa 97^e session (2008), la Conférence a adopté une Résolution et des Conclusions concernant l'amélioration des aptitudes professionnelles pour stimuler la productivité, la croissance de l'emploi et le développement. Le paragraphe 64 des conclusions dispose ce qui suit: «L'apprentissage, à différents niveaux, est un moyen efficace pour les jeunes d'établir une passerelle entre l'école et le monde du travail en leur permettant d'acquérir une formation professionnelle et technique. Ils peuvent ainsi surmonter le problème du manque d'expérience quand ils tentent d'obtenir un premier emploi.» Au paragraphe 30, les partenaires sociaux sont encouragés à «promouvoir le développement des compétences et la croissance de l'emploi [...] de nombreuses façons déterminantes, notamment, mais non exclusivement en:

[...]

- e) offrant des possibilités d'apprentissage et améliorant la qualité de l'enseignement et la reconnaissance des compétences acquises par les apprentis;
- f) assurant une formation sur le lieu de travail en fonction de la disponibilité des travailleurs et faisant en sorte que les femmes puissent bénéficier, comme les hommes, de possibilités de formation et d'apprentissage sur le lieu de travail;».

95. A sa 101^e session (2012), la Conférence a adopté une Résolution et des Conclusions concernant la crise de l'emploi des jeunes: Appel à l'action. Dans ses conclusions, sous le titre «Employabilité: Education, formation et qualifications, passage de l'école à la vie active», il est fait référence à l'apprentissage à plusieurs reprises²⁷. Au paragraphe 26, les gouvernements sont invités à «sérieusement envisager de:

[...]

- b) améliorer le lien entre l'éducation, la formation et le monde du travail, par le biais du dialogue social sur l'inadéquation des compétences et la normalisation des qualifications; et, en fonction des besoins du marché du travail, [de] renforcer l'enseignement et la formation techniques et professionnels, y compris l'apprentissage et d'autres modalités d'acquisition d'une expérience professionnelle, dont la formation en entreprise;

[...]

- d) améliorer l'offre et les modalités d'apprentissage en: i) complétant l'apprentissage sur le lieu de travail au moyen d'une formation institutionnelle structurée; ii) améliorant les compétences pédagogiques des maîtres d'apprentissage et des formateurs; iii) faisant porter la formation sur l'alphabétisation et les activités de subsistance; iv) renforçant

²⁷ L'intérêt de l'apprentissage est également souligné au paragraphe 34 des [Conclusions sur la promotion de voies d'accès au travail décent pour les jeunes](#), que la Conférence a adoptées à sa 93^e session (2005).

l'engagement des communautés, notamment pour ouvrir davantage de métiers aux jeunes femmes et aux autres jeunes appartenant à des catégories vulnérables;

- e) réglementer et contrôler l'apprentissage, les stages et les autres moyens d'acquisition d'une expérience professionnelle, y compris par la certification, pour garantir qu'ils offrent une véritable expérience d'apprentissage et qu'ils n'ont pas vocation à remplacer les travailleurs réguliers;».

96. A sa 103^e session (2014), la Conférence a adopté une Résolution et des Conclusions concernant la deuxième discussion récurrente sur l'emploi, priant le Bureau de «[c]réer une base de connaissances et fournir des conseils sur des systèmes efficaces de formation tout au long de la vie et des systèmes d'apprentissage de qualité».

2.2. Recommandation et initiative de l'UNESCO

97. En novembre 2015, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a adopté une Recommandation concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP)²⁸. La section sur l'acquisition des connaissances mentionne à plusieurs reprises l'apprentissage, dans les termes suivants:

[...]

30. Il conviendrait de promouvoir l'apprentissage en milieu de travail sous ses formes variées, notamment la formation en cours d'emploi, dans le cadre d'un détachement, ou en tant qu'apprenti ou stagiaire. Il importe d'en améliorer la qualité et, le cas échéant, de le compléter par une formation dispensée dans un établissement ou dans un autre contexte.

31. Les politiques publiques devraient favoriser et faciliter par le dialogue social et les partenariats public-privé les formations d'apprentissage de qualité en alternance en milieu de travail et en établissement pour aider les jeunes à développer leurs connaissances, aptitudes et compétences et acquérir une expérience professionnelle.

32. Il conviendrait de promouvoir l'EFTP dans le secteur économique informel, y compris sous forme d'apprentissage traditionnel de qualité dans de petites entreprises, des microentreprises ou des entreprises individuelles à l'échelle du ménage en s'assurant le concours des parties prenantes des zones rurales et urbaines.

98. L'UNESCO a créé un groupe interagences sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (IAG-EFTP) afin de promouvoir le partage de connaissances et de garantir une coordination efficace des activités des organisations internationales impliquées dans le conseil de politique, les programmes et la recherche²⁹. Ce groupe a institué un groupe de travail sur la formation en entreprise, à qui il arrive d'examiner la question de l'apprentissage.

2.3. Initiative du G20

99. Lorsqu'ils se sont rencontrés en 2016 à Beijing, les ministres du travail et de l'emploi du Groupe des 20 (G20) sont convenus d'améliorer le nombre, la qualité et la diversité des apprentissages (G20, 2016) et ont notamment décidé:

- de fixer des cibles au niveau des pays pour développer, étendre et améliorer les programmes d'apprentissage;

²⁸ UNESCO: [Recommandation concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels \(EFTP\)](#), 2015.

²⁹ Voir <https://fr.unesco.org/themes/competences-travail-vie/cooperation> [consulté le 16 juin 2019].

- ❑ d'améliorer la qualité des systèmes d'apprentissage «en faisant participer pleinement les partenaires sociaux à l'élaboration et à la diffusion des programmes d'apprentissage, et s'assurer que ceux-ci comportent une formation en entreprise significative»;
- ❑ de promouvoir des programmes d'apprentissage, en particulier dans les secteurs émergents et ceux qui peinent à recruter des travailleurs compétents;
- ❑ de faire en sorte que l'apprentissage attire davantage les entreprises, en particulier les petites et moyennes entreprises (PME), en prenant en compte leurs besoins de compétences dans les programmes d'apprentissage, d'éliminer les obstacles juridiques et réglementaires et de favoriser une répartition adéquate des coûts entre employeurs, prestataires de formation et gouvernement;
- ❑ de veiller à ce que les programmes d'apprentissage offrent de bonnes conditions de travail et de formation, notamment des salaires suffisants, une couverture sociale, et qu'ils respectent le droit du travail et les règles de sécurité et de santé au travail;
- ❑ d'améliorer «l'accès à un apprentissage de qualité pour les groupes défavorisés grâce à des compléments de revenus, des crédits-formation, des programmes de préapprentissage, des services de garde d'enfants de qualité et à des prix abordables et des perspectives d'emploi propices à la vie de famille»;
- ❑ de renforcer les partenariats entre les entreprises et les écoles professionnelles;
- ❑ de promouvoir les programmes visant à valoriser les apprentissages informels, notamment par la reconnaissance des acquis et la possibilité de recevoir un complément de formation;
- ❑ de généraliser «l'apprentissage de qualité à l'échelle planétaire, notamment grâce à la coopération technique et à des initiatives régionales».

2.4. La déclaration conjointe du L20 et du B20 sur les éléments clés des apprentissages de qualité

100. Les syndicats (Groupe syndical 20 ou L20) et les associations d'employeurs (Business 20 ou B20) ont activement contribué aux travaux du Groupe de travail du G20 sur l'emploi en matière d'apprentissage et appelé les Etats membres du G20 à soutenir des mesures visant à promouvoir l'apprentissage. En collaboration avec des confédérations syndicales et des organisations d'employeurs mondiales, ils se sont entendus en 2013 sur les «éléments clés de l'apprentissage de qualité» (CSI, 2013) et ont souligné conjointement les principes ci-après pour assurer la réussite de l'apprentissage:

- ❑ la responsabilité doit être partagée entre le gouvernement, les employeurs et les syndicats en fonction des circonstances nationales;
- ❑ des établissements d'enseignement professionnel de grande qualité, avec des enseignants hautement qualifiés et motivés et dotés d'un équipement moderne sont une condition préalable indispensable à un apprentissage efficace;
- ❑ l'accès à l'apprentissage devrait être garanti non seulement aux jeunes mais également aux adultes qui ont besoin de s'orienter vers une nouvelle industrie ou de mettre à jour leurs qualifications afin de répondre aux besoins en évolution des entreprises;

- ❑ des stratégies valorisant l'apprentissage devraient être développées, afin qu'il soit considéré positivement comme une filière permettant d'accéder à une carrière satisfaisante;
- ❑ les systèmes d'apprentissage doivent disposer de leurs propres accords contractuels conformément à la législation et aux pratiques nationales;
- ❑ l'apprentissage doit être axé sur le lieu de travail;
- ❑ les programmes d'apprentissage doivent refléter les objectifs d'égalité hommes-femmes;
- ❑ l'apprentissage devrait encourager l'esprit d'entreprise et l'innovation grâce au développement des compétences.

101. Les organisations de travailleurs et d'employeurs ont été associées à d'autres initiatives liées à l'apprentissage, notamment:

- ❑ le Réseau mondial pour l'apprentissage établi en 2012 sous les auspices de l'Organisation internationale des employeurs (OIE), de l'OIT et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)³⁰;
- ❑ le projet Unions4VET, qui est parrainé par le ministère fédéral allemand de l'Éducation et de la Recherche et comprend à présent des organisations de travailleurs des pays suivants: Afrique du Sud, Allemagne, Costa Rica, Grèce, Italie, Lettonie, Portugal et Slovaquie³¹.

2.5. Cadres régionaux

102. L'Union européenne (UE) a été particulièrement active dans la promotion de l'apprentissage. Parmi d'autres initiatives, elle a créé en 2017 l'Alliance européenne pour l'apprentissage³², qu'elle continue de soutenir. En mars 2018, le Conseil de l'UE a adopté la Recommandation relative à un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité³³, dans laquelle il fait siens un certain nombre de principes (paragraphe 20) et propose deux séries de critères de qualité et d'efficacité des apprentissages. Les critères concernant la formation et les conditions de travail portent sur les éléments suivants: contrat écrit; acquis d'apprentissage; soutien pédagogique; composante liée au lieu de travail; rémunération et/ou indemnité; protection sociale; conditions de travail, de santé et de sécurité. Les critères concernant les conditions générales portent sur les éléments suivants: cadre réglementaire; participation des partenaires sociaux; soutien aux entreprises; parcours flexible et mobilité; orientation professionnelle et sensibilisation; transparence; assurance de la qualité et suivi des apprentis.

³⁰ Voir <http://www.gan-global.org> [consulté le 10 juin 2019] (non disponible en français).

³¹ Voir <https://www.unions4vet.de/en/> [consulté le 10 juin 2019] (non disponible en français).

³² Voir <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1149&langId=en> [consulté le 10 juin 2019] (non disponible en français).

³³ Recommandation du conseil du 15 mars 2018 relative à un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité, 2018/C 153/01.

Chapitre 3

Cadres réglementaires nationaux pour l'apprentissage

103. Le présent chapitre examine les divers éléments des cadres réglementaires nationaux pour l'apprentissage, à savoir: les types et niveaux de réglementation; les fonctions des organismes de réglementation; les normes relatives à la formation; le financement; les droits et les mesures de protection des apprentis au travail; les conditions dans lesquelles les parties ou entités peuvent offrir ou soutenir des apprentissages; le suivi et l'évaluation.

104. Chaque cadre réglementaire national est unique et reflète les conditions locales. Il importe de trouver un équilibre délicat entre, d'une part, la nécessité de s'assurer que toutes les parties prenantes sont disposées à investir dans le processus et, d'autre part, celle de veiller à ce que le système soit correctement réglementé.

3.1. Types et niveaux de réglementation

105. Les systèmes nationaux d'apprentissage sont généralement régis par divers dispositifs juridiques. Il peut s'agir d'une législation qui traite spécifiquement du sujet, par exemple ³⁴:

- ❑ la loi relative à l'apprentissage (1981) (Algérie);
- ❑ la loi n° 26.390 sur le régime de l'apprentissage et de l'orientation professionnelle (2008) (Argentine);
- ❑ la nouvelle loi n° 10097 sur l'apprentissage (2000) (Brésil);
- ❑ la loi sur l'apprentissage (1937) (Etats-Unis);
- ❑ la loi sur l'apprentissage (1961) (Inde);
- ❑ la loi sur la formation en entreprise (1967) (Irlande);
- ❑ la loi sur l'apprentissage (1953) (Israël);
- ❑ la loi sur l'apprentissage (1954) (Jamaïque);
- ❑ la loi sur l'apprentissage (1968) (Maurice);
- ❑ la loi portant institution et organisation de l'apprentissage (2000) (Maroc);
- ❑ la loi sur l'apprentissage et la formation en entreprise (1992) (Nouvelle-Zélande);
- ❑ la loi sur l'apprentissage (2017) (Pakistan);
- ❑ la loi sur l'apprentissage (2014) (Samoa);

³⁴ Certaines de ces législations ont été régulièrement modifiées.

- ❑ la loi nationale relative à l'apprentissage (1971) (Sri Lanka);
- ❑ la loi n° 3308 sur l'apprentissage et la formation professionnelle (Turquie);
- ❑ la loi sur l'apprentissage (1965) (Zambie) ³⁵.

106. Dans certains pays, l'apprentissage peut être réglementé dans le contexte plus large de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP):

- ❑ la loi relative à la formation professionnelle (2005) (Allemagne);
- ❑ la loi sur la main-d'œuvre (2003) (Indonésie);
- ❑ la loi sur la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels (2008) (Luxembourg);
- ❑ la loi relative à l'enseignement primaire et secondaire (1998) (Norvège);
- ❑ la loi n° 4.951/13 sur l'emploi des jeunes (Paraguay);
- ❑ la loi sur l'éducation des adultes et la formation professionnelle (1995) (Pays-Bas);
- ❑ la loi relative à la formation professionnelle (2008) (Tunisie).

107. Parfois, la base juridique se trouve dans le Code du travail du pays. C'est notamment le cas de:

- ❑ la loi sur le travail (2006) (Bangladesh);
- ❑ la loi générale sur le travail, décret suprême (1939) (Etat plurinational de Bolivie);
- ❑ la loi sur le travail (2004) (Nigéria).

108. Les lois fondamentales sur l'apprentissage requièrent en outre l'adoption de règlements d'application. En Allemagne, par exemple, de nombreuses ordonnances et programmes d'études-cadres portent sur l'apprentissage de métiers spécifiques ³⁶, tandis que d'autres instruments traitent de questions telles que la formation des formateurs en entreprise ³⁷.

109. Dans un contexte plus large, des instruments juridiques portant application d'autres initiatives, telles que la mise en place d'un cadre national sur la qualité, peuvent avoir une incidence directe sur différents aspects de l'apprentissage. Par exemple, l'autorité nationale chargée des qualifications professionnelles a été créée en Afrique du Sud dans le contexte de la loi n° 67 sur le cadre national de qualifications (2008), dont le volet sur les qualifications professionnelles joue un rôle central dans la validation des qualifications liées aux différents programmes d'apprentissage ³⁸.

³⁵ La plupart des textes de loi mentionnés dans le présent rapport peuvent être consultés dans la base de données de l'OIT concernant la législation nationale sur le droit du travail, la sécurité sociale et les droits de la personne (NATLEX). Sauf indication contraire, les informations qui figurent dans le chapitre sur les systèmes d'apprentissage proviennent de: BIT, 2017a et BIT, 2019c; Fazio et coll., 2016; Smith et Kemmis, 2013; [Cedefop European database on apprenticeship schemes](#) (non disponible en français).

³⁶ On trouvera des traductions de certaines ordonnances et programmes d'études-cadres en anglais et en espagnol à l'adresse suivante <https://www.bibb.de/govet/de/54899.php> [consulté le 10 juin 2019] (non disponible en français).

³⁷ Pour le texte de la réglementation (en allemand), voir https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/ [consulté le 10 juin 2019] (non disponible en français).

³⁸ Voir https://www.fpmseta.org.za/downloads/QCTO_OQSF_Policy_Version_25_02_2013.pdf [consulté le 4 août 2019] (non disponible en français).

110. En règle générale, les lois relatives à l'apprentissage s'appliquent au niveau national, mais, dans certains pays, l'EFP et, par conséquent, l'apprentissage relèvent du niveau régional ou provincial. Au Canada, par exemple, la responsabilité de l'apprentissage incombe aux 13 territoires et provinces; le Programme du Sceau rouge fixe néanmoins des normes nationales communes pour l'apprentissage de 56 métiers³⁹.

3.2. Organes de réglementation

3.2.1. Autorités nationales et sectorielles

111. Dans de nombreux pays, il existe des organismes chargés de réglementer l'apprentissage, qui interviennent sur une base intersectorielle ou sectorielle.

112. Aux Philippines, l'autorité chargée de l'enseignement technique et du développement des compétences, dont la loi n° 7796 de la République (1994) a porté création, est chargée d'intégrer, de coordonner et de suivre les programmes de développement des compétences et devrait procéder à une réforme du programme d'apprentissage, associer les entreprises à la formation professionnelle et élaborer un plan relatif aux compétences au niveau national⁴⁰.

113. En France, le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles, établi par la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale (2014), est officiellement chargé de mettre notamment en œuvre:

- ❑ une stratégie concertée visant à promouvoir l'application coordonnée en matière d'orientation, de formation professionnelle, d'apprentissage, d'insertion, d'emploi et de maintien dans l'emploi;
- ❑ une évaluation annuelle des politiques et de la gestion des institutions chargées de la collecte et du débours de la taxe d'apprentissage;
- ❑ un programme trisannuel d'évaluation des politiques publiques en la matière, en s'assurant en outre de leur application effective.

114. Les organes de réglementation opèrent également au niveau sectoriel. Ces organes, parfois appelés conseils sectoriels sur les compétences, ont un rôle central à jouer dans la conception et la mise en œuvre des politiques de développement des compétences, que ce soit en matière d'EFP initiaux, et plus particulièrement d'apprentissage, ou d'EFP continus – ou des deux.

115. En Afrique du Sud, les autorités sectorielles de l'éducation et de la formation, initialement créées à la suite de l'adoption de la loi sur la mise en valeur des compétences (1998), visent à développer les compétences de la main-d'œuvre sud-africaine afin d'améliorer la productivité sur le lieu de travail et la compétitivité des entreprises⁴¹. En particulier, elles offrent un cadre institutionnel pour l'élaboration et l'application de plans sectoriels relatifs aux compétences, elles approuvent les plans relatifs aux compétences en milieu de travail et les rapports de formation, établissent des programmes de formation, enregistrent les contrats, administrent les fonds sectoriels à l'appui de la formation et recensent les stages pratiques (BIT, 2017e, page 141).

³⁹ Voir <https://caf-fca.org/fr/lapprentissage-notions-de-base/systemes-reglementaires-regissant-lapprentissage/> [consulté le 10 juin 2019].

⁴⁰ Voir <http://www.tesda.gov.ph/About/TESDA/10> [consulté le 10 juin 2019] (non disponible en français).

⁴¹ Voir <https://nationalgovernment.co.za/units/view/199/agricultural-sector-education-and-training-authority-agriseta> [consulté le 10 juin 2019] (non disponible en français).

116. Au Brésil, les services nationaux d'apprentissage dans l'industrie sont un exemple d'autorité sectorielle chargée des compétences. Au Danemark, des comités professionnels sectoriels énoncent de manière détaillée le contenu des programmes de formation dans le cadre général fourni par le Conseil national pour l'éducation des adultes et la formation continue. Plus précisément, ils réglementent la durée et la structure des programmes, leurs objectifs et leur évaluation, ainsi que la manière dont est dispensée la formation en milieu de travail et hors milieu de travail. En fonction de l'évolution du marché du travail, ils peuvent proposer l'ouverture de nouveaux cours ou l'arrêt de cours existants. Ils sont aussi chargés de la certification des établissements de formation (CES/Unionlearn, 2014, page 26).

3.2.2. Participation des partenaires sociaux

117. Le dialogue social est l'un des facteurs de réussite en matière d'apprentissage. Les systèmes d'apprentissage sont efficaces parce qu'ils associent la formation scolaire et la formation en milieu de travail et qu'ils tirent parti à la fois des connaissances des employeurs et de celles des travailleurs quant à la formation nécessaire et à la manière de la dispenser.

118. L'expérience montre que les conditions ci-après doivent notamment être réunies pour que le dialogue social soit efficace:

- ❑ des organisations de travailleurs et d'employeurs fortes et indépendantes dotées des compétences techniques nécessaires et pouvant accéder aux informations utiles à leur participation au dialogue social;
- ❑ la volonté politique affirmée d'engager le dialogue social de la part de toutes les parties;
- ❑ le respect des droits fondamentaux que sont la liberté syndicale et la négociation collective;
- ❑ un soutien institutionnel approprié⁴².

119. Une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (Fazekas et Field, 2013) a également confirmé que, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la participation des partenaires sociaux est déterminante pour faciliter l'élaboration et l'application des politiques et faire en sorte que les programmes de formation répondent aux besoins des entreprises, de l'économie et des élèves ou étudiants.

120. Le dialogue social, dans le contexte de l'EFP et, plus particulièrement, des apprentissages de qualité, requiert la participation d'organes tripartites et bipartites aux niveaux national et sectoriel, ainsi que le recours à la négociation collective.

3.2.2.1. Organes tripartites et bipartites aux niveaux national et sectoriel

121. Dans de nombreux pays, les partenaires sociaux sont officiellement membres de comités tripartites responsables de l'EFP au niveau national, qui traitent des différents aspects de la conception et de la mise en œuvre des systèmes d'apprentissage.

122. Au Kenya, les partenaires sociaux sont représentés au Comité tripartite national responsable de la formation professionnelle, qui est chargé, entre autres choses, d'administrer les fonds réservés à la formation, de revoir et d'assurer la pérennité des

⁴² Voir <https://www.ilo.org/ifpdial/areas-of-work/social-dialogue/lang--fr/index.htm> [consulté le 8 août 2019].

systèmes d'évaluation des métiers et professions et d'octroyer des certificats d'aptitude et de compétence à tous ceux qui se soumettent à ces évaluations ⁴³.

123. En Afrique du Sud, les organisations syndicales et patronales sont représentées dans un certain nombre d'instances tripartites chargées d'examiner différents aspects de la politique relative à l'EFP. Il s'agit notamment des instances suivantes: l'autorité nationale des compétences, qui conseille le ministère du Travail sur les politiques et les stratégies en la matière ainsi que sur leur mise en œuvre; le Conseil pour la qualité des métiers et des professions, qui est chargé de superviser l'élaboration, la mise en œuvre, l'évaluation et la certification des qualifications professionnelles (BIT, 2017e, page 20).

124. Dans de nombreux pays européens, les partenaires sociaux sont représentés dans les comités tripartites de l'EFP chargés des différents aspects de l'élaboration et de l'application des politiques en matière d'apprentissage: par exemple, l'Agence nationale pour l'enseignement et la formation (Bulgarie); le Conseil de l'apprentissage (Chypre); le Conseil national chargé de l'éducation des adultes et de la formation continue (Danemark); le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (France); l'Institut fédéral pour la formation et l'enseignement professionnels (Allemagne); le Conseil de l'apprentissage (Irlande); le Conseil général de la formation professionnelle en Espagne (CES/Unionlearn, 2016).

125. Au niveau sectoriel, des organes qui sont parfois appelés conseils sectoriels des compétences jouent un rôle central dans la conception et la mise en œuvre des programmes d'apprentissage. Les exemples décrits à la section 3.2.1 (Afrique du Sud et Danemark) comptent tous deux sur une représentation importante des partenaires sociaux.

3.2.2.2. *Conventions collectives au niveau national – accords intersectoriels*

126. Dans certains cas, les partenaires sociaux peuvent négocier des accords portant sur l'EFP au niveau national, ce qui a des incidences importantes pour l'apprentissage. On en trouve un exemple en France, avec l'Accord national interprofessionnel – Formation professionnelle (décembre 2013), qui détermine notamment le type d'activités pouvant être subventionnées par des organismes de financement conjoints reconnus par l'Etat et, plus particulièrement, la manière dont certaines formes d'apprentissage peuvent être financées ⁴⁴. Cet accord est particulièrement important, car il a servi de base à la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, adoptée l'année suivante ⁴⁵.

3.2.2.3. *Conventions collectives au niveau sectoriel*

127. En France, certains accords sectoriels portent spécifiquement sur l'apprentissage. En 2015, 67 accords de ce type ont été signés à propos d'une série de questions différentes ⁴⁶, notamment:

- la nature du contrat d'apprentissage;

⁴³ Loi sur la formation professionnelle, 2012, sections 4A(e) et 5(d) (Kenya).

⁴⁴ Voir http://www.journal-officiel.gouv.fr/publications/bocc/pdf/2014/0013/boc_20140013_0000_0011.pdf [consulté le 10 juin 2019].

⁴⁵ Voir <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576&categorieLien=id> [consulté le 10 juin 2019].

⁴⁶ Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, France, 2016, pp. 464 et 465.

- les obligations de l'apprenti et de l'entreprise;
- le choix, le rôle et les missions du maître d'apprentissage ainsi que le nombre d'apprentis pouvant être simultanément suivis par un même maître d'apprentissage, la formation du maître d'apprentissage – certains accords prévoient à cet égard une charge de travail adaptée ainsi qu'une indemnité pour l'exercice de la fonction de maître d'apprentissage;
- les perspectives concernant la collecte de données quantitatives et qualitatives sur le nombre d'apprentis, le taux de rupture anticipée du contrat, de réussite aux examens et d'insertion professionnelle;
- le financement des apprentissages et, plus précisément, les moyens de faire en sorte que les entreprises versent la taxe d'apprentissage;
- les modalités de parcours partagés d'apprentissage entre deux entreprises;
- les missions des centres de formation d'apprentis et, le cas échéant, leur labellisation par la branche professionnelle.

3.2.2.4. Conventions collectives au niveau des entreprises

128. En 2014, ENEL, la multinationale italienne de l'énergie, a signé avec trois syndicats un accord destiné à mettre en place un programme expérimental associant formation en milieu de travail et formation hors milieu de travail, débouchant sur un diplôme technique et se caractérisant en outre par un contenu théorique en meilleure adéquation avec les besoins du secteur et une formation technique pratique mieux adaptée aux exigences du monde du travail. L'accord portait sur divers éléments, dont la durée de l'apprentissage, la rémunération, les congés, les congés de maladie, le licenciement, le rôle des formateurs en entreprise, ainsi que la santé et la sécurité. La Commission européenne a décerné à l'accord, au programme de formation qui en découle et à l'engagement en faveur de l'apprentissage le prix de l'Alliance européenne pour l'apprentissage (grandes entreprises) en 2017⁴⁷.

3.3. Le contrat d'apprentissage

129. Un contrat d'apprentissage écrit conclu entre un apprenti et une entreprise ou par les soins d'un intermédiaire spécifie les droits et les obligations ainsi que les conditions de travail et de formation applicables à l'apprentissage (BIT, 2019c). Si la législation nationale l'autorise, il est également signé par un tiers, comme un établissement d'enseignement ou de formation. Si l'apprenti est encore mineur, l'un des parents, le tuteur ou le représentant légal signe habituellement l'accord au nom de l'apprenti.

130. Dans beaucoup de pays (Allemagne, Argentine, Australie, Autriche, Bangladesh, Belgique (communautés francophone et flamande), Bénin, Brésil, Chili, Colombie, République de Corée, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Danemark, France, Inde, Indonésie, Irlande, Jamaïque, Kenya, Luxembourg, Malawi, Mali, Maroc, Namibie, Niger, Nigéria, Pakistan, Philippines, Royaume-Uni, République-Unie de Tanzanie et Togo, notamment), un contrat d'apprentissage doit être conclu par écrit. C'est généralement aussi le cas en

⁴⁷ Institué en 2016, le prix de l'Alliance européenne pour l'apprentissage récompense les entreprises et les apprentis qui se sont distingués dans la promotion de l'apprentissage; en 2017, un nouveau prix a été créé pour les praticiens (enseignants et formateurs).

Afrique du Sud et aux Pays-Bas, où l'accord est également signé par le prestataire de la formation ⁴⁸.

131. De nombreux pays prescrivent un modèle pour les contrats d'apprentissage (comme l'Afrique du Sud, le Kenya, la Suisse et la République-Unie de Tanzanie). Au Maroc, par exemple, l'accord couvre:

- l'identité, l'âge et l'adresse des contractants;
- le ou les domaines d'activité de l'entreprise d'accueil;
- le nombre de salariés de l'entreprise;
- le nombre des apprentis en formation dans l'entreprise;
- le métier ou la qualification pour lesquels l'apprenti sera préparé;
- la durée de l'apprentissage;
- la période d'essai;
- la durée pendant laquelle l'apprenti s'engage, le cas échéant, à travailler, au terme de son apprentissage, pour le compte du chef d'entreprise;
- l'identité du maître d'apprentissage ⁴⁹.

132. Le contrat peut devoir être enregistré auprès des conseils sectoriels, lorsqu'ils existent, ou des chambres locales, comme c'est le cas en Allemagne, en Autriche et au Luxembourg. En Australie, tous les contrats de formation officiels, y compris les contrats d'apprentissage, doivent être enregistrés auprès d'un organisme gouvernemental de l'Etat ou du territoire concerné ⁵⁰. L'enregistrement auprès d'un organisme gouvernemental est également imposé au Kenya ⁵¹, tandis que l'approbation du gouvernement est nécessaire en Indonésie. En Suisse, l'Office cantonal pour l'orientation, la formation professionnelle et continue vérifie et approuve le contrat. En revanche, l'enregistrement n'est pas obligatoire dans des pays comme les Etats-Unis (Eurofound/Commission européenne, 2018a, page 8).

133. En Suisse, les contrats d'apprentissage prévoient une période d'essai d'un à trois mois, ce qui permet à l'entreprise et à l'apprenti de s'assurer qu'ils ont fait le bon choix. Pendant la période d'essai, l'entreprise d'accueil et l'apprenti peuvent résilier le contrat moyennant un préavis de sept jours (Conférence suisse des offices de la formation professionnelle, 2012).

3.4. Normes propres à chaque profession

3.4.1. Recensement des professions se prêtant à l'apprentissage

134. L'une des caractéristiques d'un apprentissage est qu'il prépare la personne à un métier. Dans certains pays, comme l'Allemagne, la loi sur la formation initiale doit

⁴⁸ Voir <http://www.bridge.org.za/knowledge-hub/psam/wiol/apprenticeship/> [consulté le 13 juin 2019] (non disponible en français).

⁴⁹ Loi n° 12.00 portant institution et organisation de l'apprentissage, art. 13.

⁵⁰ Par exemple, en Australie occidentale, l'Office de l'apprentissage du Département de la formation et du développement de la main-d'œuvre: voir <https://www.dtwd.wa.gov.au/apprenticeship-office> [consulté le 15 juin 2019] (non disponible en français).

⁵¹ Loi sur la formation professionnelle, 2012, sections 6 et 11 (Kenya).

préciser la profession concernée⁵². Sur cette base, les pouvoirs publics dressent une liste des professions officiellement reconnues comme des métiers d'apprentissage⁵³. En Autriche, l'autorité compétente, le ministère de l'Economie, de la Famille et de la Jeunesse, est tenue d'établir une liste des métiers se prêtant à l'apprentissage⁵⁴.

135. Chaque pays a ses propres listes et procédures servant à définir les profils professionnels et les programmes d'apprentissage afin d'établir les normes applicables à chaque profession. Aux Etats-Unis, il y a environ 1 300 métiers d'apprentissage⁵⁵, tandis qu'en Allemagne leur nombre est beaucoup plus faible et continue de baisser, passant de 348 en 2000 à 326 en 2018⁵⁶. Au Canada, où chaque province a sa propre législation concernant l'apprentissage et la validation des compétences, il existe plus de 400 métiers reconnus⁵⁷. En Inde, 261 métiers d'apprentissage sont désignés par le gouvernement central, et 230 métiers facultatifs sont déterminés par l'industrie.

136. Traditionnellement, un programme d'apprentissage se concentre sur un métier ou une profession dans un secteur donné. Il existe cependant une demande croissante pour des qualifications diversifiées qui englobent les compétences requises pour exercer des professions dans plusieurs secteurs (par exemple, des programmes d'apprentissage en mécanique et polymécanique). Certains programmes d'apprentissage visent à répondre aux besoins d'un secteur et non d'une profession spécifique, comme le programme d'hôtellerie en République-Unie de Tanzanie, qui combine les compétences requises pour quatre professions (entretien ménager, réception, services de la restauration et cuisine). La même approche s'applique au secteur de l'hôtellerie en Australie⁵⁸.

3.4.2. Evaluer les besoins en compétences et développer les programmes d'apprentissage

137. Beaucoup de pays doivent relever le même défi: faire correspondre les compétences requises par les entreprises et celles offertes par les diplômés des établissements d'EFP et des universités ou par les jeunes travailleurs. Comme l'indique l'Organisation internationale des employeurs (OIE), l'inadéquation des compétences est l'une des raisons pour lesquelles les tendances de l'emploi laissent à désirer (OIE, 2015, page 5). Les systèmes d'éducation et de formation peinent parfois à suivre l'évolution rapide des besoins en compétences du monde du travail, de sorte que les employeurs ne peuvent pas toujours disposer des compétences requises.

⁵² Loi sur la formation professionnelle, art. 5.1.1.

⁵³ Le paragraphe 47 de la recommandation n° 117 indiquait que, pour décider si une profession devrait être reconnue comme «donnant lieu à apprentissage», il conviendrait de tenir compte de facteurs tels que le niveau des capacités professionnelles et des connaissances techniques théoriques requises pour l'exercice de la profession en question; la durée de la période de formation nécessaire pour acquérir les capacités professionnelles et les connaissances requises; la valeur de l'apprentissage, en tant que mode de formation, pour l'acquisition des capacités et connaissances requises; la situation actuelle et future quant aux possibilités d'emploi dans la profession en question.

⁵⁴ Loi sur la formation professionnelle, art. 7.

⁵⁵ Voir https://www.doleta.gov/OA/bul16/Bulletin_2016-28_Attachment1.pdf [consulté le 10 juin 2019] (non disponible en français).

⁵⁶ Voir <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/156901/umfrage/ausbildungsberufe-in-deutschland/> [consulté le 10 juin 2019] (non disponible en français).

⁵⁷ http://www.red-seal.ca/trades/tr.1d.2s_c.1n.1d.1-fra.html [consulté le 10 juin 2019].

⁵⁸ Voir <http://www.apprenticeshipcareers.com.au/Job-Seekers/Career-Profiles/Career-Profiles-Hospitality-Apprenticeship> [consulté le 5 août 2019] (non disponible en français).

138. Pour combler les déficits de compétences et faire en sorte que les systèmes d'éducation et de formation répondent aux besoins du marché du travail, il faut savoir comment évaluer les besoins actuels et futurs en matière de compétences et déterminer comment l'information sur le marché du travail peut être utilisée pour la planification des programmes d'apprentissage et comment les compétences acquises par les apprentis peuvent être évaluées, validées et reconnues comme des qualifications.

3.4.2.1. *Anticiper et évaluer les besoins en compétences*

139. L'anticipation des besoins en compétences se réfère aux activités visant à évaluer de manière stratégique les besoins futurs du marché du travail en la matière au moyen de méthodes cohérentes et systématiques. En tant que composante d'un système plus vaste d'information relative au marché du travail, elle peut être décomposée en plusieurs éléments clés correspondant aux données, aux méthodes, aux outils, à la capacité d'analyse et aux institutions (BIT, 2015, page 3).

140. Plus précisément, ces activités consistent généralement à recenser les données et les outils pertinents, à traduire ces données en indicateurs, tendances et scénarios, à analyser les résultats obtenus, à élaborer des stratégies avec les partenaires sociaux et à mettre en place des dispositifs visant à faire concorder la demande et l'offre de compétences grâce à un dialogue systématique. Diverses méthodes sont utilisées pour collecter et analyser les données sur les besoins en compétences, notamment:

- des projections quantitatives du nombre d'emplois par secteur et par profession, fondées sur des modèles macroéconomiques et qualifiées de «prévisions»;
- des méthodes qualitatives comprenant des groupes de discussion, des tables rondes, des entretiens avec des experts, des études prospectives et l'élaboration de scénarios;
- des enquêtes auprès des entreprises;
- des études de suivi des diplômés des établissements d'enseignement et de formation et des enquêtes sur le passage de l'école à la vie active⁵⁹.

141. Au niveau national, divers organismes peuvent contribuer à l'anticipation des besoins en compétences, par exemple les ministères du travail et de l'éducation, les organismes nationaux s'occupant des compétences ou de l'EFP, les organes sectoriels, les offices nationaux de statistique, les services nationaux de l'emploi, les établissements d'enseignement et de formation et les partenaires sociaux. Ces institutions apportent des ressources et une expertise différentes et peuvent ainsi jouer des rôles complémentaires.

142. Selon une enquête menée dans 61 pays par le BIT, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), la Fondation européenne pour la formation et l'OCDE, les ministères du travail utilisent surtout l'évaluation des compétences et les informations tirées du processus d'anticipation pour actualiser les normes professionnelles, qui constituent généralement le point de départ de nombreuses initiatives d'EFP et d'apprentissage, et pour définir les programmes d'apprentissage. Pour ce qui est d'éclairer les politiques éducatives, ce sont généralement les ministères de l'éducation qui utilisent ces résultats pour élaborer des qualifications, des programmes d'études et des services d'orientation professionnelle (BIT, 2017c, pages 50 à 53). Ces processus seront examinés plus en détail ci-après.

⁵⁹ Pour une série d'outils d'analyse des compétences mis au point par le BIT, le Cedefop et la Fondation européenne pour la formation, voir <https://www.ilo.org/skills/areas/skills-training-for-poverty-reduction/lang--fr/index.htm> [consulté le 14 juin 2019].

3.4.2.2. *Elaborer des programmes d'apprentissage et des méthodes de validation des compétences*

143. Le parcours qui mène de l'évaluation des besoins en compétences à la conception et à la mise en œuvre des programmes d'apprentissage ainsi qu'à la validation des compétences des apprentis vise à faire en sorte que les activités de formation soient conformes aux besoins des entreprises et offrent aux jeunes travailleurs de meilleures chances de trouver un emploi. En outre, ce processus inclusif, auquel participent les partenaires sociaux, se voit conférer une sorte de «label de qualité», ce qui a son importance dans l'optique d'une assurance-qualité. L'obtention d'un diplôme offre également à l'apprenti un potentiel de mobilité, horizontale ou verticale, soit sur le marché du travail, soit vers une formation ou des études complémentaires ou supérieures.

144. Dans la pratique, l'élaboration des programmes d'apprentissage peut comporter quatre étapes: l'analyse des besoins en compétences du marché du travail, l'analyse des professions, l'élaboration de normes professionnelles et les programmes d'apprentissage.

145. En Allemagne, la clé de voûte de l'ensemble du processus consistant à utiliser l'information sur les besoins en compétences pour élaborer des programmes d'apprentissage, puis les certifier, est le règlement sur la formation professionnelle, qui a force de loi et énonce:

- la désignation de la profession faisant l'objet de la formation;
- la durée de l'apprentissage (entre deux et trois ans);
- le profil de la profession faisant l'objet de la formation – résumé des compétences, des connaissances et des aptitudes généralement requises pour exercer la profession;
- le plan général de la formation – un aperçu de la structure du programme et du temps alloué à l'enseignement des compétences, des connaissances et des aptitudes requises;
- les critères de l'examen.

146. En Allemagne, l'élaboration d'un règlement sur la formation professionnelle comporte trois étapes: la définition des paramètres; l'élaboration et la coordination; et la publication du règlement sur la formation. Les paramètres sont généralement définis par les partenaires sociaux lorsqu'ils constatent la nécessité de créer une nouvelle profession ou d'adapter une profession existante. Ils soumettent ensuite une proposition au ministère responsable. L'élaboration du nouveau règlement sur la formation est confiée à un organisme public, l'Institut fédéral pour la formation et l'enseignement professionnels (BIBB), qui reçoit le soutien d'experts désignés par les principales organisations des partenaires sociaux. Le règlement relatif à la formation et le programme-cadre qui l'accompagne sont approuvés par le Comité de coordination de la réglementation de la formation et des programmes-cadres de formation professionnelle (auquel la Fédération et les *Länder* collaborent) et sont valables pour l'ensemble du pays (BIBB, 2011, pages 24 à 35).

3.4.3. Age, niveau d'études et acquis requis pour l'admission

147. Il est courant qu'un âge minimum soit fixé pour l'entrée en apprentissage. L'âge minimum est de 14 ans au Bénin⁶⁰ et en République-Unie de Tanzanie (mais il est de 18 ans pour un travail «dangereux»)⁶¹. Au Ghana et au Maroc, l'âge minimum est fixé à

⁶⁰ Décret portant conditions de fond, effets et mesures de contrôle de l'exécution du contrat d'apprentissage, art. 13.

⁶¹ [National Apprenticeship Guidelines](#), Cabinet du Premier ministre, sept. 2017, p. v (non disponible en français).

15 ans ⁶², tandis qu'en Afrique du Sud il est de 16 ans ⁶³. En Autriche, en Belgique (communauté francophone) et au Luxembourg, l'âge minimum est également de 15 ans, alors qu'il est de 16 ans en Angleterre (Royaume-Uni), en Ecosse, en France et en Irlande.

148. Certains pays ne spécifient pas d'âge, comme la Colombie et le Mexique (Fazio et coll., 2016, page 35), mais les conditions d'admission, et plus particulièrement l'achèvement de la scolarité obligatoire, peuvent imposer de facto une limite d'âge, comme c'est par exemple le cas en Allemagne. En Afrique du Sud, les conditions minimales d'admission sont liées à l'âge ainsi qu'aux compétences linguistiques et aux matières apprises à l'école ⁶⁴. Au Ghana, les jeunes ne peuvent s'inscrire comme apprentis que s'ils ont achevé l'enseignement obligatoire prévu par la loi ⁶⁵.

149. Parfois, mais moins souvent, un âge maximum est fixé. En Amérique latine, l'âge maximum fixé pour être admis dans les programmes d'apprentissage mis en œuvre au Brésil, au Chili et au Pérou est de 24, 25 et 29 ans, respectivement (Fazio et coll., 2016, page 35). Or, dans un monde du travail en évolution rapide, les travailleurs âgés ont besoin d'une requalification ou d'une remise à niveau; une limite d'âge maximum fait donc obstacle à la participation de travailleurs âgés à des programmes d'apprentissage, question qui est à l'étude dans certains pays. Il semblerait que, dans plusieurs pays, toujours plus de travailleurs âgés suivent un apprentissage ⁶⁶.

150. Dans de nombreux pays, dont l'Allemagne, le Brésil et la Suisse, le recrutement des apprentis relève de la responsabilité de l'entreprise qui propose l'apprentissage.

3.4.4. Rapport entre le nombre d'apprentis et le nombre de travailleurs

151. Certaines réglementations nationales donnent des indications sur la proportion d'apprentis par rapport aux travailleurs afin d'assurer une supervision et un tutorat efficaces des apprentis. Par exemple, le Brésil a déterminé une proportion de 5 à 15 pour cent. L'Inde est passée d'une proportion fixe à une proportion susceptible de varier de 2,5 à 10 pour cent.

3.4.5. Durée minimum et maximum

152. La durée autorisée de l'apprentissage varie et est parfois fixée par la législation, comme en Autriche, où l'apprentissage devrait normalement durer trois ans ⁶⁷, et en Afrique du Sud, où la plupart des apprentissages durent trois à quatre ans ⁶⁸.

153. La durée de l'apprentissage dépend parfois de la profession. Au Mexique, l'apprentissage peut durer deux ans dans l'industrie manufacturière, en comparaison de un à un an et demi dans le secteur des services (Fazio et coll., 2016, page 36). La durée peut

⁶² Loi n° 12.00 portant institution et organisation de l'apprentissage, art. 6.

⁶³ Voir <http://www.bridge.org.za/knowledge-hub/psam/wiol/apprenticeship/> [consulté le 13 juin 2019] (non disponible en français).

⁶⁴ Voir <http://www.bridge.org.za/knowledge-hub/psam/wiol/apprenticeship/> [consulté le 13 juin 2019] (non disponible en français).

⁶⁵ Conseil national de la formation professionnelle (apprentissage), LI 1151 de 1978, art. 8 (Ghana).

⁶⁶ En Angleterre, le nombre des apprentissages a commencé d'augmenter entre 2009 et 2010, et en 2012-13 la hausse était principalement imputable aux apprentis de 25 ans et plus (Powell, 2019, p. 10).

⁶⁷ Loi sur la formation professionnelle, art. 6.1.

⁶⁸ Voir <http://www.bridge.org.za/knowledge-hub/psam/wiol/apprenticeship/> [consulté le 9 juin 2019] (non disponible en français).

également dépendre du niveau de qualification, comme en Angleterre (Royaume-Uni), où un apprentissage de niveau intermédiaire (niveau 2) dure généralement de un à un an et demi, et un apprentissage de niveau avancé (niveau 3) deux ans⁶⁹. En France, un contrat d'apprentissage peut durer de un à trois ans, tandis qu'aux Pays-Bas il peut durer de un à quatre ans.

154. Parfois, la législation fixe une durée minimale de formation. Il n'y a pas de durée minimale obligatoire au Brésil et en Colombie, mais, au Chili, un minimum de six mois est prévu (Fazio et coll., 2016, page 36).

155. Souvent, les limites fixées portent sur la durée maximale de l'apprentissage. Au Maroc, l'apprentissage ne peut excéder trois ans⁷⁰, et au Nigéria cinq ans⁷¹.

156. Certains pays prévoient de réduire ou d'augmenter la durée de l'apprentissage en fonction des compétences précédemment acquises ou des progrès réalisés au cours de la formation. En Suisse, la durée peut être réduite si l'apprenti a acquis des compétences professionnelles préalables spécifiques ou s'il a terminé avec succès un programme d'apprentissage dans une autre profession. La durée peut également être allongée si l'on estime que l'apprenti n'atteindra pas les objectifs d'apprentissage pendant la période normalement prévue. Dans ce cas, l'entreprise d'accueil et l'apprenti doivent demander l'autorisation écrite de l'autorité cantonale compétente (Conférence suisse des offices de la formation professionnelle, 2012).

3.4.6. Rapport entre formation en milieu de travail et formation hors milieu de travail

157. L'une des caractéristiques les plus marquantes de l'apprentissage est que la formation est dispensée beaucoup plus souvent en milieu de travail qu'en dehors. En général, la proportion de formation en milieu de travail dépasse 50 pour cent, même si elle peut varier considérablement.

158. En Amérique latine, le Brésil, la Colombie, le Costa Rica, le Mexique et le Pérou – mais pas le Chili – imposent une formation en milieu de travail et hors milieu de travail. Le Costa Rica (66 pour cent) et le Pérou (80 pour cent) précisent la proportion de la formation à dispenser en milieu de travail selon la durée du programme d'apprentissage (Fazio et coll., 2016, pages 9 et 121).

159. En ce qui concerne la proportion de formation en milieu de travail, elle est de 80 pour cent au minimum au Maroc et de 75 pour cent en Indonésie⁷². En Europe, elle est de 60 à 80 pour cent en Allemagne, de 80 pour cent en Autriche et de 70 pour cent au Danemark.

160. Dans la plupart des pays, la formation hors milieu de travail est assurée par des établissements d'enseignement et de formation, généralement publics. Dans quelques pays cependant, de grandes entreprises dispensent aussi une telle formation. Certains pays ont commencé à proposer une formation hors milieu de travail grâce à l'apprentissage à distance. Au Brésil, la formation hors milieu de travail peut être dispensée par un enseignement à distance là où le nombre d'apprentis ne justifie pas la création d'une classe réelle ou lorsqu'il est impossible de mettre en place une telle formation dans l'immédiat,

⁶⁹ Voir <https://www.allaboutschooleavers.co.uk/articles/article/174/how-long-is-an-apprenticeship> [consulté le 4 août 2019] (non disponible en français).

⁷⁰ Loi n° 12.00 portant institution et organisation de l'apprentissage, art. 4.

⁷¹ Loi sur le travail, 2004 (Nigéria), section 49 1).

⁷² Voir <https://www.allaboutschooleavers.co.uk/articles/article/174/how-long-is-an-apprenticeship> [consulté le 13 juin 2019] (non disponible en français).

faute de structures d'éducation adaptées à l'apprentissage ⁷³. En Nouvelle-Zélande, la formation hors milieu de travail peut être assurée par un apprentissage en ligne.

161. Il y a plusieurs façons de planifier la formation en milieu de travail et hors milieu de travail. Au Luxembourg, les programmes d'EFP en alternance comprennent généralement une formation de un à quatre jours par semaine en établissement scolaire et, les autres jours, en entreprise. La proportion de formation hors milieu de travail est habituellement plus élevée la première année et diminue les années suivantes. Il est également possible d'avoir des modules de plusieurs semaines de formation à plein temps dans un collège ou un lycée d'enseignement technique (habituellement de trois à neuf semaines), qui alternent avec des modules de plusieurs semaines de formation à plein temps dans une entreprise. Les entreprises, les prestataires de services d'enseignement et de formation et les apprentis devraient convenir du calendrier de la formation en milieu de travail et hors milieu de travail afin de permettre aux apprentis de mener à terme les deux volets du programme ⁷⁴.

162. Dans certains pays, la formation se déroule également dans des lieux distincts de l'entreprise d'accueil et de l'établissement d'enseignement ou de formation. En Suisse, les organisations professionnelles (associations professionnelles, partenaires sociaux et autres organismes compétents) organisent des formations sectorielles qui complètent la formation assurée dans l'entreprise d'accueil et l'enseignement dispensé à l'école professionnelle (Conférence suisse des offices de la formation professionnelle, 2012).

3.4.7. Orientation professionnelle

163. L'orientation professionnelle sert à résoudre les problèmes liés aux choix et à la progression de carrière, compte dûment tenu des caractéristiques des intéressés et des possibilités qui s'offrent à eux ⁷⁵. Elle leur permet de faire les bons choix en matière d'apprentissage et de carrière.

164. En Suisse, l'orientation professionnelle fait partie intégrante de la scolarité obligatoire, et des cours spéciaux lui sont consacrés. Grâce à des «stages préprofessionnels», les étudiants peuvent passer quelques jours dans une entreprise pour se familiariser avec un métier qui les intéresse. Les établissements d'enseignement coopèrent étroitement avec les services locaux d'orientation professionnelle qui sont assurés par des conseillers professionnels. Des plateformes nationales en ligne fournissent des renseignements sur divers métiers et parcours professionnels (BIT, à paraître).

3.4.8. Tutorat et supervision des apprentis

165. Les enseignants et les formateurs des établissements d'EFP et les mentors ou formateurs des entreprises assurent la formation des apprentis. Dans de nombreux pays, les enseignants doivent avoir un diplôme de l'enseignement supérieur, et une qualification pédagogique est souvent exigée. Pour les cours pratiques, les formateurs doivent posséder les qualifications et l'expérience professionnelles requises. Toute la difficulté pour les enseignants et les formateurs des établissements d'EFP est de garder leurs aptitudes et compétences à jour.

166. En ce qui concerne la formation en milieu de travail, beaucoup de pays dotés de systèmes d'apprentissage établis imposent aux entreprises d'avoir des formateurs, de sorte que la présence d'un formateur est souvent une condition d'admissibilité des entreprises

⁷³ *Apprenticeship Manual: What you need to know to hire an apprentice*, 2014 (Brésil) (non disponible en français).

⁷⁴ *Linking Learning Venues in Luxembourg*, 2016 (Luxembourg) (non disponible en français).

⁷⁵ Recommandation n° 87.

au processus de formation. On accorde de plus en plus d'attention aux compétences que les formateurs doivent posséder pour être en mesure de bien superviser les apprentis (Cedefop, 2016, pages 1 à 4).

167. Les pays membres de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN) ont mis au point un programme de formation pour les formateurs en entreprise, qui comprend quatre modules correspondant à quatre grands domaines d'activité: l'analyse des tâches et la définition des besoins en matière de formation; la planification et l'élaboration de la formation; l'exécution de la formation; l'évaluation et le perfectionnement de la formation (BIT, à paraître).

3.4.9. Résultats d'apprentissage, programmes d'études, évaluation et certification

168. La mise en place d'un processus de formation et d'évaluation fondé sur les compétences exige que l'on prête une plus grande attention à la capacité d'exécuter les tâches définies et d'acquérir les compétences requises par un secteur d'activités pour exercer tel emploi ou telle profession. Les acquis d'apprentissage sont au cœur des systèmes et cadres de qualification fondés sur les compétences que de nombreux pays ont adoptés ou sont en train d'adopter⁷⁶. Il existe aujourd'hui dans le monde une centaine de cadres de qualification régionaux et nationaux (Cedefop et coll., 2017). La Jordanie dispose d'un guide pour l'élaboration de programmes d'études fondés sur des normes professionnelles, lequel éclaire le processus consistant à utiliser les compétences et les critères de performance établis dans les normes professionnelles pour préciser les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation des programmes d'études (BIT, à paraître)

169. L'évaluation et la validation des compétences font partie d'un système d'assurance-qualité ayant deux objectifs. L'un consiste à s'assurer que les apprentis ont acquis les compétences voulues à la fin de leur apprentissage et qu'ils sont qualifiés pour exercer le métier auquel ils ont été préparés. L'autre est de démontrer que les apprentis sont passés par un processus d'évaluation qui a été validé par un organisme certificateur agréé et qu'ils sont donc à même de voir leur(s) qualification(s) sanctionnée(s) par un certificat ou un diplôme.

170. Etant donné la double nature de l'apprentissage, l'évaluation est normalement requise tant pour les éléments théoriques, qui sont généralement appris en dehors du milieu de travail, que pour les éléments plus pratiques, normalement acquis sur le lieu de travail (comme c'est par exemple le cas en Inde, au Malawi et en République-Unie de Tanzanie). Dans certains pays, par exemple au Luxembourg, il peut également y avoir une double évaluation, où le processus d'évaluation théorique et pratique est remplacé par un projet intégré conçu et mis en œuvre par une équipe d'évaluation composée, d'une part, d'experts proposés par des chambres professionnelles et, d'autre part, d'enseignants en EFP proposés par des collèges ou lycées d'enseignement technique⁷⁷.

171. Dans certains pays, des centres d'évaluation dédiés sont chargés d'évaluer les compétences des apprentis (centres d'évaluation des aptitudes professionnelles en Afrique du Sud et au Malawi). En Afrique du Sud, les apprentis sont tenus de passer un examen d'aptitude professionnelle, qui consiste en une évaluation pratique et récapitulative externe à laquelle procède un centre agréé d'examen des aptitudes professionnelles au terme de

⁷⁶ Un résultat d'apprentissage met clairement en évidence ce qu'un apprenti sera capable d'accomplir une fois qualifié.

⁷⁷ Voir <https://www.apprenticeship-toolbox.eu/standards-matching/examination-certification/91-examination-certification-in-luxembourg> [consulté le 15 juin 2019] (non disponible en français).

l'apprentissage. Le certificat d'aptitude professionnelle est délivré par le Conseil de la qualité des métiers et professions ⁷⁸.

172. Au Mexique, l'évaluation est un processus continu portant sur la formation en milieu de travail et hors milieu de travail, selon un plan de rotation – c'est-à-dire un plan de formation prévoyant une rotation entre les différents postes de travail des diverses unités de l'entreprise, qui se rapportent tous au programme d'études. L'apprenti soumet un rapport hebdomadaire qui est validé par le formateur en entreprise et revu par le formateur chargé d'évaluer les progrès de l'apprenti dans l'établissement d'EFP. Une fois que l'apprenti a satisfait à toutes les exigences, un diplôme d'études techniques du secondaire supérieur lui est délivré (Fazio et coll., 2016, pages 70 et 71).

3.4.10. Reconnaissance des qualifications et accès à un enseignement ou à une formation complémentaire

173. Les pays utilisent diverses méthodes pour permettre aux apprentis d'accéder à l'enseignement professionnel et supérieur: programmes d'apprentissage intégrés dans le système de qualifications, cours de mise à niveau, examens et tests (par exemple la reconnaissance des acquis) visant à évaluer l'admissibilité des apprentis, etc.

174. Au Liban, à l'issue de l'apprentissage et de la formation professionnelle, les diplômés peuvent poursuivre leurs études pour obtenir un baccalauréat technique, après avoir passé un examen complémentaire dans les matières générales, ou intégrer les programmes «Meister» au niveau postsecondaire non supérieur ⁷⁹. En Allemagne et en Suisse, les systèmes éducatifs permettent aux apprentis diplômés d'accéder à une formation ou à un enseignement supérieur. De même, en France, selon le type de qualification obtenue, certains apprentis peuvent accéder à l'enseignement supérieur. Au Danemark, les apprentis n'ont pas la possibilité d'accéder directement à l'enseignement supérieur; cependant, un nouveau type d'apprentissage a été introduit, l'apprentissage EUX, qui confère un diplôme général d'enseignement secondaire supérieur après des études complémentaires.

175. Quelques pays, dont l'Allemagne, l'Australie, le Luxembourg, le Royaume-Uni et la Suisse, ont également lancé un programme d'apprentissage au niveau de l'enseignement supérieur. Un diplôme «Meister» est considéré comme l'équivalent du niveau 6 en Allemagne et du niveau 5 au Luxembourg.

3.5. Financement et incitations

176. Afin d'assurer la pérennité et l'efficacité des systèmes d'apprentissage, il est important de mobiliser les entreprises, les apprentis et les pouvoirs publics en les sensibilisant aux avantages de l'apprentissage. Pour plus de détails sur les coûts et les avantages de l'apprentissage, veuillez consulter la section 1.3.4.

⁷⁸ Voir <https://www.qcto.org.za/index.php/services/certification-and-verification/certification> (non disponible en français).

⁷⁹ Voir https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldvetdatabase_lbn_en.pdf (non disponible en français).

177. Les modalités de partage des coûts de l'apprentissage varient d'un pays à l'autre, mais le modèle de répartition des coûts le plus souvent observé est le suivant:

- ❑ Les entreprises prennent à leur charge les coûts de la formation en milieu de travail, des formateurs, de l'équipement, de la rémunération et des indemnités ainsi que des cotisations de sécurité sociale.
- ❑ Les apprentis ne paient pas pour la formation, mais reçoivent une rémunération inférieure à celle des travailleurs qualifiés.
- ❑ Les pouvoirs publics financent la formation hors milieu de travail dans les établissements d'EFP ainsi que l'administration des systèmes et programmes d'apprentissage. Ils peuvent également accorder des incitations aux entreprises, sous forme de subventions directes, de primes, d'exonérations fiscales et/ou de cotisations de sécurité sociale.

178. De nombreux pays proposent des incitations aux apprentis et aux entreprises afin de promouvoir les programmes d'apprentissage. Les incitations destinées aux apprentis servent généralement à acheter du matériel didactique ou prennent la forme d'allocations permettant de couvrir les frais de bouche et de transport et apportent aussi un soutien supplémentaire aux groupes vulnérables, aux femmes et aux personnes handicapées. Celles destinées aux entreprises contribuent à alléger leur charge fiscale et à diminuer les coûts de la formation en milieu de travail et de la protection sociale, le but étant d'encourager les entreprises à se conformer à la réglementation nationale en matière d'apprentissage (Fazio et coll., 2016).

179. Certaines mesures d'incitation sont financées par un prélèvement auprès des entreprises; c'est notamment le cas au Brésil, au Danemark, au Royaume-Uni et en République-Unie de Tanzanie. Les entreprises canadiennes qui engagent des apprentis peuvent bénéficier d'un crédit d'impôt.

180. Les mesures incitatives sont parfois conditionnelles, comme au Canada où la Subvention à l'achèvement de la formation d'apprenti est accordée aux apprentis une fois qu'ils ont mené à bien leur programme de formation.

181. Dans un certain nombre de pays d'Amérique latine, les principales incitations publiques en faveur des apprentis sont les subventions destinées à couvrir le coût de la participation au programme, tandis que les principales incitations en faveur des entreprises sont les allègements fiscaux, la réduction des coûts de licenciement et les subventions salariales et à la formation. Les bénéficiaires des programmes d'apprentissage extrascolaire – en particulier ceux dont les ressources sont limitées – peuvent recevoir des allocations ou des bourses du gouvernement pour couvrir leurs dépenses, notamment les frais de transport, de bouche et d'achat de matériel pédagogique. Les instituts nationaux de formation offrent une formation hors milieu de travail aux jeunes qui ne sont pas scolarisés. Au Mexique, pour la formation en apprentissage des élèves scolarisés, le gouvernement prend en charge les coûts de la formation hors milieu de travail et verse une allocation mensuelle aux élèves (Fazio et coll., 2016).

3.6. Droits et protections des apprentis au travail

3.6.1. Statut juridique des apprentis

182. Il n'y a pas d'uniformité quant au statut juridique des apprentis (Jeannet-Milanovic et coll., 2017, pages 131 à 133; BIT, 2017a, pages 38 et 39). Parmi les pays où les apprentis sont traités comme des salariés, on citera l'Australie, le Danemark, l'Estonie, les

Etats-Unis, la France (pour les apprentis bénéficiant d'un «contrat de professionnalisation»), le Kenya, la Namibie, les Philippines, le Royaume-Uni, la Slovaquie et la Turquie. Parmi les pays où les apprentis ont un statut spécifique figurent l'Allemagne, l'Autriche, le Bénin, la Chine, la Côte d'Ivoire, l'Égypte, la France (pour les apprentis bénéficiant d'un «contrat d'apprentissage»), le Ghana, l'Inde, l'Indonésie, le Malawi, le Mali, le Mexique, le Myanmar, le Niger, le Pakistan, les Pays-Bas, la République-Unie de Tanzanie, le Togo et le Viet Nam. Même lorsque les apprentis n'ont pas le statut juridique de salarié, ils peuvent bénéficier de certains des droits des salariés, par exemple ceux qui ont trait aux horaires de travail, aux congés, à la sécurité et à la santé au travail et aux régimes d'assurance.

3.6.2. Rémunération

183. Les apprentis reçoivent généralement une rémunération sous forme de salaire, d'indemnité ou d'un quelconque autre mode de rétribution, même si, dans certains cas, cette rémunération se limite au remboursement des frais de transport ou d'hébergement. La rémunération est généralement versée par l'entreprise.

184. Il est courant que la rémunération corresponde à un pourcentage du salaire minimum, comme en France.

185. La rémunération ou les indemnités peuvent être fondées sur une réglementation nationale (par exemple en République de Corée) ou sur une convention collective négociée entre les partenaires sociaux et varient donc selon le secteur, comme en Allemagne, en Autriche, au Danemark et en Irlande. Une approche sectorielle est également adoptée en Australie, où les apprentis reçoivent le salaire minimum du secteur considéré. De même, au Ghana, le Conseil national de l'apprentissage est chargé de déterminer la rémunération minimum que l'entreprise doit accorder aux apprentis pour les différents métiers, en consultation avec le commissaire et le Conseil des prix et des revenus ⁸⁰.

186. En Amérique latine, le niveau de rémunération des apprentis varie considérablement. Le Brésil et le Pérou offrent aux apprentis le salaire minimum; en Colombie, les apprentis reçoivent une allocation qui varie et est inversement proportionnelle au taux de chômage (environ 50 pour cent du salaire minimum pendant la phase de formation en classe, puis 75 pour cent du salaire minimum si le taux de chômage national est supérieur à 10 pour cent, et 100 pour cent du salaire minimum si le taux de chômage est inférieur à 10 pour cent pendant la phase de formation en milieu de travail (Fazio et coll., 2016, page 44)).

187. En Indonésie, les apprentis ont droit à une allocation ou à de l'argent de poche (*uang saku*), qui couvre les frais de transport et de bouche. La réglementation sur l'apprentissage ne précisant pas le montant minimum de l'allocation ou le rapport entre l'allocation et le salaire minimum, le montant est fixé à la discrétion de l'entreprise. En Inde, les apprentis reçoivent une allocation mensuelle qui représente 70 à 90 pour cent du salaire minimum des travailleurs semi-qualifiés. L'allocation ne varie pas en fonction de l'âge, mais en fonction des progrès accomplis dans l'apprentissage. Le coût de l'allocation versée aux apprentis est à la charge de l'entreprise. Toutefois, depuis la mise en place du Programme national de promotion de l'apprentissage en 2016, le gouvernement peut verser 25 pour cent de l'allocation jusqu'à concurrence de 1 500 roupies indiennes par mois et par apprenti ⁸¹.

⁸⁰ Conseil national de la formation professionnelle (apprentissage) LI 1151 de 1978, art. 8 (Ghana).

⁸¹ Voir www.mescindia.org/naps.php [consulté le 22 juin 2019] (non disponible en français).

188. Une étude de l'OCDE donne quelques exemples de la façon dont les salaires et les cotisations de sécurité sociale des apprentis varient dans les pays suivants: Allemagne, Angleterre (Royaume-Uni), Australie, Autriche, Danemark, Norvège, Pays-Bas et Suisse. Dans tous ces pays, les entreprises paient un salaire pendant la période de formation en milieu de travail et, à l'exception de l'Australie et de la Norvège, un salaire pour la période de formation hors milieu de travail. Le salaire des apprentis représente en moyenne 50 pour cent de celui des travailleurs qualifiés en Autriche; 30 à 70 pour cent au Danemark, selon l'état d'avancement du programme d'apprentissage; 63 pour cent en moyenne en Angleterre (Royaume-Uni), sur la base des salaires pratiqués dans la métallurgie; 25 à 33 pour cent en Allemagne, selon l'année de formation; 30 à 80 pour cent en Norvège, selon l'année de formation; et 20 pour cent en Suisse, selon l'année de formation. Les entreprises couvrent également les coûts de sécurité sociale des apprentis en Allemagne, en Autriche, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse (Kuczera, 2017, pages 27 et 28).

3.6.3. Horaires de travail

189. Dans certains pays, les mêmes limitations du temps de travail s'appliquent aux apprentis comme aux travailleurs; dans d'autres pays, il existe des réglementations spécifiques pour les apprentis.

190. Dans des pays comme la Chine⁸² et le Royaume-Uni⁸³, les apprentis sont soumis aux mêmes limitations du temps de travail que les autres travailleurs effectuant des tâches similaires. Au Kenya, les apprentis suivent les horaires de travail normaux du secteur considéré. Au cours de la première année, ils ne sont pas autorisés à faire des heures supplémentaires tandis que, les années suivantes, ils peuvent en faire si cela est nécessaire, à condition que cela ne nuise pas à leur assiduité aux cours dispensés hors milieu de travail⁸⁴. Au Ghana, les heures d'apprentissage et les autres conditions de travail dans les différents métiers sont déterminées par le Conseil national de l'apprentissage⁸⁵. Les apprentis ne sont pas censés faire d'heures supplémentaires, sauf accord du contrôleur et lorsque cela est dans l'intérêt de la formation. En France, le Code du travail stipule que le temps consacré par l'apprenti à la formation hors milieu de travail doit être inclus dans l'horaire de travail. Des dispositions spéciales visent les apprentis de moins de 18 ans, qui ne doivent pas travailler plus de 8 heures par jour ou 40 heures par semaine. De plus, les apprentis de moins de 16 ans ne peuvent pas travailler entre 20 heures et 6 heures du matin; pour les 16 à 18 ans, la période d'interdiction va de 22 heures à 6 heures⁸⁶.

3.6.4. Vacances et congés

191. Il est courant que les apprentis se voient accorder les mêmes congés que les autres travailleurs.

192. En France, un apprenti a droit au même nombre de jours de congé annuel que n'importe quel autre salarié – cinq semaines par an, auxquelles s'ajoutent 11 jours fériés. Il est interdit aux apprentis de moins de 18 ans de travailler les jours fériés, sauf dans des secteurs tels que l'hôtellerie et certains magasins d'alimentation. Les apprentis ont

⁸² Loi sur les normes du travail, art. 69.

⁸³ Voir <https://www.gov.uk/take-on-an-apprentice/pay-and-conditions-for-apprentices> [consulté le 14 juin 2019] (non disponible en français).

⁸⁴ Loi sur la formation professionnelle, 2012 (Kenya).

⁸⁵ Conseil national de la formation professionnelle (apprentissage), Instrument législatif portant réglementation de l'apprentissage, LI 1151 de 1978, art. 8 (Ghana).

⁸⁶ Voir <https://www.lapprenti.com/html/apprenti/tempsentreprise.asp> [consulté le 14 juin 2019].

également droit à cinq jours supplémentaires pour préparer leur évaluation finale et à d'autres jours de congé pour des événements familiaux: quatre jours pour le mariage de l'apprenti, trois jours pour la naissance d'un enfant (en plus du congé de maternité ou de paternité), deux jours pour le décès du conjoint ou d'un enfant et un jour pour le décès du père ou de la mère ⁸⁷.

193. En Egypte, les mêmes dispositions s'appliquent aux apprentis et aux travailleurs en matière de congé ⁸⁸.

194. Au Kenya, la loi sur la formation professionnelle stipule que les apprentis doivent bénéficier d'un congé payé pour tous les jours fériés, ainsi que d'un congé payé de quatorze jours consécutifs après six mois de formation.

195. En Allemagne, les apprentis de plus de 18 ans ont droit à vingt-quatre jours ouvrables de congé par an en vertu de la loi fédérale sur les congés payés; le cas échéant, le droit à davantage de congés peut en outre faire l'objet d'une convention collective. Conformément aux dispositions de la loi sur l'emploi des jeunes, les apprentis de moins de 16 ans ont droit à au moins trente jours ouvrables de congé, ceux de moins de 17 ans à au moins vingt-sept jours ouvrables et les moins de 18 ans à au moins vingt-cinq jours ouvrables ⁸⁹.

3.6.5. Discrimination, violence et harcèlement

196. Les apprentis sont généralement protégés par les lois réprimant la discrimination et la violence et le harcèlement au travail, ce qui leur permet d'avoir accès à des recours juridiques s'ils font l'objet de discrimination ou de persécution fondée sur divers motifs tels que le sexe, la race ou l'origine ethnique. Les apprentis peuvent relever du champ d'application de ces lois soit parce qu'ils sont considérés comme des salariés, soit parce que les mesures de protection en question s'étendent à tous les travailleurs.

197. En Irlande, les lois sur l'égalité en matière d'emploi (1998-2015) imposent à toutes les entreprises l'obligation de prévenir la discrimination et la violence et le harcèlement sur le lieu de travail, que le motif en soit le sexe, l'état civil, la situation familiale, l'orientation sexuelle, l'âge, le handicap, la race, les convictions religieuses ou l'appartenance à la communauté des gens du voyage. En vertu de cette législation, tout salarié (et, à cette fin, tout apprenti) a le droit de saisir la Commission des relations du travail. Les employeurs sont également tenus, en vertu des lois sur la santé et la sécurité, de mettre en place des procédures d'examen des plaintes pour intimidation sur le lieu de travail. Un salarié qui s'estime victime d'intimidation peut également saisir la Commission des relations du travail ⁹⁰.

3.6.6. Sécurité et santé au travail

198. En règle générale, la législation sur la santé et la sécurité au travail s'applique aussi aux apprentis. En Indonésie, les apprentis ont droit à des services de sécurité et de santé au travail ⁹¹. Au Kenya, la loi de 2007 sur la sécurité et la santé au travail s'applique à tous les travailleurs. De même, au Ghana, les dispositions de la loi de 1970 sur les usines, les

⁸⁷ Voir <https://www.lapprenti.com/html/apprenti/conges.asp> [consulté le 14 juin 2019].

⁸⁸ Code du travail, art. 144.

⁸⁹ Voir <https://www.azubiyo.de/azubi-wissen/urlaub/> [consulté le 14 juin 2019] (non disponible en français).

⁹⁰ Voir https://www.citizensinformation.ie/en/employment/employment_rights_and_conditions/health_and_safety/health_safety_work.html [consulté le 14 juin 2019] (non disponible en français).

⁹¹ Règlement sur l'apprentissage (Indonésie), art. 12.

bureaux et les ateliers (loi 328) qui ont trait à la santé et à la sécurité des travailleurs s'appliquent aussi à tous les apprentis qui suivent une formation en usine ⁹². En France, l'entreprise est responsable de la sécurité et de la santé des apprentis, comme de celle des autres salariés. L'entreprise est tenue d'établir et d'actualiser un document unique d'évaluation des risques professionnels, ainsi qu'un plan de prévention, et de veiller à ce que les locaux et les équipements soient conformes aux prescriptions détaillées en matière de sécurité, notamment en ce qui concerne les inspections électriques et d'incendie, la maintenance des équipements de travail et les conditions de stockage des produits chimiques. En outre, «l'inexpérience des apprentis vis-à-vis du monde du travail implique de prendre des dispositions spécifiques», comme la désignation d'un formateur en entreprise qui s'assurera que l'apprenti a effectué sa visite médicale ⁹³.

3.6.7. Indemnisation en cas d'accident du travail

199. En Allemagne, si un apprenti ne peut plus travailler à la suite d'une maladie ou d'un accident, il reçoit une pension mensuelle au titre de l'assurance-invalidité. Les cotisations versées par l'apprenti à l'entreprise sont fonction de l'âge, du sexe et de l'état de santé de l'apprenti, ainsi que des risques professionnels et des prestations de la compagnie d'assurance. Plus l'apprenti est jeune et en bonne santé, moins le montant de la cotisation est élevé. De même, au Kenya, la loi sur la formation professionnelle prévoit que, en cas de maladie certifiée par un médecin agréé, l'apprenti a droit à une allocation pendant un mois ⁹⁴.

200. En Inde, si un apprenti subit un préjudice corporel à la suite d'un accident survenu pendant sa formation et à cause de celle-ci, l'entreprise doit l'indemniser conformément aux dispositions de la loi sur l'indemnisation des travailleurs (1923).

201. En France, les apprentis bénéficient de la même protection sociale que les autres salariés de l'entreprise. En cas de maladie ou d'accident, l'apprenti perçoit des indemnités journalières et des indemnités de la sécurité sociale. De plus, l'apprenti est couvert pour les maladies professionnelles et les accidents du travail, que l'accident survienne dans l'établissement d'EFPP, en entreprise ou à l'occasion des trajets du domicile aux différents lieux de l'apprentissage ⁹⁵.

202. Au Ghana, conformément au décret de 1972 sur la sécurité sociale et à la loi de 1970 sur les usines, les bureaux et les ateliers (loi 328), les dispositions relatives à l'indemnisation des travailleurs en cas d'accident du travail (blessure ou décès) s'appliquent à tous les apprentis ⁹⁶.

3.6.8. Autres formes de protection sociale

203. Au Brésil, les apprentis jouissent de droits en matière de travail et de sécurité sociale (article 65 de la loi sur les droits des enfants et des adolescents). En cas de résiliation anticipée du contrat du fait de la cessation des activités de l'entreprise, du décès de l'employeur s'il est l'unique propriétaire d'une entreprise constituée en société

⁹² Conseil national de la formation professionnelle (apprentissage), LI 1151 de 1978, art. 8 (Ghana).

⁹³ Voir <http://stcs.sante-travail.net/documents/Fiche%20technique%20Culture%20Prev%27%20n%202023%20-%20Apprenti%20-%20Un%20salarié%20à%20former%20et%20à%20accompagner%20-%20STCS%20-%202005-2018%20-%20Version%20finale.pdf> [consulté le 13 juin 2019].

⁹⁴ Loi sur la formation professionnelle, 2012 (Kenya).

⁹⁵ Voir <https://www.lapprenti.com/html/apprenti/couv sociale.asp> [consulté le 13 juin 2019].

⁹⁶ Conseil national de la formation professionnelle (apprentissage), LI 1151 de 1978, art. 27 (Ghana).

individuelle ou de la faillite de l'entreprise, les apprentis ont droit à l'assurance-chômage sous réserve de certaines conditions.

204. En Indonésie, la réglementation en matière d'apprentissage prévoit que les apprentis ont droit à une protection contre les accidents du travail et à une assurance-décès. En Allemagne, les apprentis ont une assurance-maladie obligatoire. Si l'apprenti est couvert par une assurance familiale, ce droit prend fin au début du programme d'apprentissage. Les apprentis doivent également souscrire leur propre assurance-maladie. L'assurance-maladie couvre les frais en cas de maladie. Les apprentis cotisent aussi à un régime de sécurité sociale qui finance les pensions, les soins de longue durée et les allocations de chômage⁹⁷.

205. Les apprentis ne bénéficient pas tous de l'ensemble des mesures de protection sociale, même en Europe (Sienkiewicz, 2018).

3.6.9. Cessation de l'apprentissage

206. Les contrats d'apprentissage peuvent être résiliés dans des circonstances particulières. Dans certains pays, comme le Kenya, ils peuvent l'être soit par consentement mutuel de l'apprenti et de l'entreprise d'accueil, soit par l'une des parties qui y aurait été autorisée par l'organisme de réglementation⁹⁸. Dans d'autres pays, les motifs de résiliation anticipée sont précisés par la loi. Au Brésil, l'entreprise peut mettre fin à un apprentissage pour performances insuffisantes, faute grave ou absence injustifiée de l'apprenti, ou à la demande de l'apprenti. L'apprentissage prend également fin si l'entreprise cesse ses activités, auquel cas l'apprenti a droit à une indemnité de licenciement⁹⁹. En France, la résiliation du contrat par l'une ou l'autre partie est également possible pendant la période d'essai de deux mois au début de l'apprentissage (Jeannot-Milanovic et coll., 2017, page 134).

3.6.10. Règlement des différends

207. En cas de litige relatif à l'application ou à l'interprétation des dispositions d'un contrat d'apprentissage, certains pays ont prévu une procédure de règlement des différends. Par exemple, au Ghana, l'instrument législatif portant réglementation de l'apprentissage du Conseil national de la formation professionnelle (LI 1151 de 1978) dispose que tout différend ou autre litige découlant d'un contrat d'apprentissage doit faire l'objet d'une enquête menée par le Conseil national de l'apprentissage et qu'aucun effort ne doit être ménagé pour régler le différend à l'amiable¹⁰⁰. En Afrique du Sud, le différend sera soumis à une Commission de conciliation, de médiation et d'arbitrage¹⁰¹. En Australie, certains organismes publics jouent un rôle similaire; dans le Queensland, les différends peuvent être soumis à un ombudsman de la formation¹⁰². Dans certaines circonstances, il

⁹⁷ Voir <https://www.azubiyo.de/azubi-wissen/versicherungen/> [consulté le 13 juin 2019] (non disponible en français).

⁹⁸ Loi sur la formation professionnelle, 2012, section 13 (Kenya); loi sur l'apprentissage, 1961, section 7 (Inde).

⁹⁹ Consolidation des lois du travail, art. 433 et 479.

¹⁰⁰ Conseil national de la formation professionnelle (apprentissage), LI 1151 de 1978, art. 5(b) (Ghana).

¹⁰¹ Loi 97 de 1998 sur le développement des compétences, art. 19.

¹⁰² Voir <https://trainingombudsman.qld.gov.au/> [consulté le 15 juin 2019] (non disponible en français). Pour un guide sur le règlement des différends dans l'Etat de Victoria, voir: <https://www.education.vic.gov.au/Documents/training/employers/apprentices/disputeresolut.pdf> [consulté le 12 juin 2019] (non disponible en français).

est également possible de saisir un tribunal du travail ¹⁰³. Dans chaque cas, il y aura généralement une tentative de conciliation ou de médiation avant qu'une ordonnance ne soit rendue. C'est également le cas en France, où un médiateur de l'apprentissage peut organiser une rencontre entre l'apprenti et l'entreprise pour tenter de régler le litige entre les deux parties. Si le médiateur n'est pas en mesure d'y parvenir, l'étape suivante consiste à porter l'affaire devant un tribunal du travail ¹⁰⁴.

3.6.11. Transfert et mobilité des apprentis

208. Certains systèmes prévoient que les apprentis peuvent être transférés dans une autre entreprise si une telle mesure est jugée nécessaire ou souhaitable pour le bon déroulement de la formation de l'apprenti. Cela peut se produire, par exemple, lorsqu'une entreprise qui forme un apprenti est vendue ou reprise. En Australie, l'apprentissage incombe alors généralement au nouveau propriétaire de l'entreprise soit d'office ¹⁰⁵, soit avec le consentement de l'intéressé ¹⁰⁶. De tels transferts peuvent aussi s'effectuer d'un commun accord entre l'entreprise et l'apprenti, par exemple parce que l'entreprise n'est plus en mesure de former l'apprenti ou que des désaccords sont apparus entre les parties.

209. Dans les pays à système fédéral, des dispositions spéciales peuvent être prises pour faire en sorte que les apprentissages commencés dans une région ou une province donnée puissent être achevés dans une autre région ou province ou qu'une partie de la formation puisse être suivie dans un autre lieu et pour assurer en outre la reconnaissance mutuelle des qualifications. Au Canada, un Protocole provincial-territorial sur la mobilité des apprentis, signé en 2015 par les premiers ministres des provinces et des territoires, a établi un cadre de travail visant à faciliter l'accès des apprentis à un emploi partout dans le pays sans que leur formation ne soit interrompue ¹⁰⁷.

210. Des mesures ont également été prises pour faciliter la mobilité transnationale des apprentis. Par exemple, un accord-cadre relatif à la formation professionnelle transfrontalière a été signé par les membres de la Grande Région, qui comprend deux régions allemandes, le Luxembourg, la Belgique (les communautés francophone et germanophone), la France et une de ses régions ¹⁰⁸. La coopération internationale est examinée plus en détail à la section 5.8.

3.7. Conditions régissant l'offre d'apprentissages et le soutien à l'apprentissage

3.7.1. Entreprises offrant une formation en milieu de travail

211. Pour pouvoir offrir des apprentissages, les entreprises sont généralement tenues de satisfaire à un certain nombre de critères. Elles peuvent être invitées à démontrer qu'elles possèdent l'environnement de travail et l'équipement voulus, qu'elles sont en mesure de

¹⁰³ Par exemple, le tribunal du travail d'Australie-Méridionale: voir <https://www.saet.sa.gov.au/industrial-and-employment/apprentices-and-trainees/> [consulté le 15 juin 2019] (non disponible en français).

¹⁰⁴ Voir https://www.lapprenti.com/html/apprenti/mediateur_apprentissage.asp [consulté le 13 juin 2019].

¹⁰⁵ Comme en Australie-Méridionale, voir la loi de 2008 sur le développement des compétences et la formation, art. 52.

¹⁰⁶ Comme dans le Queensland, voir la loi de 2014 sur l'enseignement et la formation complémentaires, art. 29.

¹⁰⁷ Guide de transfert provincial-territorial pour la mobilité des apprentis. Voir https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/p-t_apprentice_mobility_transfer_guide.pdf (non disponible en français).

¹⁰⁸ Accord-cadre relatif à la formation professionnelle transfrontalière dans la Grande Région.

dispenser aux apprentis la formation leur permettant d'acquérir les compétences prévues dans le règlement de formation et qu'elles disposent de formateurs ou de maîtres d'apprentissage qualifiés. L'accréditation peut émaner d'une association professionnelle – comme le prévoit la réglementation du nouveau système d'apprentissage en Ouganda –, d'un bureau local du travail comme c'est le cas au Bangladesh ou d'une organisation comme la Fondation pour la coopération sur l'enseignement et la formation professionnels et le marché du travail (SBB) aux Pays-Bas.

212. Conformément à la loi néerlandaise sur l'éducation des adultes et la formation professionnelle, la SBB est chargée des tâches suivantes:

- ❑ conseiller, accréditer et encadrer les entreprises d'accueil;
- ❑ élaborer et maintenir la structure de qualification;
- ❑ communiquer des résultats de recherche et des informations sur le marché du travail, les places en apprentissage et l'efficacité des programmes d'EFPP.

213. Les règles relatives à l'accréditation des entreprises d'accueil aux Pays-Bas exigent des entreprises qu'elles:

- ❑ offrent un placement professionnel de qualité et des activités en interne qui se rapportent aux pratiques du métier pour lequel l'apprenti est formé. Chaque apprenti doit pouvoir bénéficier d'un placement professionnel approprié dans des conditions socialement adéquates;
- ❑ garantissent à l'apprenti une supervision suffisante et compétente. L'entreprise d'accueil doit désigner et mettre à disposition un mentor en entreprise d'une compétence avérée. Le profil du mentor en entreprise peut servir de référence;
- ❑ se montrent disposées à coopérer avec l'établissement d'EFPP et la SBB et à fournir toutes les informations nécessaires;
- ❑ acceptent que les coordonnées de l'entreprise soient publiées sur le site Web que les apprentis consultent pour trouver une place en apprentissage.

214. L'accréditation peut être retirée si les conditions ne sont plus remplies ou si l'apprenti est mis en danger ¹⁰⁹.

3.7.2. Formateurs en entreprise

215. Les entreprises sont généralement tenues d'apporter la preuve qu'elles disposent d'un formateur approprié en leur sein pour pouvoir obtenir l'accréditation. Dans certains pays, l'adéquation du formateur peut dépendre de ses qualifications et de son expérience.

216. Dans un premier temps, un formateur en entreprise doit notamment:

- ❑ donner à l'apprenti la possibilité d'atteindre au minimum les résultats escomptés du programme de formation, tels qu'ils sont exposés dans la documentation validée au sujet du programme;
- ❑ apporter son soutien à l'apprenti sur le lieu de travail en veillant à ce que celui-ci se familiarise avec les pratiques et les règles habituelles de la profession, y compris son histoire, la composition de ses effectifs, sa clientèle et sa position concurrentielle et, dans la mesure du possible, intégrer l'apprenti dans la communauté de pratique sur le lieu de travail;

¹⁰⁹ Voir <https://www.s-bb.nl/en/companies/certification/conditions-certification> [consulté le 12 juin 2019] (non disponible en français).

- assister à une journée d'information obligatoire et à un atelier sur les compétences nécessaires à un tutorat efficace avant le début de l'apprentissage;
- aider l'apprenti à exécuter les tâches prévues dans leur programme et, une fois que chaque tâche a été menée à bien, signer la fiche d'évaluation ¹¹⁰.

217. En Turquie, les formateurs sont tenus d'obtenir un «certificat de maître d'apprentissage», qui leur est délivré après qu'ils ont suivi un programme de 40 heures sur des sujets tels que la sécurité de l'emploi, la psychologie scolaire, l'analyse professionnelle et l'élaboration et l'évaluation des programmes (Smith et Kemmis, 2013, pages 134 et 135). En Allemagne, un formateur en entreprise doit posséder des compétences et une expérience professionnelles suffisantes pour accompagner l'apprenti, en plus d'aptitudes pédagogiques avérées, qui peuvent être acquises en suivant un cours d'environ 115 heures sanctionné par une évaluation, conformément à l'ordonnance sur l'aptitude des formateurs. L'objectif de ce cours est de former des formateurs en entreprise capables de planifier de leur propre initiative, de dispenser, de suivre de près et d'évaluer la formation professionnelle initiale ¹¹¹.

3.7.3. Intermédiaires offrant des services de soutien à l'apprentissage

218. L'un des moyens par lesquels les pouvoirs publics ont tenté de relever le défi du manque de places en apprentissage tout en soutenant la participation des petites et moyennes entreprises (PME) a été de créer des intermédiaires. En règle générale, dans un système d'apprentissage, un intermédiaire est une personne ou une entité, autre que l'entreprise d'accueil et que l'établissement d'enseignement, qui contribue à l'exécution, à la coordination ou au soutien des programmes d'apprentissage.

219. En Australie, les intermédiaires, connus sous le nom d'organismes de formation interentreprises, concentrent leurs efforts à la fois sur les entreprises et les apprentis. Ils font office d'employeurs d'apprentis, en les aidant à surmonter les difficultés pendant leur apprentissage et en dispensant à ceux qui en ont besoin une formation préalable au placement. Ils sensibilisent les employeurs non seulement à l'apprentissage, mais aussi à des questions telles que la santé et la sécurité au travail (Smith, à paraître).

220. En Inde, les intermédiaires sont désignés sous le nom d'agrégateurs tiers. Il peut s'agir d'entités qui existent depuis cinq ans au moins et qui disposent d'une série d'infrastructures et d'un ensemble de personnes-ressources ayant une expérience suffisante dans la réalisation des activités proposées. Un agrégateur tiers doit obtenir des lettres d'appui d'au moins 20 établissements disposés à engager des apprentis par son entremise. Le ministère du Développement des compétences et de l'Entrepreneuriat est responsable de la sélection des agrégateurs tiers ¹¹².

3.8. Suivi et évaluation

221. Pour assurer la qualité des apprentissages, il est indispensable de suivre et d'évaluer les performances des différents acteurs. A cette fin, en Indonésie, la réglementation prévoit

¹¹⁰ Voir <https://www.rai.ie/wp-content/uploads/2018/02/Commis-Chef-Apprenticeship-Employer-Information-26072017-002-002.pdf> [consulté le 12 juin 2019] (non disponible en français).

¹¹¹ Voir https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/index.html [consulté le 12 juin 2019] (non disponible en français).

¹¹² [Operational Framework for Apprenticeships in India](#) (non disponible en français).

que l'apprentissage devrait être supervisé par les inspecteurs du travail du ministère de la Main-d'œuvre.

222. Au Royaume-Uni, le ministère de l'Éducation a publié un rapport sur la responsabilisation en matière d'apprentissage, dans lequel sont énoncées les responsabilités de chaque intervenant. L'Institut de l'apprentissage est chargé de la conception et du bon déroulement des processus d'approbation et d'examen des normes et des plans d'évaluation; il conseille aussi les entreprises à propos de la politique et des méthodes concernant l'élaboration des normes et l'évaluation finale des résultats. L'Office des normes applicables à l'enseignement, aux services à l'enfance et aux compétences (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)) est chargé de contrôler la qualité de l'offre d'apprentissage pour les niveaux 2 à 5, ce qui équivaut aux niveaux 3 à 5 du Cadre européen des certifications. Enfin, l'Office de la réglementation des qualifications et des examens (Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)) est chargé de la réglementation des qualifications, des examens et des évaluations (ministère de l'Éducation, 2018).

223. En République de Corée, le suivi des apprentissages commence par la sélection de l'entreprise participante et se poursuit jusqu'à l'achèvement de la formation. Il couvre l'ensemble des processus, depuis la préparation du lieu de travail conformément aux normes de formation, le recrutement des apprentis, la façon dont ils sont traités et leurs conditions de travail jusqu'aux méthodes d'enseignement, à la gestion, à l'évaluation, à la certification et à l'utilisation du réseau d'information sur la formation professionnelle (HRD-Net) (BIT, 2019c).

224. Au Kenya, l'établissement de formation prépare un rapport sur les performances de l'apprenti pendant la formation en centre, tandis que les entreprises établissent des rapports mensuels sur la formation en milieu de travail. Les maîtres d'apprentissage de l'entreprise sont chargés de l'orientation et de la supervision au quotidien pendant la formation en milieu de travail, tandis que les inspecteurs sont chargés de veiller à la mise en œuvre des programmes d'apprentissage, conformément à la réglementation et aux directives en vigueur ¹¹³.

¹¹³ Loi sur la formation professionnelle, 2012 (Kenya).

Chapitre 4

Difficultés liées à la mise en place d'apprentissages de qualité

225. Les systèmes d'apprentissage apportent de nombreux avantages, ainsi qu'il est indiqué au chapitre 1. Beaucoup de pays éprouvent cependant des difficultés à les mettre en place avec succès. Le présent chapitre aborde les principales difficultés rencontrées par les pays à cet égard.

4.1. Image peu valorisante sur le plan social et possibilités d'accès limitées à l'enseignement supérieur

226. Pour beaucoup de jeunes, l'apprentissage n'est pas une option séduisante, et ils ne savent pas toujours très bien de quoi il retourne. L'orientation professionnelle habituellement assurée dans les écoles est parfois de qualité médiocre, et les jeunes ont souvent une connaissance limitée des options offertes par le marché du travail et des possibilités d'accès aux différentes professions proposées. Ils peuvent penser que l'apprentissage n'est possible que pour un nombre restreint de métiers et de professions et ignorer que c'est une option de plus en plus envisageable dans un très grand nombre de secteurs.

227. Les jeunes peuvent refuser de se lancer dans un apprentissage s'ils le perçoivent comme un pis-aller ou bien une impasse ne permettant guère de progresser au-delà de son niveau de qualification initial. En outre, parce que leurs études durent plus longtemps, leurs aspirations professionnelles – et peut-être plus encore celles de leurs parents à leur propos – ont tendance à se faire plus ambitieuses (OCDE, 2018, pages 132 et 133).

228. Etant donné le manque général de perméabilité entre l'apprentissage et l'enseignement supérieur, la poursuite des études peut se révéler difficile pour les jeunes qui s'engagent dans un apprentissage. Conscients de ce fait, les décideurs danois ont lancé en 2010 le programme d'apprentissage EUX. Moyennant des études complémentaires, un apprentissage EUX confère un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et facilite donc l'accès à l'enseignement supérieur. Le nombre d'apprentis optant pour ce parcours a augmenté, et une étude d'évaluation souligne «le fort potentiel d'attraction du programme EUX à l'égard d'un nouveau type d'apprenants» (Eurofound/Commission européenne, 2018b, page 7).

229. Dans les pays où il relève principalement de l'économie informelle, l'apprentissage peut pâtir d'une mauvaise réputation dans la mesure où, souvent, il ne débouche pas sur une validation formelle des compétences et peut même donner lieu à certaines formes d'exploitation dues à l'absence très fréquente de réglementation (voir section 4.4.1).

4.2. Inégalité des conditions d'accès

230. De nombreux éléments montrent que, dans beaucoup de pays, l'accès à l'apprentissage se révèle difficile pour certaines catégories de la population. C'est particulièrement vrai pour les femmes, les personnes handicapées, les minorités religieuses et ethniques, les migrants et les réfugiés et autres personnes déplacées de force (BIT, 2017a, pages 97-112). Le type et l'ampleur de la discrimination varient selon les particularités nationales.

4.2.1. Problématique hommes-femmes

231. Dans certains pays, la culture et les rôles assignés aux deux sexes influent fortement sur les choix de carrière des femmes et limitent leur participation aux programmes d'apprentissage. Les femmes représentent 33 pour cent des apprentis en France (2013), 14 pour cent au Canada (2014) et 20 pour cent en Nouvelle-Zélande (2014) (BIT, 2017a).

232. Toutefois, ce n'est pas uniquement une question de nombre. Une étude a montré qu'en Angleterre (Royaume-Uni), où semble exister un équilibre entre les sexes en matière d'apprentissage, les hommes et les femmes suivent en réalité des formations dans des secteurs très différents, ce qui reflète et souligne la ségrégation professionnelle observée sur le marché du travail de manière générale. Les femmes sont largement sous-représentées dans les secteurs de haute qualité tels que l'ingénierie (moins de 4 pour cent), tandis que les hommes sont sous-représentés dans des secteurs peu rémunérateurs tels que la main-d'œuvre s'occupant des enfants et des jeunes (6,9 pour cent) (Newton et Williams, 2013, page 3).

233. Ce déséquilibre se retrouve dans d'autres pays et a d'importantes conséquences économiques. En Allemagne, par exemple, les apprentis de troisième année qui sont dans les filières à dominante masculine perçoivent un salaire brut mensuel moyen de 843 euros, alors que ce salaire est de 736 euros dans les filières à dominante féminine (DGB-Jugend, 2018, page 46).

4.2.2. Personnes handicapées

234. Les personnes handicapées représentent 15 pour cent de la population mondiale et ne constituent pas un groupe homogène. Le handicap comprend toute une série d'incapacités – en particulier d'ordre physique, sensoriel, intellectuel ou psychosocial – qui, en interaction avec des facteurs comportementaux et environnementaux défavorables, peuvent limiter la pleine participation à la société (BIT, 2018d). Les personnes handicapées peuvent rencontrer des barrières en raison de la discrimination, de l'exclusion sociale, des faibles niveaux de scolarisation de base ou des difficultés d'accès.

235. En général, peu de personnes handicapées s'engagent dans un apprentissage. En Allemagne, en 2016, 8 679 nouveaux contrats d'apprentissage ont été officiellement conclus par des personnes handicapées (ministère fédéral allemand de l'Éducation et de la Recherche, 2017, page 78)¹¹⁴. Cependant, en Angleterre (Royaume-Uni), quelque 42 000 personnes qui ont entamé un programme d'apprentissage en 2017-18 (11,2 pour cent des nouveaux apprentis) se considéraient comme ayant des difficultés d'apprentissage, un handicap ou un problème de santé, une proportion qui n'a cessé d'augmenter depuis 2011-12 (Bureau d'audit national, 2019, page 22).

¹¹⁴ Ces chiffres ne rendent cependant pas compte de la totalité des contrats d'apprentissage conclus par des personnes handicapées.

236. Dans de nombreux pays (par exemple en Australie), les pouvoirs publics apportent un soutien aux apprentis handicapés sous la forme d'incitations financières accordées aux entreprises ou de services de tutorat destinés aux apprentis eux-mêmes ¹¹⁵.

4.2.3. Migrants, réfugiés et personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ou de force

237. Les migrants peuvent faire l'objet de discrimination en raison de leur religion, de la couleur de leur peau ou de leur identité culturelle. De plus, ils peuvent avoir de la difficulté à accéder à un programme d'apprentissage s'ils ne possèdent pas les compétences linguistiques appropriées ou s'ils ne peuvent satisfaire – ou obtenir la preuve qu'ils peuvent satisfaire – aux critères d'admission.

238. L'intégration de réfugiés, de personnes déplacées et de personnes issues de l'immigration sur le marché du travail pose de nombreux défis aux pouvoirs publics des pays d'accueil, et un large soutien et d'importantes activités de conseil sont nécessaires à cet égard.

239. En Afrique du Sud, les migrants peuvent présenter une demande en vue de l'obtention d'un certificat d'évaluation de l'Autorité sud-africaine des qualifications, qui fait concorder les qualifications étrangères avec les qualifications répertoriées dans son cadre national de qualifications et dont les migrants peuvent donc se servir pour prouver qu'ils satisfont aux critères d'admission en apprentissage ¹¹⁶.

4.2.4. Personnes âgées

240. Historiquement, l'apprentissage a d'abord été considéré comme un moyen de faciliter le passage de l'école à la vie active pour les jeunes. De fait, dans certains pays, un âge maximum est imposé pour commencer un apprentissage. Toutefois, l'idée d'avoir un même emploi à vie a cessé aujourd'hui de s'imposer dans de nombreuses professions. L'évolution rapide du monde du travail impose de nouvelles exigences aux personnes âgées, les obligeant à acquérir de nouvelles compétences et à actualiser celles qu'elles possèdent déjà tout au long de leur vie professionnelle. Réorienter l'apprentissage pour prendre en compte ce changement de paradigme dans le monde du travail est un enjeu majeur.

4.2.5. Autres groupes

241. Les personnes issues de minorités ethniques ou religieuses et les peuples autochtones sont généralement sous-représentés dans les systèmes d'apprentissage et peuvent faire l'objet de formes manifestes ou cachées de discrimination. De plus, les barrières peuvent être objectives (connaissances linguistiques), culturelles (mauvaise réputation d'une profession dans le pays d'origine) ou sociales (absence de contacts directs avec les entreprises qui forment des apprentis) (OCDE, 2018, page 141).

242. En Afrique du Sud, l'apprentissage était historiquement dominé par les Blancs mais, en 2012, la grande majorité des apprentis (un peu plus de 70 pour cent) étaient noirs. Cependant, en proportion de la population, les Sud-Africains noirs sont encore sous-représentés (Chankseliani et coll., 2017, page 42).

¹¹⁵ Voir: <https://www.australianapprenticeships.gov.au/programs> [consulté le 25 septembre 2019] (non disponible en français).

¹¹⁶ Voir <http://www.saqa.org.za/show.php?id=5741> [consulté le 7 août 2019] (non disponible en français).

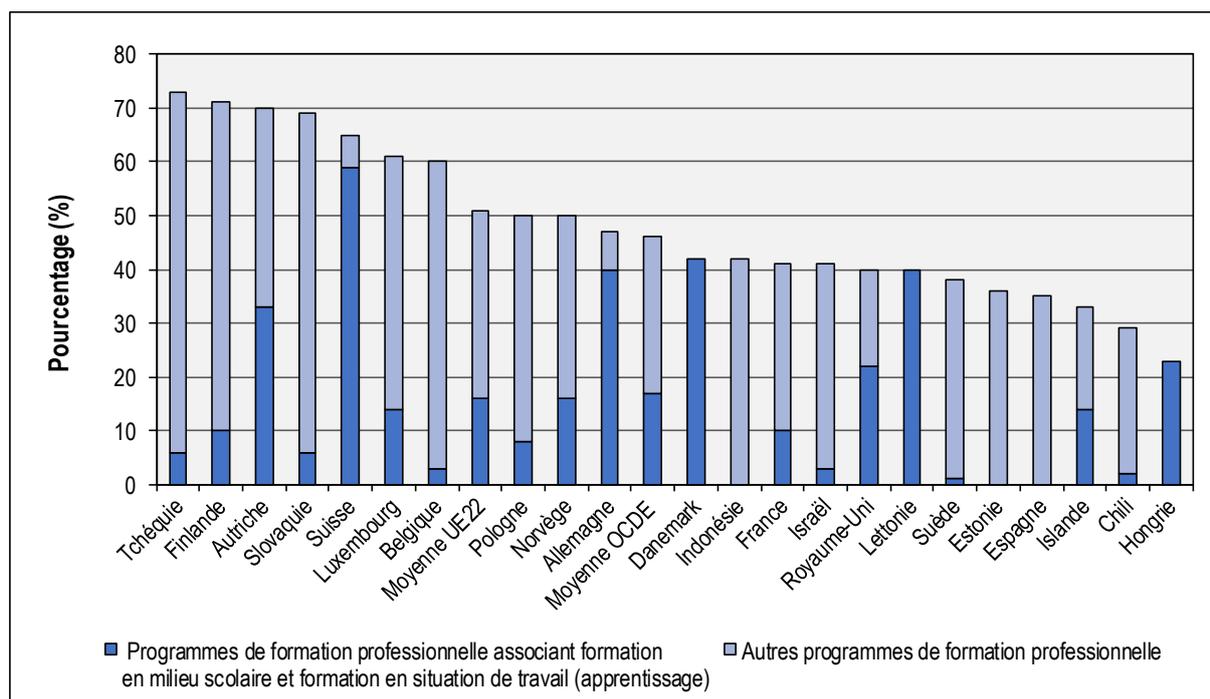
243. En Inde, pour assurer une représentation proportionnée, les règles pour l'apprentissage précisent que des places en apprentissage doivent être réservées aux groupes défavorisés (y compris les castes et les tribus recensées).

4.3. L'apprentissage en retrait

244. Alors que l'apprentissage est plus efficient et efficace que l'enseignement et la formation professionnels (EFP) en milieu scolaire, les rapports du nombre d'apprentis au nombre d'élèves engagés dans des programmes d'EFP et au nombre de salariés restent peu élevés dans la plupart des pays.

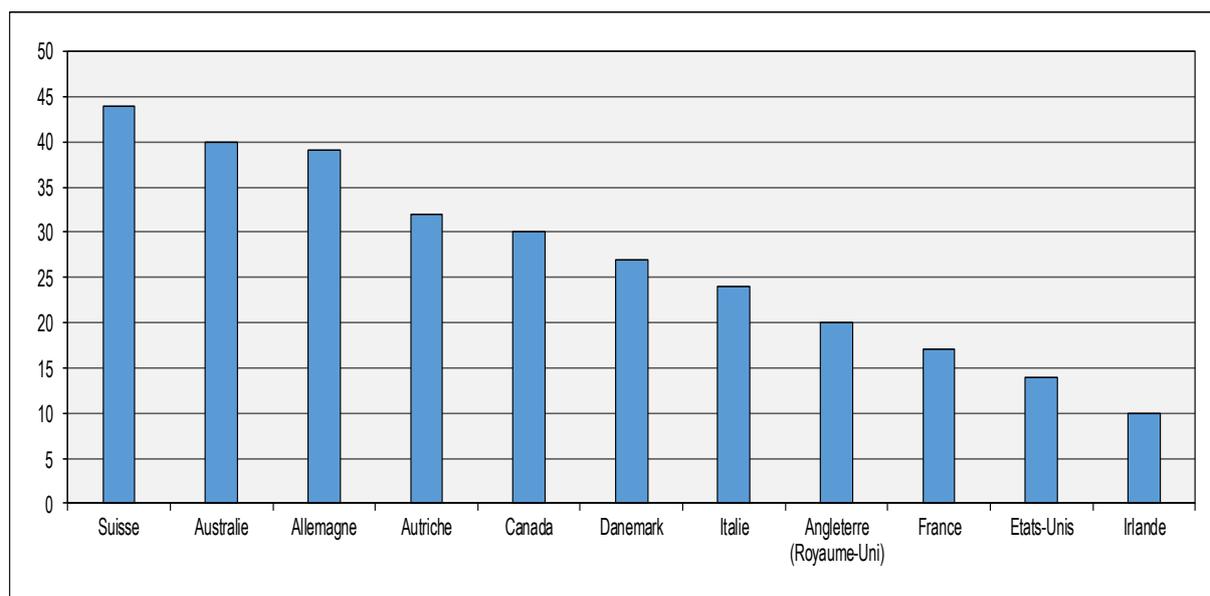
245. Selon les données de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dans les différents pays membres de cette organisation, 46 pour cent des élèves de l'enseignement secondaire supérieur s'engagent dans des programmes d'EFP et, parmi eux, 37 pour cent s'engagent dans des programmes d'apprentissage (OCDE, 2017). Comme le montre la figure 2, l'apprentissage est le mode d'EFP prépondérant en Allemagne, au Danemark, en Hongrie, en Lettonie et en Suisse. Mais, en Belgique, au Chili, en Espagne, en Estonie, en Finlande, en Indonésie, en Israël, en Slovaquie, en Suède et en République tchèque, les élèves du secondaire supérieur engagés dans des programmes d'EFP n'ont pas ou guère la possibilité d'opter pour l'apprentissage.

Figure 2. Pourcentage d'élèves de l'enseignement secondaire supérieur engagés dans un programme d'apprentissage ou d'autres programmes d'EFP, 2015



Source: Adapté de l'OCDE, 2017, et reproduit dans BIT, 2019c, p. 4.

246. La figure 3 présente les résultats d'une étude estimant le nombre d'apprentis par 1 000 personnes salariées pour 2011 ou l'année la plus récente. D'après cette étude, pour chaque millier de personnes salariées, le nombre d'apprentis était le suivant: 44 en Suisse, 40 en Australie, 39 en Allemagne, 32 en Autriche, 30 au Canada, 27 au Danemark, 24 en Italie, 20 en Angleterre (Royaume-Uni), 17 en France, 14 aux Etats-Unis et 10 en Irlande (BIT, 2012b).

Figure 3. Nombre d'apprentis par 1 000 personnes salariées, 2011 ou année la plus récente

Source: BIT, 2012b.

247. Les données recueillies en Amérique latine pour 2016 ou l'année la plus récente, présentées dans le tableau 5, montrent que, à l'exception de la Colombie, le nombre d'apprentis par 1 000 personnes salariées dans les institutions membres du Centre interaméricain pour le développement des connaissances en formation professionnelle de l'OIT (OIT/CINTERFOR) est très peu élevé (BIT, 2017d, page 35). Il est inférieur à 10 par 1 000 pour toutes les institutions, à l'exception du Service national d'apprentissage (SENA) en Colombie. Même le rapport du nombre d'apprentis au nombre d'élèves suivant une formation professionnelle est très faible.

Tableau 5. Participants à des programmes de formation professionnelle et à des programmes d'apprentissage dans les institutions membres de l'OIT/CINTERFOR, 2016 ou année la plus récente

Pays	Institution(s)	Participants à des programmes de formation professionnelle	Nombre d'apprentis	Nombre d'apprentis en pourcentage du nombre de participants à des programmes de formation professionnelle	Nombre d'apprentis par 1 000 personnes salariées
Argentine	INET	450 638	n.d.	n.d.	n.d.
Bolivie, Etat plurinational de	INFOCAL	61 395	1 706	2,78	<1
Brésil	SENAI	3 415 058	213 126	6,24	<1
Chili	SENCE	880 315	1 283	0,15	<1
Colombie	SENA	4 069 644	345 206	8,48	17
Costa Rica	INA	132 850	289	0,22	<1
Cuba	MTSS	119 486	n.d.	n.d.	<1
République dominicaine	INFOTEP	694 388	433	0,06	<1

Pays	Institution(s)	Participants à des programmes de formation professionnelle	Nombre d'apprentis	Nombre d'apprentis en pourcentage du nombre de participants à des programmes de formation professionnelle	Nombre d'apprentis par 1 000 personnes salariées
El Salvador	INSAFORP	322 534	1 908	0,59	1
Equateur	SETEC-SECAP	85 414	n.d.	n.d.	<1
Guatemala	INTECAP	351 292	975	0,28	<1
Honduras	INFOP	205 744	189	0,09	<1
Mexique	CONALEP, DGCFT	758 348	n.d.	n.d.	n.d.
Panama	INADEH	63 074	2 124	3,37	1
Paraguay	SNPP	177 173	1 020	0,58	<1
Pérou	SENATI	510 852	5 328	1,04	<1
Uruguay	INEFOP, CETP/UTU	121 760	n.d.	n.d.	<1

Note: Les données statistiques présentées dans le tableau ci-dessus se rapportent aux systèmes d'apprentissage qui relèvent de l'économie formelle et qui constituent un volet des programmes d'enseignement formels. Elles ne donnent pas d'indication sur le nombre de places en apprentissage disponibles, ni sur le nombre d'apprentis potentiels à la recherche d'une telle place.

n.d.: données non disponibles.

Source: BIT, 2017d.

248. L'offre de places en apprentissage joue un rôle primordial dans la réussite d'un programme d'apprentissage et peut être soumise à l'influence d'un certain nombre de facteurs, dont l'environnement général des entreprises, le cadre juridique et réglementaire en vigueur, l'existence d'incitations financières et les facteurs culturels. Si les entreprises n'anticipent pas un accroissement de la demande de travailleurs qualifiés et qu'elles n'ont pas une idée claire des avantages de la participation à un programme d'apprentissage, elles seront alors moins enclines à proposer des places en apprentissage.

249. La taille de l'entreprise est aussi un facteur important. Les grandes entreprises disposent généralement d'un département de gestion des ressources humaines ou d'un département de la formation qui emploie des spécialistes bien au fait des questions d'apprentissage, et notamment des aspects administratifs et pédagogiques. Mais il n'en va pas toujours de même dans les entreprises de taille moyenne, et encore moins dans les petites ou très petites entreprises.

250. L'aspect administratif porte généralement sur le recrutement des apprentis, les obligations juridiques en matière de contrat, les conditions d'emploi et les exonérations fiscales et autres incitations. Quant à l'aspect pédagogique, il concerne le plus souvent les activités de tutorat dans l'entreprise, les liens avec les établissements locaux d'EFP, la mise en place de normes de formation ainsi que les exigences relatives aux programmes d'enseignement et les évaluations connexes.

251. Dans certains pays, on a observé une diminution du nombre d'entreprises qui proposent des apprentissages. En Allemagne, par exemple, le nombre d'entreprises proposant des apprentissages est passé de 489 890 en 2007 à 427 496 en 2015, et cette diminution a été particulièrement marquée dans les très petites entreprises (comptant moins de dix salariés). L'Institut fédéral pour la formation et l'enseignement professionnels a mené une enquête auprès d'entreprises ne participant pas aux

programmes de formation. Les raisons le plus souvent invoquées pour expliquer ce refus de participer étaient l'absence actuelle de demande de jeunes travailleurs, la rareté ou l'absence de candidatures et l'inadéquation des candidats. De plus, d'autres raisons étaient mentionnées, telles que certains doutes à propos de l'équation coûts-avantages ou l'évolution de la situation au sein de l'entreprise (ministère fédéral allemand de l'Education et de la Recherche, 2017, pages 67 à 69).

4.4. Enjeux propres à l'économie informelle

252. Dans l'économie informelle, l'apprentissage (d'ordinaire qualifié d'apprentissage informel) est le principal moyen d'apprendre et d'acquérir des compétences en vue d'un emploi, ainsi qu'il est indiqué à la section 1.1. Il s'agit généralement d'un système informel de transfert de compétences d'un artisan expérimenté à un jeune apprenti qui acquiert ces compétences par l'observation, l'imitation et la répétition tout en travaillant avec l'artisan. Toutefois, des études réalisées par le BIT en Afrique australe et en Afrique de l'Est (Aggarwal, 2013) ont montré que ce mode de formation présentait en particulier les inconvénients suivants:

- ❑ la formation n'est ni systématique ni structurée, et la qualité de la formation dispensée par des artisans qualifiés varie considérablement;
- ❑ il n'existe généralement ni normes ni mécanismes efficaces d'assurance-qualité en matière de formation;
- ❑ les conditions de travail sont d'ordinaire médiocres, et il n'existe généralement pas de dispositions concernant la sécurité et la santé au travail;
- ❑ les connaissances de base ne sont pas inculquées de manière adéquate;
- ❑ l'accord entre l'artisan qualifié et l'apprenti est en général conclu oralement et donc difficile à faire respecter, ce qui peut conduire à l'exploitation de l'apprenti;
- ❑ l'apprenti peut se trouver dans l'obligation de travailler de longues heures, sans congés payés ni indemnisation en cas d'accident du travail;
- ❑ la formation peut durer trop longtemps;
- ❑ certains artisans qualifiés facturent des frais de formation;
- ❑ les compétences acquises ne sont ni validées ni reconnues sur le plan national, ce qui entrave la mobilité des apprentis sur le marché du travail;
- ❑ la ségrégation professionnelle en fonction du sexe est très répandue.

4.5. Adaptation de l'apprentissage à l'économie numérique

253. La mise en application de méthodes de production et de technologies numériques de pointe telles que la fabrication additive, l'intelligence artificielle, la robotique de collaboration et l'automatisation industrielle a conduit à l'ajustement des profils professionnels et à une demande en faveur de l'incorporation de nouveaux ensembles de compétences de plus haut niveau et de compétences transversales dans les programmes et pratiques d'apprentissage. Toutefois, l'acquisition de ces compétences peut nécessiter des programmes d'enseignement et de formation à un niveau d'instruction supérieur à celui qu'offrent généralement les programmes d'apprentissage.

254. En Allemagne, par exemple, l'initiative appelée «Formation professionnelle 4.0», qui a été lancée en 2016, comprend des travaux de recherche en entreprise portant sur les nouveaux profils professionnels dans l'industrie automobile et des mesures visant à améliorer les compétences numériques des apprentis ainsi que des enseignants et du personnel chargé de la formation (Eurofound/Commission européenne, 2018c, pages 23 et 24).

255. Des études de cas menées en Allemagne, en Australie, au Danemark, aux Etats-Unis, en France, en Irlande et en Italie – dans des entreprises telles que ABB, Airbus, Bosch, Festo, Oberg, Siemens et Varley et dans d'autres configurations régionales et sectorielles – ont abouti aux conclusions suivantes: les programmes d'apprentissage font l'objet d'ajustements continus; il y a lieu d'adopter une vision intégrée du changement; la collaboration est effective avec les partenaires sociaux, notamment en Allemagne et au Danemark; l'offre et la demande ne concordent pas, la demande excédant l'offre; il faut établir un équilibre entre les compétences spécifiques et les compétences transversales; des ressources importantes et des investissements majeurs dans le matériel informatique et les logiciels s'avèrent nécessaires, pour la formation en milieu de travail comme pour la formation hors milieu de travail. Il est cependant indispensable de veiller à ce que les décisions relatives aux stratégies et aux programmes d'apprentissage soient prises rapidement, car le temps requis pour définir ou redéfinir le profil professionnel et le programme de formation, pour élaborer des programmes d'enseignement et des méthodes d'évaluation et pour valider les qualifications peut donner lieu à un retard considérable de la formation par rapport à l'évolution du marché du travail. En outre, seule l'existence d'une coordination institutionnelle dynamique garantira que ces décisions seront prises rapidement (Eurofound, 2019, pages 35 et 36).

4.6. Nouvelles formes de travail

256. On a observé un essor considérable du nombre de personnes engagées dans des formes nouvelles et atypiques de travail, telles que le travail via des plateformes (c'est-à-dire le travail à la demande organisé par l'intermédiaire de plateformes dans l'économie «à la tâche») ¹¹⁷. Ces travailleurs sont souvent considérés comme des autoentrepreneurs indépendants et ne bénéficient donc pas des mêmes droits et avantages et de la même protection que les salariés. Comme l'OIT l'a fait observer, les travailleurs occupant un emploi atypique sont «moins susceptibles de recevoir une formation en milieu de travail, ce qui peut avoir des répercussions négatives sur l'évolution de carrière, en particulier pour les jeunes travailleurs» (BIT, 2016, page xxiv).

257. Selon l'OCDE (OCDE, 2019, page 61), si «les employeurs peuvent jouer un rôle important en offrant des possibilités de formation, ils peuvent aussi constater qu'ils obtiennent un bien meilleur retour sur investissement pour la formation dispensée aux salariés recrutés pour des emplois à plein temps et à durée indéterminée que pour celle proposée aux travailleurs sous contrat à durée déterminée, à temps partiel ou occasionnel». Dans le même rapport, il est noté que certains pays, comme la France, commencent à se saisir du problème, avec la mise en place de crédits individuels de formation, une initiative qui a été lancée en 2015 (*ibid.*, page 64) ¹¹⁸. Toutefois, l'accent est mis sur l'enseignement et la formation professionnels continus et les modalités de formation flexibles destinées aux travailleurs des plateformes plutôt que sur l'enseignement et la formation professionnels initiaux pour les apprentis.

¹¹⁷ A propos du travail via des plateformes, voir Eurofound, 2018. Au sujet des formes atypiques de travail en général, voir BIT, 2016.

¹¹⁸ En France, voir la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Chapitre 5

Stratégies de promotion d'apprentissages de qualité

258. Le présent chapitre évoque un certain nombre de stratégies permettant de surmonter les difficultés auxquelles sont confrontés les pays qui veulent mettre en place des apprentissages de qualité, en d'autres termes de promouvoir des apprentissages de qualité.

5.1. Créer un environnement propice à des apprentissages de qualité

259. Pour promouvoir des apprentissages de qualité, il est nécessaire de créer un environnement favorable par les moyens suivants:

- élaborer et mettre en œuvre des stratégies, fixer des objectifs nationaux et allouer des ressources suffisantes pour des apprentissages de qualité;
- intégrer pleinement les apprentissages de qualité dans les stratégies nationales de développement et dans les politiques de l'emploi, de l'éducation et de la formation tout au long de la vie;
- inciter les partenaires sociaux à apporter leur soutien à des apprentissages de qualité en les associant officiellement aux travaux des entités chargées de la conception et de la mise en place de ces apprentissages;
- développer les capacités des partenaires sociaux et leur fournir des services d'appui afin qu'ils soient mieux à même de participer efficacement aux travaux des organes de réglementation et des organes consultatifs concernés ou à un processus plus large de dialogue social;
- encourager les entreprises, en particulier les petites et moyennes entreprises (PME), par des incitations (partage des coûts, exonérations fiscales, subventions pour les cotisations de sécurité sociale, etc.);
- inciter les intermédiaires, y compris par une aide financière, à participer à l'offre, à la coordination et au soutien d'apprentissages de qualité;
- entreprendre des activités de sensibilisation et des campagnes de promotion à intervalles réguliers afin d'améliorer l'image et de souligner les atouts des apprentissages de qualité;
- mettre en place des programmes de préapprentissage afin de permettre aux jeunes d'acquérir les compétences requises pour pouvoir participer à des programmes d'apprentissage de qualité;
- faciliter l'accès des apprentis à d'autres possibilités d'enseignement technique et supérieur;

- ❑ employer des nouvelles technologies et des méthodes novatrices pour améliorer l'efficacité et l'efficience du processus de prestation et de gestion d'apprentissages de qualité;
- ❑ donner aux parties prenantes à l'échelle sectorielle la possibilité de formuler des recommandations concernant la durée de la formation, la rémunération et la répartition entre formation en milieu de travail et formation hors milieu de travail selon le degré de complexité des tâches à accomplir.

5.2. Elaborer un cadre réglementaire solide

260. Des apprentissages de qualité nécessitent un cadre réglementaire stable et solide qui fixe des conditions générales pour la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des systèmes et programmes d'apprentissage et garantisse des conditions de travail décentes sur le lieu de travail. Les pouvoirs publics devraient élaborer ce cadre en collaboration avec les partenaires sociaux et les autres parties prenantes (BIT, 2017a), en s'attachant à:

- ❑ définir l'apprentissage;
- ❑ préciser le statut des apprentis, ainsi que la réglementation relative à l'apprentissage – y compris pour ce qui concerne les conditions de travail, la rémunération, la protection sociale et les mécanismes de réclamation;
- ❑ définir les mécanismes institutionnels qui régissent et administrent les systèmes d'apprentissage ainsi que le rôle du dialogue social dans ce domaine;
- ❑ clarifier les droits, les rôles et les responsabilités de toutes les parties prenantes, notamment la nature des accords passés entre l'entreprise d'accueil, l'apprenti et les institutions concernées;
- ❑ préciser les métiers et les qualifications qui entrent dans le cadre des apprentissages;
- ❑ indiquer la durée de l'apprentissage, la proportion de formation en milieu de travail et hors milieu de travail, les procédures d'évaluation et de validation des compétences acquises, ainsi que le certificat ou le diplôme obtenu à l'issue de la période d'apprentissage;
- ❑ décrire les mécanismes permettant de garantir la qualité et la pertinence des systèmes d'apprentissage, notamment les critères d'admissibilité des établissements de formation et des entreprises;
- ❑ veiller à la mise en place de mécanismes de financement équitables et durables des systèmes d'apprentissage, notamment en ce qui concerne le partage des coûts entre les pouvoirs publics, les entreprises et les apprentis;
- ❑ recommander des mesures visant à promouvoir l'inclusion sociale et l'égalité hommes-femmes;
- ❑ préciser les modalités du suivi et de l'évaluation des systèmes d'apprentissage.

5.3. Rendre l'apprentissage plus attrayant pour les entreprises, et notamment pour les petites et moyennes entreprises

261. Les entreprises de toutes tailles sont des partenaires essentiels des systèmes et programmes d'apprentissage. Si les pouvoirs publics sont à même de lancer des stratégies

d'apprentissage ambitieuses, celles-ci ne peuvent être mises en œuvre sans le soutien des entreprises ou d'autres organismes.

262. Pour inciter les entreprises, en particulier les PME, à participer aux programmes d'apprentissage, il est recommandé de prendre un certain nombre de mesures, qui consistent notamment à:

- ❑ organiser des campagnes et des événements destinés à promouvoir les avantages des apprentissages de qualité pour les entreprises;
- ❑ faire bénéficier les entreprises qui proposent des places en apprentissage d'une certaine forme d'incitation financière (aide au recrutement, exonération fiscale, subventions pour les cotisations de sécurité sociale, etc.);
- ❑ mettre en place un service national, sectoriel, régional ou local destiné à faciliter la mise en relation des entreprises et des apprentis potentiels;
- ❑ favoriser la mise en place d'organismes sectoriels susceptibles de mener des activités d'anticipation des compétences ou de recenser les besoins des PME en matière de formation;
- ❑ favoriser la création ou la désignation d'intermédiaires tels que les chambres de commerce ou les organismes de formation interentreprises (voir section 3.7.3), qui sont en mesure de conseiller et d'aider les PME et de développer à leur intention des partenariats avec les établissements d'enseignement et de formation professionnels (EFP) locaux;
- ❑ mettre en place des programmes de formation flexibles pour les personnes qui sont chargées, en entreprise, du tutorat des apprentis;
- ❑ mettre en place un service d'information chargé de diffuser les idées et les expériences concernant ce qui contribue à rendre les apprentissages de qualité plus attrayants pour les entreprises, et en particulier les PME;
- ❑ assurer la souplesse nécessaire pour adapter partiellement la norme nationale en matière de formation aux besoins d'une entreprise.

5.4. Rendre l'apprentissage plus séduisant pour les jeunes

263. Comme il est indiqué au chapitre 4, il existe de nombreuses raisons pour lesquelles les jeunes peuvent être réticents à l'idée d'entreprendre un apprentissage. Pour inciter les jeunes à s'engager dans un programme d'apprentissage, il est recommandé de prendre un certain nombre de mesures particulières, qui consistent notamment à:

- ❑ organiser, avec le concours d'ambassadeurs de l'apprentissage, des journées d'information dans les écoles et des campagnes à plus grande échelle afin de faire valoir les avantages des apprentissages de qualité pour les jeunes;
- ❑ assurer des services complets de conseil et d'orientation – avant et pendant l'apprentissage – afin d'aider les jeunes à faire des choix éclairés en matière de formation et de carrière;
- ❑ s'assurer que les apprentis sont convenablement rémunérés pendant toute la durée de leur apprentissage, sur la base d'une convention collective ou du salaire minimum en vigueur, et qu'ils sont couverts par un système de sécurité sociale et par des règles de sécurité et de santé au travail destinées à prévenir les accidents et les maladies professionnelles;

- ❑ mettre en place un service national, sectoriel, régional ou local destiné à faciliter la mise en relation des apprentis et des entreprises qui sont disposées à les accueillir;
- ❑ s'assurer que les certificats d'apprentissage sont reconnus au niveau national et donnent accès à d'autres possibilités d'enseignement technique et supérieur;
- ❑ s'assurer que les conditions de travail et l'environnement de travail dans l'entreprise sont satisfaisants sur le plan de la sécurité;
- ❑ mettre en place un service d'information chargé de diffuser les idées et les expériences concernant les facteurs d'amélioration de l'image de l'apprentissage;
- ❑ inciter les organisations de travailleurs à représenter les apprentis et à protéger leurs droits au travail et élaborer une stratégie favorisant la prise en compte de ces droits dans les programmes d'apprentissage.

5.5. Promouvoir le caractère inclusif de l'apprentissage

264. Pour promouvoir le caractère inclusif de l'apprentissage, il convient de prendre les mesures suivantes:

- ❑ organiser des journées d'information dans les écoles et des campagnes à plus grande échelle afin de faire valoir les avantages des apprentissages de qualité pour tous;
- ❑ fixer des objectifs chiffrés pour permettre à davantage de personnes ayant des qualifications ou des aptitudes particulières de participer à des apprentissages de qualité et leur réserver des places en apprentissage;
- ❑ dispenser une formation portant spécifiquement sur la diversité à tous les membres du personnel chargés du recrutement et du tutorat;
- ❑ informer les entreprises au sujet des différents organismes qui sont en mesure d'aider les membres de groupes sous-représentés pour ce qui concerne les apprentissages de qualité;
- ❑ assurer des services de conseil et d'orientation spécialement ciblés, en collaboration avec les organismes représentant ou soutenant des groupes sous-représentés, avant et pendant les apprentissages de qualité;
- ❑ faire bénéficier les entreprises qui proposent des places en apprentissage aux membres de certains groupes sous-représentés d'une certaine forme d'incitation financière (aide au recrutement, exonération fiscale, subventions pour les cotisations de sécurité sociale, etc.);
- ❑ améliorer la communication de l'information, la responsabilisation et la transparence en publiant le nombre d'apprentis employés par des entreprises, les taux d'achèvement et les taux de transition vers la vie active et en ventilant les données par sexe, appartenance ethnique et handicap;
- ❑ s'assurer que les apprentis sont convenablement rémunérés pendant toute la durée de leur apprentissage, sur la base d'une convention collective ou du salaire minimum en vigueur, qu'ils sont couverts par un système de sécurité sociale et qu'ils bénéficient d'une aide supplémentaire leur permettant d'assumer les dépenses spécifiquement liées à leur situation, telles que les frais de garde d'enfants ou les coûts de mobilité;
- ❑ rendre les apprentissages de qualité plus souples afin de mieux répondre à des besoins différents tels que ceux des femmes et des personnes handicapées;

- ❑ réaliser les adaptations nécessaires dans les salles de classe et sur les lieux de travail pour que les personnes handicapées puissent participer pleinement aux activités de formation;
- ❑ mettre en place un service d'information chargé de diffuser les idées et les expériences concernant les facteurs qui contribuent à instaurer l'égalité et la diversité dans les apprentissages de qualité;
- ❑ inciter les organisations de travailleurs à représenter les apprentis issus de groupes sous-représentés et à protéger leurs droits et élaborer une stratégie favorisant la prise en compte des droits au travail dans les programmes d'apprentissage.

5.6. Promouvoir des apprentissages de qualité dans l'économie informelle

265. Comme il est indiqué au chapitre 4, la mise en œuvre de l'apprentissage dans l'économie informelle pose de nombreux défis. Pour promouvoir des apprentissages de qualité dans l'économie informelle, il est recommandé de prendre des mesures appropriées (Aggarwal, 2013, pages 113-116), qui consistent notamment à :

- ❑ à titre de principes fondamentaux, adapter la nature des interventions en s'appuyant sur les pratiques locales et promouvoir un mécanisme d'autorégulation par l'intermédiaire d'associations de petites entreprises plutôt que des pouvoirs publics;
- ❑ renforcer les micro et petites unités économiques en dispensant la formation nécessaire à des artisans expérimentés afin d'améliorer leurs compétences techniques, pédagogiques et commerciales, faciliter l'accès aux services d'appui aux entreprises et à la microfinance et améliorer également la sécurité et la santé au travail;
- ❑ améliorer les compétences des apprentis en complétant leur formation en milieu de travail par une formation hors milieu de travail, portant sur la théorie connexe, les compétences techniques et commerciales et les compétences professionnelles de base, et assurer un roulement des apprentis entre plusieurs petites entreprises;
- ❑ promouvoir l'utilisation de contrats d'apprentissage écrits;
- ❑ fournir des services d'orientation professionnelle;
- ❑ à l'issue de la formation, apporter un soutien pour faciliter l'accès à un emploi salarié ou à un travail indépendant;
- ❑ encourager, par des mesures d'incitation appropriées, les micro et petites unités économiques à offrir des apprentissages de qualité;
- ❑ renforcer la capacité des associations de petites entreprises à faire office d'organismes de réglementation de l'apprentissage, à enregistrer les contrats, à évaluer les compétences et à délivrer des certificats;
- ❑ faciliter l'acquisition de qualifications nationales par la reconnaissance des acquis.

266. Il existe un certain nombre d'exemples probants de ces stratégies, comme le programme de formation qui a été mis en place au Kenya afin de valoriser les compétences d'artisans qualifiés, ce qui a eu pour effet d'accroître les ventes et les recettes des entreprises concernées et de les inciter à engager davantage d'apprentis (BIT, 2012a, page 48). Le Bénin, le Burkina Faso et le Zimbabwe ont aussi mis en œuvre des stratégies destinées à promouvoir des apprentissages de qualité dans l'économie informelle. La reconnaissance des compétences acquises grâce à la formation informelle est un autre

moyen de rapprocher les systèmes formel et informel, et le Bangladesh (BIT, 2019b, page 30) et la République-Unie de Tanzanie comptent parmi les pays qui s'emploient à mettre en place des processus de validation des compétences ou à améliorer les processus existants, alors même qu'ils s'efforcent d'augmenter le nombre d'apprentis dans l'économie formelle comme dans l'économie informelle.

5.7. Reconnaissance des acquis

267. La reconnaissance des acquis peut être définie comme un processus de détermination, de documentation, d'évaluation et de validation des compétences d'une personne, acquises via une formation formelle, non formelle ou informelle fondée sur des normes de qualification établies ¹¹⁹. Elle offre une voie alternative et peu onéreuse vers l'éducation ou la formation formelle et permet de valider l'expérience professionnelle et les compétences acquises et de réduire ainsi la durée de la formation en apprentissage.

268. Faute de qualifications formelles appropriées, une grande partie des habitants du globe sont fortement pénalisés lorsqu'il leur faut obtenir des emplois décents, migrer vers d'autres régions ou compléter leur éducation, même s'ils possèdent les compétences requises. La reconnaissance des acquis peut donc leur permettre d'obtenir une qualification formelle correspondant à leurs compétences et d'améliorer par conséquent leur employabilité, leur mobilité, leur faculté d'apprentissage tout au long de la vie, leur capacité d'intégration sociale et leur estime de soi.

269. Pour concevoir un processus efficace de reconnaissance des acquis, il est recommandé aux pays de tenir compte d'un certain nombre de facteurs de réussite ou d'éléments essentiels, consistant notamment à:

- ❑ faire mieux connaître le processus de reconnaissance des acquis et fournir aux candidats potentiels des services d'orientation et de conseils professionnels efficaces;
- ❑ intégrer des mesures favorisant la reconnaissance des acquis dans les cadres juridiques, réglementaires et stratégiques relatifs aux systèmes d'éducation et de formation;
- ❑ assurer la participation active de toutes les parties prenantes, en particulier des partenaires sociaux, à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des processus de reconnaissance des acquis;
- ❑ disposer d'un cadre institutionnel efficace pour la reconnaissance des acquis;
- ❑ veiller à ce que l'on dispose d'un nombre suffisant de spécialistes reconnus de la reconnaissance des acquis;
- ❑ veiller à la correspondance étroite des normes professionnelles et des normes de qualification;
- ❑ mettre au point des outils et des méthodes d'évaluation efficaces et efficients, appropriés aux particularités des groupes cibles;
- ❑ promouvoir le partage des coûts et la mise en place d'un mécanisme de financement durable et équitable pour la reconnaissance des acquis;

¹¹⁹ Selon Rosas et Corbanese (2006), par «formation non formelle», on entend «une formation organisée et systématique dispensée dans un cadre informel, qui peut être adaptée aux besoins individuels», alors que «la formation ou l'éducation informelles» est définie comme «une formation ou une éducation non structurée qui est dispensée en dehors du système éducatif officiel».

- ❑ veiller à disposer d'un processus de reconnaissance des acquis d'une qualité éprouvée;
- ❑ instaurer un système de suivi et d'évaluation efficace et recueillir et diffuser des informations sur l'incidence du processus de reconnaissance des acquis;
- ❑ promouvoir la gestion et le partage des connaissances.

5.8. Renforcement de la coopération internationale

270. Les pays peuvent collaborer de plusieurs façons pour améliorer la qualité de leurs propres systèmes d'apprentissage ou de ceux de leurs pays partenaires. A la section 3.6.11, il a déjà été fait mention de la possibilité, pour des apprentis établis dans un pays, de compléter partiellement leur formation dans un autre. D'autres formes de coopération peuvent notamment consister à:

- ❑ reconnaître les qualifications ou les compétences obtenues dans d'autres pays;
- ❑ partager les données;
- ❑ partager l'information sur les meilleures pratiques;
- ❑ procéder à l'élaboration conjointe de normes ou de programmes de formation;
- ❑ harmoniser les règles et les processus;
- ❑ procéder à un renforcement des capacités dans les pays disposant des systèmes les moins élaborés, par l'échange de personnel, la formation des enseignants ou des responsables, la fourniture de matériel pédagogique et autres formes d'assistance.

Chapitre 6

Stages

271. Une importante question concernant le champ d'application d'un ou de plusieurs nouveaux instruments éventuels est de savoir s'ils doivent uniquement porter sur l'apprentissage ou s'ils doivent aussi englober les stages. Il existe deux arguments principaux en faveur d'une perspective élargie. En premier lieu, outre l'apprentissage, les stages sont un moyen de plus en plus courant, pour les demandeurs d'emploi et les travailleurs, d'acquérir une expérience professionnelle et une meilleure employabilité; cependant, de nombreux pays sont dépourvus d'un cadre réglementaire susceptible d'assurer des conditions de travail appropriées et une protection adéquate sur le lieu de travail. En second lieu, dans certains pays, il peut être très difficile de distinguer l'apprentissage des autres modalités de formation en situation de travail. Par conséquent, un nouvel instrument ou de nouveaux instruments peuvent tirer profit d'une prise en compte des stages, en plus de l'apprentissage.

272. En conséquence, le présent chapitre fait le point sur les stages, les cadres réglementaires, les avantages et les enjeux ¹²⁰. Par «stage», on entend tout mode de formation en milieu de travail qui permet à une personne (le «stagiaire») d'acquérir une expérience professionnelle et d'améliorer ainsi son employabilité ¹²¹.

6.1. Cadres réglementaires

6.1.1. Normes internationales et régionales

273. L'OIT n'a adopté aucune norme internationale du travail destinée à guider la réglementation des stages, au contraire des règles détaillées qui s'appliquaient autrefois à l'apprentissage en vertu des recommandations n^{os} 60 et 117, désormais remplacées. De fait, peu d'instruments de l'OIT mentionnent même ce type de travail. Une exception récente consiste en l'article 2, paragraphe 1, de la convention n^o 190, où il est indiqué que l'instrument entend protéger «les personnes en formation, y compris les stagiaires et les apprentis». On trouve une référence similaire dans le paragraphe 2 a) ii) de la recommandation n^o 200.

274. Une initiative régionale qui avait pour objet d'aborder la question de la réglementation des stages est le cadre de qualité pour les stages adopté par le Conseil de

¹²⁰ On notera que les informations sur les stages utilisées dans le présent chapitre sont largement tirées de Stewart, Owens et coll., 2018.

¹²¹ Comme il est indiqué dans la section 1.5, les types de stage plus formels et plus substantiels que l'on trouve dans des pays tels que l'Australie et l'Afrique du Sud sont traités aux fins du présent rapport comme étant effectivement des apprentissages.

l'Union européenne (UE) en 2014 ¹²². Parmi ses principaux éléments figurent la nécessité de conclure une convention de stage écrite qui clarifie les objectifs de l'accord et les droits du stagiaire (y compris tout droit à une rémunération ou à une couverture d'assurance), l'incitation à désigner un responsable de stage, le respect des limites relatives à la durée de travail établies conformément aux dispositions en vigueur, la nécessité de définir une durée de stage raisonnable et celle de promouvoir la reconnaissance, l'évaluation et la validation de toutes les compétences acquises. Toutefois, ce cadre ne concerne pas les stages pratiques qui relèvent d'un cursus de l'enseignement formel ou de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) ni les stages dont le contenu est réglementé par la législation nationale et dont l'accomplissement est obligatoire pour accéder à une profession donnée ¹²³.

6.1.2. Réglementation nationale

275. En pratique, la réglementation de la qualité des stages reste souvent du ressort des organismes qui les accueillent ou les organisent, malgré l'utilisation accrue de recueils de directives pratiques élaborés en externe, y compris par des groupes représentant les stagiaires ¹²⁴. La négociation collective sur la rémunération et les conditions de travail serait courante en Europe (Hadjivassiliou et coll., 2012, pages 62 et 95-98; Commission européenne, 2016, page 6), mais il apparaît en fait qu'elle concerne les personnes qui effectuent des stages pratiques dans le cadre de programmes d'EFP. Dans certains pays, il est difficile de savoir si les dispositions législatives et les processus régissant la négociation collective peuvent s'appliquer aux stagiaires qui ne sont pas considérés comme des salariés (Rosin, 2016, pages 147-151).

276. S'agissant de la réglementation publique, il est possible de discerner cinq méthodes différentes (Owens et Stewart, 2016), à savoir:

- ❑ l'adoption de prescriptions directement relatives à l'organisation ou au contenu des stages;
- ❑ la réglementation des stages par inclusion: des dispositions établissent expressément que les stages relèvent de la législation du travail ou de la législation sociale, soit en les définissant comme un emploi, soit en étendant les droits en matière d'emploi à certaines modalités de formation;
- ❑ la réglementation des stages par exclusion: des dispositions établissent expressément que les stages ne relèvent pas de la législation du travail ou de la législation sociale;
- ❑ l'application stratégique de la législation du travail ou de la législation sociale par les pouvoirs publics, même en l'absence de clauses expresses d'inclusion ou d'exclusion;
- ❑ la mise en place systématique, par les pouvoirs publics, de dispositions non contraignantes, telles que des recueils de directives pratiques, aux fins de promotion du respect de principes relatifs à l'organisation et au contenu des stages, tant dans les organismes publics que dans les organisations non gouvernementales.

¹²² [Recommandation du Conseil du 10 mars 2014 relative à un cadre de qualité pour les stages](#), 2014/C 88/01. Voir aussi Rosas et Corbanese, 2017, un guide pour des stages de qualité élaboré conjointement par l'OIT et la Commission européenne.

¹²³ Pour en savoir plus sur la mesure dans laquelle les membres de l'UE ont mis en œuvre le cadre de qualité pour les stages, voir Commission européenne, 2016; Sienkiewicz, 2018.

¹²⁴ Voir, par exemple, la [Charte européenne de qualité pour les stages](#) du Forum européen de la jeunesse.

277. Une étude du BIT relative à la législation et à sa mise en pratique dans 13 pays a donné des exemples de chacune de ces méthodes (Stewart, Owens et coll., 2018). Les législations les plus complètes se trouvent en Argentine, au Brésil, en France et en Roumanie. Mais, dans la plupart des autres pays étudiés (Afrique du Sud, Allemagne, Australie, Canada, Chine, États-Unis, Japon, Royaume-Uni et Zimbabwe), la question de savoir si les stagiaires relèvent de la législation du travail ordinaire, qui ne fait pas explicitement référence à de telles modalités, reste ouverte. Ce sont généralement les tribunaux ou les institutions publiques qui tranchent et déterminent en définitive si le stagiaire doit être rangé dans la catégorie (souvent imprécise) des «salariés» ou des «travailleurs subordonnés». L’Australie semble être le seul pays dans lequel un organisme public (le Bureau du médiateur pour l’équité du travail) a systématiquement et publiquement pris des sanctions contre des entreprises ou d’autres organismes soupçonnés d’exploiter des stagiaires ¹²⁵.

278. En ce qui concerne en particulier les stages sur le marché libre, l’Argentine, le Brésil et la France les ont effectivement interdits, en exigeant un accord tripartite entre le stagiaire, l’organisme d’accueil et l’établissement d’enseignement ¹²⁶. En Chine, il semble également être tenu pour acquis qu’ils ne sont pas autorisés, vu que les stages relèvent du domaine de l’éducation plutôt que de celui de l’emploi ¹²⁷. Il existe aussi des pays, comme l’Allemagne ou la Roumanie, où la législation du travail a été expressément étendue afin d’englober les stagiaires ¹²⁸. Il en va de même dans certaines provinces du Canada ¹²⁹.

279. Dans les 13 pays étudiés, les stages sur le marché libre sont généralement couverts par la législation sur la santé et la sécurité, mais les systèmes destinés à assurer l’indemnisation des victimes d’accidents du travail présentent une couverture plus mitigée ou incertaine. Dans certains pays tels que l’Allemagne, les lois interdisant la discrimination et la violence et le harcèlement sur le lieu de travail sont d’une portée suffisamment large pour englober les stagiaires, même si, par ailleurs, ces derniers ne sont pas considérés comme des salariés. Cependant, dans d’autres pays, dont le Japon, la situation reste confuse ¹³⁰.

280. Les stages d’études peuvent être réglementés de diverses façons ¹³¹. Une méthode, employée en Argentine, en France, en Roumanie et, dans une moindre mesure, au Brésil, consiste à veiller en priorité à leur contenu en matière d’enseignement, bien que des juridictions relevant de cette catégorie puissent aussi prendre des dispositions concernant des droits particuliers sur le lieu de travail. En France, il existe des limites à la durée du travail journalière et hebdomadaire des personnes en stage d’études, des mesures de

¹²⁵ Voir, par exemple, les cas résumés dans Stewart, Oliver et coll., 2018, pp. 166 et 167. Les auteurs estiment qu’au moins 10 pour cent des stages en milieu professionnel non rémunérés organisés en Australie sont potentiellement illégaux.

¹²⁶ Voir *Creación del Sistema de Pasantías Educativas en el Marco del Sistema Educativo Nacional Ley No. 26427* (Argentine); *Lei do Estágio* (loi n° 11788 de 2008) (Brésil); Code de l’éducation, art. L124-1 (France).

¹²⁷ Voir, par exemple, Conseil national chinois du textile et de l’habillement/Bureau de pays de l’OIT pour la Chine et la Mongolie, 2014, p. 21.

¹²⁸ Voir, par exemple, la loi sur la formation professionnelle, art. 10(2) et 26 (Allemagne); loi n° 335/2013 (Roumanie).

¹²⁹ Voir, par exemple, la loi sur les normes d’emploi, partie 1 (définition du terme «salarié») (Colombie britannique).

¹³⁰ Pour plus de précisions, voir Stewart, Owens et coll., 2018, paragr. 47-49.

¹³¹ Pour plus de précisions sur ce qui suit, voir *ibid.*, partie 8.

protection particulièrement étendues contre le harcèlement ainsi que la possibilité, pour ces stagiaires, d'obtenir des indemnités si le stage dure plus de deux mois.

281. Une deuxième méthode consiste à faire en sorte que les personnes en stage d'études, en tant que groupe, aient accès à une protection et à des droits spécifiques sur le lieu de travail ou en soient exclues et que la qualité de l'enseignement dispensé dans le cadre de leurs stages soit en grande partie assurée par des chartes élaborées sur une base volontaire. Au Royaume-Uni, par exemple, les personnes en stage d'études sont expressément exclues de la législation sur le salaire minimum, mais sont couvertes par la réglementation régissant la durée du travail et le système de santé et de sécurité. L'assurance-qualité des stages pratiques est administrée par l'intermédiaire d'un recueil de directives pratiques à caractère volontaire. L'Allemagne et le Canada relèvent aussi de cette catégorie.

282. Une autre méthode est bien illustrée dans des territoires de juridiction tels que les Etats-Unis et le Zimbabwe. A quelques exceptions près, les personnes en stage d'études ne sont pas considérées comme des salariés et sont par conséquent exclues de la législation qui assure droits et protection aux travailleurs. Quant à la qualité des stages pratiques en matière d'enseignement, elle ne fait pas non plus l'objet d'une grande attention sur le plan réglementaire.

283. Les stages relevant de programmes actifs du marché du travail visent généralement à faciliter l'entrée sur le marché du travail de jeunes chômeurs peu qualifiés ou de jeunes diplômés. Le plus souvent, ils mettent en jeu une relation tripartite entre le stagiaire, l'organisme d'accueil et un prestataire de services d'emploi. On suppose le plus souvent (à tort ou à raison) que ce prestataire exerce un rôle de supervision et d'assurance-qualité. La question de savoir si les stagiaires relevant de programmes actifs du marché du travail entrent ou non dans le champ d'application de la législation du travail reste souvent sans réponse claire. Dans certains pays comme l'Argentine, les stagiaires doivent avoir un contrat d'emploi, alors que, dans d'autres territoires de juridiction comme l'Allemagne et l'Australie, les stagiaires relevant de programmes actifs du marché du travail sont exclus de la législation du travail. En revanche, ils sont couverts par les dispositions législatives relatives à la sécurité et à la santé au travail, à la lutte contre la discrimination et à l'indemnisation des travailleurs ¹³².

284. Il n'existe pas de statistiques officielles sur les stages. Les données les plus précises sur leur taux de prévalence proviennent d'Europe et d'Australie. Une étude menée en 2013 dans des pays membres de l'UE a montré que 46 pour cent des personnes âgées de 18 à 35 ans avaient effectué au moins un stage (et souvent plus d'un). Quelque 59 pour cent des anciens stagiaires ont déclaré ne pas avoir été payés pour leur stage le plus récent; en outre, moins de la moitié de ceux qui avaient perçu une quelconque indemnité ont indiqué que celle-ci était suffisamment élevée pour leur permettre de subvenir à leurs besoins (DG Emploi, 2013).

285. Au Royaume-Uni, les stages de longue durée sont plus susceptibles d'être rémunérés que les stages de courte durée. Selon un rapport de 2018, 53 pour cent des stages non rémunérés (ou sous-payés) ont duré plus de quatre semaines, tandis que 11 pour cent seulement des stages de ce type ont duré plus de six mois (Cullinane et Montacute, 2018).

286. En Australie, une étude réalisée en 2016 a montré que 34 pour cent des adultes en âge de travailler avaient fait au moins une fois l'expérience d'un travail non rémunéré au cours des cinq années précédentes, cette proportion atteignant 58 pour cent chez les moins de 30 ans. Parmi les expériences les plus récentes, la moitié étaient associées à une forme

¹³² Pour plus de précisions, voir Stewart, Owens et coll., 2018, partie 9.

quelconque de formation ou d'enseignement formel, y compris l'EFP. La plus grande partie de ces expériences de travail dureraient moins d'un mois, bien qu'une sur dix ait dépassé six mois (Oliver et coll., 2016).

6.2. Avantages et enjeux

287. Il existe un grand nombre de publications sur les stages, surtout dans le cadre de l'enseignement. Les stages sont considérés comme bénéfiques pour toutes les parties concernées (étudiants, entreprises et établissements d'enseignement supérieur) du fait qu'ils élargissent les possibilités d'emploi, améliorent les compétences et permettent d'acquérir une meilleure connaissance des parcours professionnels (Sanahuja Vélez et Ribes Giner, 2015). Les personnes qui effectuent un stage sont généralement assez satisfaites de leur expérience, une majorité d'entre elles faisant état d'une amélioration de leurs perspectives d'emploi, quoique seulement un quart d'entre elles environ aient pu trouver un emploi au terme de leur expérience de travail ou de leur stage le plus récent (DG Emploi, 2013; Oliver et coll., 2016).

288. Cependant, il existe aussi de nombreux travaux de recherche qui font état de problèmes potentiels liés aux stages – et en particulier (mais pas exclusivement) aux stages sur le marché libre. Les sujets de préoccupation peuvent être regroupés en quatre grandes catégories.

289. Premièrement, certaines modalités peuvent ne pas tenir leurs promesses en matière de formation et de développement des compétences. La Commission européenne (2013b) a estimé qu'au moins 30 pour cent des stages effectués dans l'UE sont insatisfaisants sur le plan du contenu de la formation ou des conditions de travail.

290. Deuxièmement, il arrive en fait que les stages ne constituent pas une passerelle entre la formation et le travail rémunéré. Il existe une idée fortement ancrée selon laquelle une expérience en milieu professionnel rend plus apte à l'emploi, du fait qu'elle «améliore les compétences, les connaissances et l'expérience, contribue à faire concorder le profil du capital humain avec les besoins du marché du travail et accroît le potentiel commercial à long terme» (Grant-Smith et McDonald, 2018, page 566). Des travaux de recherche ont aussi montré que le fait d'avoir une expérience de stage augmente les chances d'un demandeur d'emploi d'obtenir un entretien (Baert et coll., 2019). Il existe pourtant peu d'études économétriques portant sur l'expérience professionnelle acquise. Selon les indications disponibles, les stages rémunérés semblent être associés à de meilleurs acquis sur le marché du travail que les stages non rémunérés, et il peut être avantageux d'entreprendre des programmes plus formellement structurés (O'Higgins et Pinedo, 2018; Hunt et Scott, 2018). Une étude effectuée au Royaume-Uni a aussi indiqué que les diplômés qui suivent des stages sur le marché libre gagnent un salaire moindre trois ans et demi après l'obtention de leur diplôme que ceux qui accèdent directement à un emploi ou qui poursuivent leurs études (Holford, 2017) ¹³³.

291. Troisièmement, la pratique consistant à prévoir ou à imposer des stages non rémunérés ou peu rémunérés peut nuire à la mobilité sociale. Les frais de participation devraient être plus difficiles à supporter pour les personnes issues de milieux défavorisés. Au Royaume-Uni, par exemple, les diplômés issus de la classe moyenne ont plus de chances d'avoir fait un stage que ceux qui sont issus d'un milieu ouvrier, alors que ces derniers sont plus susceptibles d'avoir occupé un emploi rémunéré pour subventionner

¹³³ Comparer les acquis salariaux plus positifs des stages d'études répertoriés par Saniter et Siedler (2014). Voir aussi les études mentionnées dans Sienkiewicz, 2018, p. 8.

leur stage en milieu professionnel que de compter sur leurs économies ou le soutien parental (Cullinane et Montacute, 2018). En Australie également, la probabilité de suivre un stage en milieu professionnel non rémunéré augmente en fonction du statut socio-économique, tandis que le taux de participation est plus élevé pour les habitants des capitales que pour les personnes habitant dans de plus petites villes ou en milieu rural (Oliver et coll., 2016).

292. Quatrièmement, le recours à des stages non rémunérés ou peu rémunérés peut avoir pour effet de supplanter l'emploi rémunéré et d'aller à l'encontre des normes du travail. Les stagiaires courent le risque d'être traités comme une main-d'œuvre bon marché, ainsi que la Conférence l'a souligné (dans les paragraphes 24 et 26 *e*) des Conclusions concernant la crise de l'emploi des jeunes: Appel à l'action). Comme le note la Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations (CEACR, 2014, paragraphe 187), «des problèmes ont été soulevés dans plusieurs pays au sujet des stages et autres dispositifs analogues non rémunérés, en particulier lorsqu'ils servent à se soustraire au paiement du salaire minimum applicable et à entraver les possibilités d'emploi». Même certaines politiques actives du marché du travail soutenues par les pouvoirs publics peuvent faire l'objet de critiques à cet égard (Eurofound, 2017).

Chapitre 7

Vers l'adoption d'une ou plusieurs normes internationales du travail sur l'apprentissage

7.1. Adopter une ou plusieurs nouvelles normes internationales du travail: une nécessité

293. Il existe deux raisons principales d'adopter une ou plusieurs nouvelles normes internationales du travail afin de combler ce que le Groupe de travail tripartite du mécanisme d'examen des normes de l'OIT a qualifié – comme mentionné dans l'introduction – de lacune normative majeure.

294. La première raison concerne l'importance du rôle que peuvent jouer les apprentissages de qualité en contribuant à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes et la transition entre deux emplois, à offrir aux personnes, sans distinction d'âge, des possibilités de formation tout au long de la vie qui leur assure une meilleure employabilité, à améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes de formation et leur adéquation aux besoins du marché du travail et à augmenter la productivité. Des systèmes d'apprentissage de qualité, lorsqu'ils sont conçus selon les principes exposés au chapitre 5, apportent des avantages indéniables aux apprentis, aux entreprises et à la population en général. Toutefois, la conception, la mise en œuvre et la surveillance des systèmes d'apprentissage comportent aussi de nombreux aspects importants et complexes. Il serait donc utile que l'OIT fournisse aux Etats Membres un cadre normatif complet traitant de la meilleure façon d'aborder ces questions et de mettre en évidence les avantages potentiels d'un système d'apprentissage efficace et pleinement opérationnel.

295. La deuxième raison concerne la nécessité d'assurer des conditions de travail appropriées ainsi qu'une protection adéquate des apprentis et des stagiaires sur le lieu de travail. Il peut y avoir des raisons légitimes de traiter les apprentis et les stagiaires différemment des salariés à certains égards, par exemple pour ce qui concerne leur niveau de rémunération¹³⁴. Il importe de réaffirmer que les apprentis devraient avoir droit à certaines mesures de protection et conditions de travail fondamentales, y compris une rémunération équitable, une durée du travail déterminée, des vacances et des congés payés et une protection contre les environnements de travail dangereux, les accidents du travail, la discrimination ainsi que la violence et le harcèlement. Or il n'y a eu aucune directive ou norme détaillée sur la réglementation de l'apprentissage depuis que la recommandation n° 117 a été remplacée en 1975. Quant aux autres modalités de formation en situation de travail, y compris les stages, elles ne font pour ainsi dire l'objet d'aucune norme internationale du travail (voir section 6.1).

¹³⁴ On notera le point de vue exprimé par la Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations (CEACR) à propos des limites de cette différenciation. Voir section 2.1.6.

7.2. Champ d'application et définitions

296. Comme il est indiqué à la section 1.1, il n'existe pas de définition universellement acceptée de l'apprentissage. Bon nombre de définitions récentes, y compris celles adoptées dans les documents d'orientation de l'OIT et de l'Union européenne (UE), adoptent de fait une approche normative en dressant la liste des éléments qui sont des caractéristiques souhaitables d'un système d'apprentissage de qualité. Toutefois, l'adoption d'une approche analogue dans un nouvel instrument ou de nouveaux instruments pourrait restreindre indûment la portée du ou des instruments en question en excluant potentiellement son (ou leur) application à tout système dépourvu ne serait-ce que d'un seul de ces éléments.

297. Pour traiter ce point, le questionnaire annexé au présent rapport propose une définition de base de l'«apprentissage», qui exige la prestation systématique d'une formation en milieu de travail et hors milieu de travail en ce qui concerne les compétences requises pour exercer une profession officiellement reconnue. Bon nombre des questions – et par extension les dispositions qu'il est envisagé de faire figurer dans le ou les nouveaux instruments – portent sur l'apprentissage au sens large. Toutefois, dans la mesure où le ou les instruments peuvent également mettre en évidence les avantages des «apprentissages de qualité» et visent à promouvoir leur utilisation, le questionnaire définit un certain nombre d'éléments considérés comme essentiels au bon fonctionnement des systèmes d'apprentissage.

298. Une question importante concernant le champ d'application du ou des nouveaux instruments est de savoir s'il convient de le limiter au seul apprentissage. L'un des arguments en faveur d'une approche élargie est le fait que, dans certains pays, la frontière entre l'apprentissage et les autres types de stage peut être difficile à tracer. Il y a également des raisons de s'inquiéter de la prolifération de certains types de stage, en particulier sur le marché libre. Ces craintes, évoquées dans la section 6.2, ont été fort bien résumées par le Conseil de l'UE:

[...]

- 4) Des coûts socio-économiques surviennent lorsque les stages (notamment à répétition) se substituent aux emplois à part entière, en particulier pour les postes de premier échelon généralement réservés aux stagiaires. En outre, les stages de mauvaise qualité, et plus particulièrement ceux à faible contenu d'apprentissage, n'entraînent pas de gain de productivité significatif et ne produisent pas de signal positif. Des coûts sociaux peuvent aussi survenir à cause de stages non rémunérés qui risquent de limiter les possibilités de carrière des personnes issues de milieux défavorisés ¹³⁵.

299. En conséquence, le questionnaire envisage que le ou les nouveaux instruments tiennent compte d'au moins certains aspects des stages. Pour pouvoir les prendre en compte, il propose une définition assez large qui engloberait tout type de formation en milieu de travail permettant d'acquérir une expérience professionnelle, qu'elle débouche ou non sur une validation formelle des compétences. Le terme «stage» («*traineeship*» en anglais) a été choisi pour cette catégorie, bien que la définition proposée indique clairement que les termes «stage» («*internship*» en anglais) et «stage pratique» («*work placement*» en anglais), quelle qu'en soit la description, sont également pris en compte.

300. Le questionnaire comporte aussi des questions concernant les définitions possibles de deux autres termes, à savoir «reconnaissance des acquis» et «intermédiaire».

¹³⁵ Recommandation du Conseil du 10 mars 2014 relative à un cadre de qualité pour les stages, 2014/C 88/01, préambule.

7.3. Sujets à traiter et niveau de prescription

301. Lors de l'élaboration du questionnaire, il a été décidé d'éviter de poser des questions à propos de tous les éléments susceptibles d'être intégrés dans une législation nationale sur l'apprentissage. Les questions posées dans la partie IV concernent ce que l'on pourrait considérer comme les aspects essentiels d'un cadre réglementaire efficace, à savoir:

- un cadre réglementaire fondé sur le dialogue social;
- la mise en place d'une autorité compétente chargée de réglementer l'apprentissage;
- un processus permettant de confirmer qu'un métier se prête effectivement à l'apprentissage;
- l'établissement de normes professionnelles et de formation;
- la nécessité d'un contrat d'apprentissage écrit;
- des processus visant à mettre un terme à un apprentissage ou à transférer un apprenti et à régler des différends;
- le droit des apprentis à une rémunération et à certaines autres prestations socioprofessionnelles de base;
- les critères d'admissibilité que les entreprises, les établissements d'enseignement et de formation et les intermédiaires doivent remplir pour être autorisés à fournir des places en apprentissage;
- le suivi et l'évaluation d'une telle formation;
- la promotion d'apprentissages de qualité;
- l'égalité d'accès à des apprentissages de qualité;
- la reconnaissance des compétences acquises lors de formations antérieures;
- la coopération internationale.

302. Le questionnaire se fonde sur l'adoption d'une ou plusieurs normes internationales du travail, qui fourniraient un cadre normatif approprié aux Etats Membres dans ce domaine. La ou les normes pourraient prendre la forme d'une convention ou d'une recommandation ou encore d'une convention complétée par une recommandation. S'agissant de cette dernière option, à savoir une convention complétée par une recommandation sous forme de deux instruments distincts, il serait aussi possible d'opter pour un instrument unique comportant des dispositions contraignantes et non contraignantes. Un tel instrument différencierait seulement par sa forme et sa structure, mais pas quant au fond, d'une convention et d'une recommandation adoptées séparément. Dans un tel instrument juridique unique, les dispositions non contraignantes, qui fourniraient des indications sur la mise en œuvre des dispositions contraignantes, figureraient à la suite immédiate de ces dernières. Ce nouveau format ferait plus clairement apparaître les liens et les complémentarités entre les deux ensembles de dispositions juridiques. Il reprendrait, sous une forme simplifiée, la structure novatrice de la convention du travail maritime, 2006, telle qu'amendée (MLC, 2006), et constituerait une nouvelle manière de concevoir l'établissement de normes internationales du travail intégrées, mieux articulées et d'une plus grande cohérence. Si les mandants tripartites devaient exprimer une préférence pour cette option, le Bureau préparerait, bien avant la tenue de la première discussion à la Conférence, des explications détaillées sur les modalités pratiques qui permettraient de regrouper en un seul et même instrument des dispositions contraignantes et non contraignantes.

Questionnaire concernant un cadre pour les apprentissages de qualité

A sa 334^e session (octobre-novembre 2018), le Conseil d'administration du Bureau international du Travail (BIT) a décidé d'inscrire à l'ordre du jour de la 110^e session (2021) de la Conférence internationale du Travail une question relative aux apprentissages (action normative) ¹.

Le Conseil d'administration a constaté une lacune réglementaire dans le domaine de l'apprentissage qui résultait du remplacement au sens juridique d'une série d'instruments de l'Organisation internationale du Travail (OIT), dont la recommandation (n° 60) sur l'apprentissage, 1939, et la recommandation (n° 117) sur la formation professionnelle, 1962, et qui n'avait pas été comblée dans les recommandations ultérieures. De plus, depuis le début de la crise économique et financière mondiale de 2008 et, plus récemment, dans le cadre des débats publics sur l'avenir du travail, l'importance de l'apprentissage n'a cessé de s'affirmer pour ce qui est de faciliter le passage de l'école à la vie active et d'améliorer la qualité des systèmes de formation et leur adéquation aux besoins du marché du travail. Une nouvelle norme en la matière permettrait de disposer d'un cadre normatif complet sur lequel s'appuyer pour la conception et la mise en œuvre de systèmes d'apprentissage.

Le présent questionnaire a pour objet de recueillir les avis des Etats Membres sur la portée et le contenu de l'éventuel ou des éventuels instruments futurs, après consultation des organisations d'employeurs et de travailleurs les plus représentatives. Le BIT préparera un rapport pour la Conférence sur la base des réponses reçues, qui devront lui parvenir le 30 avril 2020 au plus tard. Dans la mesure du possible, il serait souhaitable que le questionnaire soit rempli sous forme électronique et transmis à l'adresse de courriel apprenticeships@ilo.org, mais il est également possible de le renvoyer en version papier à l'adresse suivante: Service des compétences et de l'employabilité, Département des politiques de l'emploi, Bureau international du Travail, route des Morillons 4, 1202 Genève, Suisse.

¹ Document [GB.334/PV](#), paragr. 42 b).

I. **Forme de l'instrument international ou des instruments internationaux ***

1. *La Conférence internationale du Travail devrait-elle adopter un ou plusieurs instruments concernant un cadre pour des apprentissages de qualité?*

Oui *Non*

Commentaires:

2. *Dans l'affirmative, l'instrument ou les instruments devraient-ils prendre la forme:*

a) *d'une convention?*

b) *d'une recommandation?*

c) *d'une convention complétée par une recommandation, sous la forme de deux instruments distincts ou d'un instrument unique comportant des dispositions contraignantes et non contraignantes?*

Commentaires:

II. **Préambule**

3. *Le préambule de l'instrument ou des instruments devrait-il noter que le taux mondial de chômage des jeunes demeure élevé et que les transformations rapides que connaît le monde du travail entraînent une inadéquation des compétences qui oblige les personnes de tous âges à actualiser et améliorer en permanence leurs compétences pour accéder à l'emploi et s'y maintenir?*

Oui *Non*

* Les questions du présent questionnaire dans lesquelles est utilisé le genre masculin, au singulier ou au pluriel, se réfèrent sans distinction à une femme ou à un homme ou, suivant le contexte, à des femmes ou à des hommes.

Commentaires:

4. *Le préambule de l'instrument ou des instruments devrait-il constater que les apprentissages varient considérablement selon les contextes et se heurtent à des difficultés importantes dans de nombreux pays, ce qui perpétue les inégalités de genre, offre des formations de qualité médiocre et une protection insuffisante aux apprentis et dissuade les entreprises, en particulier les petites et moyennes entreprises, de participer?*

Oui *Non*

Commentaires:

5. *Le préambule de l'instrument ou des instruments devrait-il reconnaître que des apprentissages de qualité peuvent constituer des réponses efficaces et efficaces aux difficultés actuelles, et offrir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie susceptibles d'améliorer la productivité, la résilience, les transitions et l'employabilité et de répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail?*

Oui *Non*

Commentaires:

6. *Le préambule de l'instrument ou des instruments devrait-il souligner qu'un cadre efficace permettant d'assurer avec succès des apprentissages de qualité implique que les apprentissages soient dûment réglementés, bénéficient d'un financement suffisant et soient socialement inclusifs et exempts de discrimination, et prévoit des rémunérations et une protection sociale adéquates, reconnaît les qualifications acquises et améliore les résultats en matière d'emploi?*

Oui *Non*

Commentaires:

7. *Le préambule de l'instrument ou des instruments devrait-il reconnaître l'importance particulière de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail, 1998, et de la Déclaration du centenaire de l'OIT pour l'avenir du travail, 2019, pour la promotion d'apprentissages de qualité et la protection effective de tous les apprentis et stagiaires, compte tenu en particulier des transformations profondes que connaît le monde du travail?*

Oui *Non*

Commentaires:

8. *Le préambule de l'instrument ou des instruments devrait-il rappeler les dispositions d'autres instruments pertinents de l'OIT, notamment la convention (n° 122) et la recommandation (n° 122) sur la politique de l'emploi, 1964, la convention (n° 142) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975, la recommandation (n° 169) concernant la politique de l'emploi (dispositions complémentaires), 1984, et la recommandation (n° 195) sur la mise en valeur des ressources humaines, 2004?*

Oui *Non*

Commentaires:

III. Définitions et champ d'application

9. *L'instrument ou les instruments devraient-ils comprendre une définition du terme «apprentissage»?*

Dans l'affirmative, le terme «apprentissage» devrait-il s'entendre de toute forme d'éducation et de formation qui est régie par un contrat d'apprentissage et qui permet à une personne (l'«apprenti») d'acquérir les compétences requises pour exercer une profession grâce à une formation structurée consistant en une formation en milieu de travail complétée par une formation hors milieu de travail et débouchant sur une qualification reconnue?

Oui *Non*

Commentaires:

10. *L'instrument ou les instruments devraient-ils comprendre une définition du terme «entreprise»?*

Dans l'affirmative, le terme «entreprise» devrait-il désigner une activité, un établissement, une unité économique ou une organisation, public ou privé ?

Oui *Non*

Commentaires:

11. *L'instrument ou les instruments devraient-ils comprendre une définition du terme «intermédiaire»?*

Dans l'affirmative, le terme «intermédiaire» devrait-il s'entendre d'une personne ou d'une entité, autre que l'entreprise d'accueil ou qu'un établissement d'enseignement, qui aide à fournir, à coordonner ou à soutenir un apprentissage?

Oui *Non*

Commentaires:

12. *L'instrument ou les instruments devraient-ils comprendre une définition de l'expression «validation des acquis de l'expérience»?*

Dans l'affirmative, l'expression «validation des acquis de l'expérience» devrait-elle s'entendre d'un processus consistant à déterminer, documenter, évaluer et certifier, en se fondant sur des normes de certification établies, les compétences qu'une personne a acquises de façon formelle, non formelle ou informelle?

Oui *Non*

Commentaires:

13. *L'instrument ou les instruments devraient-ils comprendre une définition du terme «stage»?*

Dans l'affirmative, le terme «stage» devrait-il s'entendre de tout type de formation en milieu de travail qui permet à une personne (le «stagiaire») d'acquérir une expérience professionnelle en vue d'améliorer son employabilité?

Oui *Non*

Commentaires:

14. *D'autres termes devraient-ils être définis dans l'instrument ou les instruments? Dans l'affirmative, veuillez préciser.*

Oui *Non*

Commentaires:

15. *L'instrument ou les instruments devraient-ils s'appliquer à tous les apprentissages et stages dans toutes les entreprises et tous les secteurs d'activités économiques?*

Oui *Non*

Commentaires:

16. *L'instrument, s'il prend la forme d'une convention, devrait-il prévoir que les Membres peuvent, après consultation des organisations d'employeurs et de travailleurs les plus représentatives, limiter son champ d'application lorsque des problèmes particuliers d'une importance significative se posent?*

Oui *Non*

Commentaires:

IV. Cadre réglementaire pour des apprentissages de qualité

17. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient établir un cadre réglementaire pour des apprentissages de qualité par le biais du dialogue social et que les partenaires sociaux devraient être associés à la conception, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation de programmes d'apprentissage de qualité?*

Oui *Non*

Commentaires:

18. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient mettre en place ou désigner une ou plusieurs autorités qui seraient chargées de réglementer les apprentissages et que les partenaires sociaux devraient y être représentés?*

Oui *Non*

Commentaires:

19. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient faire en sorte que les autorités de réglementation compétentes aient des responsabilités clairement définies et collaborent étroitement avec les autres autorités ou institutions chargées de réglementer ou de dispenser l'éducation et la formation, l'inspection du travail, la protection sociale, la sécurité et la santé au travail et les services de l'emploi publics et privés?*

Oui *Non*

Commentaires:

20. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient adopter une procédure visant à déterminer si une profession se prête à des apprentissages de qualité, compte tenu des facteurs suivants:*

a) *les compétences nécessaires pour exercer cette profession?*

Oui *Non*

Commentaires:

b) *la mesure dans laquelle un apprentissage est approprié pour acquérir ces compétences?*

Oui *Non*

Commentaires:

c) *la durée de l'apprentissage nécessaire pour acquérir ces compétences?*

Oui *Non*

Commentaires:

d) *les besoins de compétences et le potentiel d'emploi actuels et futurs dans cette profession?*

Oui *Non*

Commentaires:

e) *tout autre facteur? Dans l'affirmative, veuillez préciser.*

Oui *Non*

Commentaires:

21. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient établir, par profession, des normes pour des apprentissages de qualité qui prévoient notamment:*

a) *l'âge minimum d'admission?*

Oui *Non*

Commentaires:

b) *le niveau d'instruction ou la formation préalable nécessaire pour l'admission?*

Oui *Non*

Commentaires:

c) *la part d'apprentis par rapport aux travailleurs sur le lieu de travail?*

Oui *Non*

Commentaires:

d) *la durée minimale et maximale de l'apprentissage?*

Oui *Non*

Commentaires:

e) *la mesure dans laquelle la durée normale de l'apprentissage pourrait être réduite en cas de formation préalable ou en fonction des progrès accomplis pendant l'apprentissage?*

Oui *Non*

Commentaires:

f) *les résultats et le programme d'apprentissage?*

Oui *Non*

Commentaires:

g) *la part de la formation hors milieu de travail par rapport à la formation en milieu de travail?*

Oui *Non*

Commentaires:

h) *les conditions dans lesquelles du temps devrait être accordé aux apprentis dans le cadre de leur formation en milieu de travail pour qu'ils puissent suivre une formation hors milieu de travail?*

Oui *Non*

Commentaires:

i) *une orientation professionnelle et un conseil en matière de carrière?*

Oui *Non*

Commentaires:

j) *le tutorat et la supervision des apprentis?*

Oui *Non*

Commentaires:

k) *les procédures d'évaluation et de certification des compétences acquises?*

Oui *Non*

Commentaires:

l) *la ou les qualifications obtenues une fois l'apprentissage achevé avec succès?*

Oui *Non*

Commentaires:

m) *tout autre élément? Dans l'affirmative, veuillez préciser.*

Oui *Non*

Commentaires:

22. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres peuvent établir les normes pour des apprentissages de qualité au moyen de la législation nationale, de conventions collectives, de décisions des organismes de réglementation compétents, ou de toute autre manière conforme à la pratique nationale?*

Oui *Non*

Commentaires:

23. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient prendre des mesures visant à ce qu'un processus équitable et transparent permette le transfert d'un apprenti d'une entreprise à une autre lorsque cela est jugé nécessaire ou souhaitable pour qu'il mène à bien sa formation?*

Oui *Non*

Commentaires:

24. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient prendre des mesures appropriées afin que les apprentis:*

a) *soient convenablement rémunérés?*

Oui *Non*

Commentaires:

b) *ne soient pas obligés de travailler au-delà des limites horaires fixées?*

Oui *Non*

Commentaires:

c) *aient droit à des congés payés?*

Oui *Non*

Commentaires:

d) *aient droit à un congé payé en cas d'absence pour cause de maladie ou d'accident?*

Oui *Non*

Commentaires:

e) *bénéficient de la même protection et reçoivent la même formation que les autres personnes sur le lieu de travail en matière de discrimination et de violence et de harcèlement?*

Oui *Non*

Commentaires:

f) *bénéficient de la même protection et reçoivent la même formation que les autres personnes sur le lieu de travail en matière de sécurité et de santé au travail?*

Oui *Non*

Commentaires:

g) *aient droit à une indemnisation en cas d'accident du travail?*

Oui *Non*

Commentaires:

h) aient droit à d'autres prestations? Dans l'affirmative, veuillez préciser.

Oui *Non*

Commentaires:

25. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient définir les conditions que doivent remplir:*

a) les entreprises pour pouvoir offrir des formations en apprentissage?

Oui *Non*

Commentaires:

b) les établissements d'enseignement et de formation pour pouvoir dispenser une formation hors milieu de travail?

Oui *Non*

Commentaires:

c) les intermédiaires pour pouvoir aider à fournir, coordonner ou soutenir un apprentissage?

Oui *Non*

Commentaires:

26. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient prendre des mesures visant à développer et à renforcer en permanence la capacité des organismes gouvernementaux et des partenaires sociaux à répondre aux défis ayant une incidence sur les apprentissages de qualité, tels que l'évolution des technologies ou l'apparition de nouvelles modalités de travail?*

Oui *Non*

Commentaires:

27. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient prendre des mesures visant à ce que les systèmes et programmes d'apprentissage soient régulièrement contrôlés et évalués?*

Oui *Non*

Commentaires:

V. Contrat d'apprentissage

28. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient veiller à ce que tous les apprentissages soient régis par un contrat écrit conclu entre un apprenti et une entreprise ou un intermédiaire et pouvant aussi, si la législation nationale le permet, être signé par un tiers tel qu'un établissement d'enseignement ou de formation?*

Oui *Non*

Commentaires:

29. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient veiller à ce qu'un contrat d'apprentissage:*

- a) *définisse clairement les rôles, droits et obligations respectifs des parties, au regard des normes applicables à une profession déterminée?*

Oui *Non*

Commentaires:

b) *contienne des dispositions régissant des questions telles que la durée de l'apprentissage, la rémunération, la durée du travail, les droits aux congés, la sécurité et la santé au travail, la sécurité sociale, le règlement des différends et la résiliation du contrat d'apprentissage?*

Oui *Non*

Commentaires:

c) *soit enregistré selon des conditions établies par l'autorité compétente?*

Oui *Non*

Commentaires:

d) *soit signé, au nom de l'apprenti, par l'un des parents, le tuteur ou le représentant légal lorsque l'apprenti est mineur, si la législation nationale le requiert?*

Oui *Non*

Commentaires:

e) *contienne d'autres éléments? Dans l'affirmative, veuillez préciser.*

Oui *Non*

Commentaires:

30. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient élaborer un contrat type d'apprentissage à des fins de cohérence, d'uniformité et de conformité?*

Oui *Non*

Commentaires:

VI. Egalité et diversité dans les apprentissages de qualité

31. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient prendre des mesures destinées à promouvoir l'égalité de genre dans les apprentissages?*

Oui *Non*

Commentaires:

32. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient prendre des mesures visant à promouvoir l'égalité, la diversité et l'inclusion sociale dans les apprentissages et tenant particulièrement compte de la situation et des besoins:*

- a) *des personnes en situation de handicap?*

Oui *Non*

Commentaires:

- b) *des personnes opérant dans l'économie informelle?*

Oui *Non*

Commentaires:

c) *des personnes âgées?*

Oui *Non*

Commentaires:

d) *des chômeurs de longue durée?*

Oui *Non*

Commentaires:

e) *des personnes appartenant à des minorités défavorisées?*

Oui *Non*

Commentaires:

f) *des migrants, des réfugiés, des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ou déplacées de force ainsi que d'autres personnes en situation de vulnérabilité?*

Oui *Non*

Commentaires:

g) *d'autres personnes? Dans l'affirmative, veuillez préciser.*

Oui *Non*

Commentaires:

33. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient prendre des mesures visant à promouvoir, par la validation des acquis de l'expérience, l'accès à l'éducation et à la formation formelles, y compris à des apprentissages de qualité, en particulier pour les personnes opérant dans l'économie informelle?*

Oui *Non*

Commentaires:

VII. Promotion des apprentissages de qualité et coopération internationale

34. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient prendre des mesures visant à créer un environnement propice à des apprentissages de qualité, consistant notamment à:*

- a) *élaborer et mettre en œuvre des stratégies, définir des objectifs au niveau national et allouer des ressources adéquates pour des apprentissages de qualité?*

Oui *Non*

Commentaires:

- b) *intégrer les apprentissages de qualité dans les stratégies nationales de développement et dans les politiques concernant l'emploi, l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie?*

Oui *Non*

Commentaires:

- c) *prévoir des mesures d'incitation, telles que le partage des coûts, des exonérations fiscales, ou des subventions pour les cotisations de sécurité sociale, à l'intention des entreprises, et plus particulièrement des petites et moyennes entreprises?*

Oui *Non*

Commentaires:

d) *encourager les intermédiaires, y compris par une aide financière, à contribuer à fournir, à coordonner et à soutenir les apprentissages?*

Oui *Non*

Commentaires:

e) *mener, à intervalles réguliers, des activités de sensibilisation et des campagnes de promotion visant à améliorer l'image et l'attractivité des apprentissages?*

Oui *Non*

Commentaires:

f) *mettre en place des programmes de préapprentissage?*

Oui *Non*

Commentaires:

g) *faciliter l'accès des apprentis à d'autres possibilités de formation professionnelle et d'études supérieures?*

Oui *Non*

Commentaires:

h) *utiliser les nouvelles technologies et des méthodes novatrices pour améliorer l'efficacité et l'efficience de l'exécution et de la gestion des apprentissages de qualité?*

Oui *Non*

Commentaires:

i) *adopter d'autres mesures? Dans l'affirmative, veuillez préciser.*

Oui *Non*

Commentaires:

35. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient prendre des mesures visant à renforcer la coopération internationale et l'échange de bonnes pratiques en ce qui concerne tous les aspects des apprentissages de qualité, y compris en offrant aux apprentis de plus grandes possibilités de formation et en reconnaissant les compétences acquises antérieurement ou dans le cadre des programmes d'apprentissage?*

Oui *Non*

Commentaires:

36. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que, dans le but de favoriser des apprentissages de qualité dans l'économie informelle, les Membres devraient:*

a) *renforcer les capacités des micro et petites unités économiques en facilitant l'accès aux services de développement des entreprises et aux services financiers, en améliorant les conditions de sécurité et de santé au travail et en développant les compétences techniques, pédagogiques et entrepreneuriales des maîtres d'apprentissage?*

Oui *Non*

Commentaires:

b) *veiller à ce que les apprentis aient accès à une formation hors milieu de travail et puissent compléter leur formation en milieu de travail par le truchement d'intermédiaires ou dans d'autres entreprises?*

Oui *Non*

Commentaires:

c) *renforcer, notamment par un soutien financier, la capacité des associations de micro et petites unités économiques à exercer le rôle d'organismes de régulation et d'assurance-qualité?*

Oui *Non*

Commentaires:

VIII. Stages

37. *L'instrument ou les instruments devraient-ils prévoir que les Membres devraient prendre des mesures visant, conformément à la législation nationale, à ce que les stagiaires:*

a) *bénéficient d'une convention de stage conclue par écrit avec une entreprise d'accueil?*

Oui *Non*

Commentaires:

b) *soient convenablement rémunérés?*

Oui *Non*

Commentaires:

c) *ne soient pas obligés de travailler au-delà des limites horaires fixées?*

Oui *Non*

Commentaires:

d) *aient droit à des congés payés?*

Oui *Non*

Commentaires:

e) *aient droit à un congé payé en cas d'absence pour cause de maladie ou d'accident?*

Oui *Non*

Commentaires:

f) *bénéficient de la même protection et reçoivent la même formation que les autres personnes sur le lieu de travail en matière de discrimination et de violence et de harcèlement?*

Oui *Non*

Commentaires:

g) *bénéficient de la même protection et reçoivent la même formation que les autres personnes sur le lieu de travail en matière de sécurité et de santé au travail?*

Oui *Non*

Commentaires:

h) *aient droit à une indemnisation en cas d'accident du travail?*

Oui *Non*

Commentaires:

i) *aient droit à d'autres prestations? Dans l'affirmative, veuillez préciser.*

Oui *Non*

Commentaires:

Références

- Aggarwal, A. 2013. «Lessons learnt from informal apprenticeship initiatives in Southern and Eastern Africa», dans Salim, A. et coll. (dir. de publication): *Apprenticeship in a Globalised World: Premises, promises and pitfalls*, Zurich, LIT Verlag.
- Alliance européenne pour l'apprentissage. 2016. *Linking Learning Venues in Luxembourg*.
- Baert, S. et coll. 2019. «Student internships and employment opportunities after graduation: A field experiment», IZA Discussion Paper No. 12183.
- BIT (Bureau international du Travail). 1962. *Compte rendu des travaux*, Conférence internationale du Travail, 46^e session, Genève.
- . 2004. *Compte rendu des travaux*, Conférence internationale du Travail, 92^e session, Genève.
- . 2011. *L'amélioration des systèmes d'apprentissage informel*, Note d'orientation pour les politiques, Genève.
- . 2012a. *L'amélioration de l'apprentissage informel en Afrique – Un guide de réflexion*, Genève.
- . 2012b. *Contribution de l'OIT au Groupe de Travail du G20 sur l'emploi*, Genève.
- . 2014. *Using benefit cost calculations to assess returns from apprenticeship investment in India: Selected SME case studies*, ILO Asia-Pacific Working Paper Series, Genève.
- . 2015. *Anticipating and matching skills and jobs: Guidance note*, Genève.
- . 2016. *Non-standard employment around the world: Understanding challenges, shaping prospects*, résumé disponible en français sous le titre *L'emploi atypique dans le monde: identifier les défis, ouvrir des perspectives*, Genève.
- . 2017a. *Outils pour des apprentissages de qualité – Volume I: Guide de l'OIT à l'intention des décideurs politiques*, Genève.
- . 2017b. *Initiative sur les normes: rapport de la deuxième réunion du Groupe de travail tripartite du mécanisme d'examen des normes*, Genève, document GB.328/LILS/2/1(Rev.).
- . 2017c. *Skill needs anticipation: Systems and approaches. Analysis of stakeholder survey on skill needs assessment and anticipation*, Genève.
- . 2017d. *The future of vocational training in Latin America and the Caribbean: Overview and strengthening guidelines*, Montevideo, Bureau régional de l'OIT pour l'Amérique latine et les Caraïbes et OIT/CINTERFOR.
- . 2017e. *Trade union involvement in skills development: An international review*, Genève.

- 2018a. *La liberté syndicale: Compilation des décisions du Comité de la liberté syndicale*, sixième édition, Genève.
 - 2018b. *Procès-verbaux de la 334^e session du Conseil d'administration du Bureau international du Travail*, Conseil d'administration, 334^e session, Genève, document GB.334/PV (mars).
 - 2018c. *Emploi et questions sociales dans le monde: Tendances 2018*, Genève.
 - 2018d. *Faire en sorte que l'apprentissage et la formation sur le lieu de travail prennent en compte les personnes handicapées*, Genève.
 - 2019a. *Commission mondiale sur l'avenir du travail – Travailler pour bâtir un avenir meilleur*, Genève.
 - 2019b. *Apprenticeships in Asia and the Pacific: Findings from the Regional Training Workshop on Quality Apprenticeships for Asia and the Pacific*, Genève.
 - 2019c. *Quality Apprenticeships: Addressing skills mismatch and youth unemployment*, Skills for Employment Policy Brief, Genève.
 - (à paraître). *ILO Toolkit for Quality Apprenticeships: Volume 2 – Guide for practitioners for developing and managing apprenticeship programmes*, Genève.
- BusinessEurope et coll. 2016. *The cost-effectiveness of apprenticeship schemes – Making the business case for apprenticeships*, Bruxelles, BusinessEurope.
- CEACR (Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations). 1991. *Mise en valeur des ressources humaines: Orientation et formation professionnelles, congé-éducation payé*, Conférence internationale du Travail, 78^e session, Genève.
- 2011. *Etude d'ensemble concernant les instruments relatifs à la sécurité sociale à la lumière de la Déclaration de 2008 sur la justice sociale pour une mondialisation équitable*, rapport III (partie 1B), Conférence internationale du Travail, 100^e session, Genève.
 - 2014. *Systèmes de salaires minima: Etude d'ensemble des rapports sur la convention (n° 131) et la recommandation (n° 135) sur la fixation des salaires minima, 1970*, rapport III (partie 1B), Conférence internationale du Travail, 103^e session, Genève.
- Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2016. *Développement professionnel des enseignants et formateurs de l'EFPP*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- et coll. 2017. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks – Volume II: National and regional cases*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- Centre for Economics and Business Research. 2013. *Productivity matters: The impact of apprenticeships on the UK economy*, Londres.
- CES (Confédération européenne des syndicats)/Unionlearn. 2014. *Towards a European quality framework for apprenticeships and work-based learning – Best practices and trade union contributions*, Bruxelles.
- 2016. *A European quality framework for apprenticeships – A European trade union proposal*, Bruxelles.
- Chankseliani, M. et coll. 2017. *People and policy: A comparative study of apprenticeship across eight national contexts*, Université d'Oxford.

- Commission européenne. 2013a. *Programmes d'apprentissage et de stages dans les 27 pays de l'UE: principaux facteurs de réussite*.
- . 2013b. «Résumé de l'analyse d'impact accompagnant la proposition de recommandation du conseil relative à un cadre de qualité pour les stages», document de travail des services de la commission.
- . 2016. «Applying the Quality Framework for Traineeships», document de travail des services de la commission.
- Comyn, P. et Brewer, L. 2018. *Does work-based learning facilitate transitions to decent work?*, Employment Working Paper No. 242, Genève, BIT.
- Conférence suisse des offices de la formation professionnelle. 2012. *Guide de l'apprentissage*, Berne, CSFO Editions.
- Conseil national chinois du textile et de l'habillement/Bureau de pays de l'OIT pour la Chine et la Mongolie. 2014. *Labour protection of interns in Chinese textile and apparel enterprises*, Beijing.
- Corseuil, C.H. et coll. 2018. *Apprenticeship as a stepping stone to better jobs: Evidence from Brazilian matched employer–employee data*, Département de l'économie, PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brésil.
- Creighton, B. et McCrystal, S. 2016. *Who is a 'worker' in international law?*, dans *Comparative Labor Law and Policy Journal*, 37(3), pp. 691-725.
- CSI (Confédération syndicale internationale). 2013. *Éléments clés de l'apprentissage de qualité: Entente commune du B20 et du L20*.
- Cullinane, C. et Montacute, R. 2018. *Pay as you go? Internship pay, quality and access in the graduate jobs market*, Londres, The Sutton Trust.
- DGB-Jugend (Deutscher Gewerkschaftsbund-Jugend). 2018. *Ausbildungsreport 2018*.
- DG Emploi (Direction générale pour l'emploi, les affaires sociales et l'inclusion). 2013. *The experience of traineeships in the EU*, Flash Eurobarometer 378, Bruxelles, Commission européenne.
- EFTP (Groupe interinstitutions pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels). 2015. *Investing in work based learning*.
- Eurofound. 2017. *Fraudulent contracting of work: Abusing traineeship status (Austria, Finland, Spain and UK)*, Dublin.
- . 2018. *Digital Age – Platform work: Types and implications for work and employment – Literature review*, Dublin.
- . 2018a. *Future of manufacturing – United States: Policy developments on apprenticeship*, Dublin.
- . 2019. *Future of manufacturing – Company initiatives to align apprenticeships to advanced manufacturing*, Dublin.
- /Commission européenne. 2018b. *Future of manufacturing – Denmark: Policy developments on apprenticeship*, Dublin, Eurofound.
- /Commission européenne. 2018c. *Future of manufacturing – Germany: Policy developments on apprenticeship*, Dublin, Eurofound.
- Fazekas, M. et Field, S. 2013. *A skills beyond school review of Switzerland*, Paris, publication de l'OCDE.

- Fazio, M.V. et coll. 2016. *Apprenticeships for the XXI century: A model for Latin America and the Caribbean?*, Banque interaméricaine de développement.
- Gambin, L. et coll. 2010. «*Recouping the costs of apprenticeship training: Employer case study evidence from England*», dans *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(2), pp. 127-146.
- German Federal Institute for Vocational Education and Training. 2011. *Vocational Training Regulations and the Process Behind Them*, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Gouvernement des Pays-Bas. 2014. *Key figures 2009–13*, ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye.
- Grant-Smith, D. et McDonald, P. 2018. «*Ubiquitous yet ambiguous: An integrative review of unpaid work*», dans *International Journal of Management Reviews*, 20(2), pp. 559-578.
- G20 (Groupe des 20). 2016. «*Annex 3: G20 Initiative to Promote Quality Apprenticeship*», dans *Innovation and Inclusive Growth: Decent work, enhanced employability and adequate job opportunities*, Déclaration des ministres du travail et de l'emploi, Sommet du G20 de 2016, Beijing, Chine.
- Hadjivassiliou, K.P. et coll. 2012. *Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in member states: Final synthesis report*, Commission européenne, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- Holford, A. 2017. *Access to and returns from unpaid graduate internships*. IZA Discussion Paper No. 10845.
- Hunt, W. et Scott, P. 2018. «*Paid and unpaid graduate internships: prevalence, quality and motivations at six months after graduation*», dans *Studies in Higher Education*.
- Jeannet-Milanovic, A. et coll. 2017. «*Contractual arrangements for young workers*», dans O'Higgins, N.: *Rising to the youth employment challenge: New evidence on key policy issues*, Genève, pp. 133-162.
- Kis, V. 2016. «*Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board*», documents de travail de l'OCDE sur l'enseignement, n° 150, Paris, publication de l'OCDE.
- Kuczera, M. 2017. «*Incentives for apprenticeship*», documents de travail de l'OCDE sur l'enseignement, n° 152, Paris, publication de l'OCDE.
- Lain, D. et coll. 2014. «*Evaluating internships in terms of governance structures: Contract, duration and partnership*», dans *European Journal of Training and Development*, 38(6), pp. 588-603.
- Lerman, R. 2014. *Expanding Apprenticeship Training in Canada – Perspectives from international experience*, Conseil canadien des chefs d'entreprise.
- MerSETA (Manufacturing, Engineering and Related Services Sector Education and Training Authority). 2016. *Strategic plan for the fiscal years 2015/16-2019/20*, Johannesburg.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, gouvernement des Pays-Bas. 2014. *Key figures 2009–2013: Education, culture and science*.
- Ministère de l'Éducation du Royaume-Uni. 2018. *Apprenticeship Accountability Statement, December 2018*.

- Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social. 2016. *Bilans et Rapports – La négociation collective en 2015*, Paris.
- Ministère fédéral allemand de l'Éducation et de la Recherche. 2016. *Report on Vocational Education and Training 2016*, Bonn.
- . 2017. *Report on Vocational Education and Training 2017*, Bonn, ministère fédéral allemand de l'Éducation et de la Recherche.
- Mühlemann, S. et coll. 2018. *Apprenticeship training in Italy – a cost-effective model for firms?*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- National Audit Office of the United Kingdom. 2019. *The apprenticeships programme, Report by the Comptroller and Auditor General*, Londres.
- Newton, B. et Williams, J. 2013. *Under-representation by gender and race in apprenticeships – Research summary*, Research Paper 18, Londres, Unionlearn/TUC.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2017. *Regards sur l'éducation 2017: Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, publication de l'OCDE.
- . 2018. *L'apprentissage et l'alternance en sept questions: Leçons des expériences internationales*, Paris, publication de l'OCDE.
- . 2019. *Policy responses to new forms of work*, résumé disponible en français sous le titre «Nouvelles formes de travail: les mesures prises par les pouvoirs publics», Paris, publication de l'OCDE.
- /BIT. 2017. *Engaging Employers in Apprenticeship Opportunities: Making it Happen Locally*, Paris, publication de l'OCDE.
- O'Higgins, N. 2017. *Rising to the youth employment challenge: New evidence on key policy issues*, Genève, BIT.
- et Pinedo, L. 2018. *Interns and outcomes: Just how effective are internships as a bridge to stable employment?*, Employment Working Paper No. 241, Genève, BIT.
- OIE (Organisation internationale des employeurs). 2015. *Emploi et croissance: liens et défis*, Genève.
- Oliver, D. et coll. 2016. *Unpaid work experience in Australia: Prevalence, nature and impact*, Canberra, Commonwealth Department of Employment.
- Owens, R. et Stewart, A. 2016. «Face à la prolifération des stages: quel encadrement pour des pratiques conformes aux principes du travail décent?», dans *Revue internationale du Travail*, vol. 155, n° 4, pp. 745-779.
- Perlin, R. 2012. *Intern nation: How to earn nothing and learn little in the brave new economy*, édition révisée, Londres, Verso Books.
- Powell, A. 2019. «Apprenticeship statistics: England, Briefing Paper No. 06113», Londres, House of Commons Library.
- Reed, D. et coll. 2012. *An effectiveness assessment and cost-benefit analysis of registered apprenticeship in 10 states*, Oakland, Mathematica Policy Research.
- Rosas, G. et Corbanese, V. 2006. *Glossary of key terms on learning and training for work*, Turin, Centre international de formation de l'OIT.
- . 2017. *Developing quality traineeships for young people*, Turin, Centre international de formation de l'OIT.

- Rosin, A. 2016. «[Precariousness of trainees working in the framework of a traineeship agreement](#)», dans *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations*, 32(2), pp. 131-159.
- Ryan, P. 2012. «Apprenticeship: Between theory and practice, school and workplace», dans Pilz, M. (dir. de publication): *The future of vocational education and training in a changing world*, Wiesbaden, VS Verlag Für Sozialwissenschaften, pp. 402-432.
- Sanahuja Vélez, G. et Ribes Giner, G. 2015. «[Effects of business internships on students, employers and higher education institutions: A systematic review](#)», dans *Journal of Employment Counseling*, 52(3), pp. 121-130.
- Saniter, N. et Siedler, T. 2014. *Door opener or waste of time? The effects of student internships on labor market outcomes*, IZA Discussion Paper No. 8141.
- Sienkiewicz, L. 2018. *Traineeships under the Youth Guarantee: Experience from the ground*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- Smith, E. (à paraître). *Intermediary organizations in apprenticeship systems*, BIT, Genève.
- et Kemmis, R.B. 2013. *Towards a model apprenticeship framework: A comparative analysis of national apprenticeship systems*, New Delhi, BIT et Banque mondiale.
- Stewart, A.; Oliver, D. et coll. 2018. «[The nature and prevalence of unlawful unpaid work experience in Australia](#)», dans *Australian Journal of Labour Law*, 31(2), pp. 157-179.
- ; Owens, R. et coll. 2018. *The regulation of internships: A comparative study*, Employment Working Paper No. 240, Genève, BIT.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture); UNEVOC (Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels). 2019. *TVET Country Profile: Malaysia*.
- Wallis, P. 2008. «[Apprenticeship and training in premodern England](#)», dans *Journal of Economic History*, 68(3), pp. 832-861.
- Westermann, W.L. 1914. «[Apprentice contracts and the apprentice system in Roman Egypt](#)», dans *Classical Philology*, 9(3), pp. 295-315.
- Wolter, S. et Joho, E. 2018. *Apprenticeship training in England – A cost-effective model for firms?*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- et Mühlemann, S. 2015. *Apprenticeship training in Spain – A cost-effective model for firms?*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- et Ryan, P. 2011. *Apprenticeship*, dans Hanushek, E. et coll.: *Economics of Education – Volume 3*, North Holland, Elsevier B.V., pp. 543 et 544.