

Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne

Examen de trois secteurs

par Howard Gospel

Après plusieurs années de déclin, l'apprentissage britannique connaît un nouvel élan grâce au récent programme baptisé Apprentissage moderne. Cet article évalue la conception et le fonctionnement de cette réforme dans trois secteurs. Hormis quelques conclusions optimistes, il pointe de nombreux problèmes, qui concernent le volume et la qualité de la formation, la participation des employeurs et la puissance d'action des institutions.

Cet article porte sur l'initiative engagée ces dernières années en Grande-Bretagne pour relancer l'apprentissage dans les secteurs traditionnels et l'étendre à de nouveaux secteurs de l'économie. En Grande-Bretagne, l'apprentissage a longtemps constitué le principal système formel de formation initiale et une méthode de création de compétences intermédiaires pour les entreprises. Toutefois, contrairement à l'Allemagne, ce mode de formation est resté circonscrit aux professions traditionnelles et n'a jamais été réformé de manière approfondie¹. De plus, en Grande-Bretagne, l'apprentissage a connu un long déclin depuis la fin des années soixante. La baisse du taux d'apprentis s'est accentuée à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix, au début et au milieu des années quatre-vingt et a connu une accélération plus radicale encore au début et au milieu des années quatre-vingt-dix (voir tableau 1)².

¹ Les tentatives de réforme de l'apprentissage mises en œuvre dans les années soixante s'inscrivaient dans une démarche volontaire, leur contenu était souvent limité et leur mise en œuvre inégale. Le *Berufsbildungsgesetz* de 1969, qui a réformé le référentiel national dans la République fédérale, est un modèle du genre.

² Ces chiffres incluent un nombre considérable de personnes qui ne sont pas apprentis mais qui se décrivent comme tels. L'auteur fournira les chiffres complets sur demande.

Poussé par la nécessité d'élever les niveaux de compétences, le gouvernement conservateur a annoncé en 1993 une initiative majeure visant à relancer l'apprentissage et à étendre ce système de formation basé sur l'emploi aux secteurs non traditionnels. Il s'agit du programme d'Apprentissage moderne, lequel fait désormais partie intégrante également des politiques de formation du gouvernement travailliste.

Pour une meilleure compréhension, cet article décrit en premier lieu l'environnement dans lequel s'inscrit l'Apprentissage moderne. Les parties suivantes

Howard F. Gospel est professeur de gestion au *King's College*, Université de Londres, et chercheur associé au *Centre for Economic Performance, London School of Economics*. Il travaille sur le développement comparatif de systèmes de gestion des ressources humaines et sur la formation. Il s'intéresse plus particulièrement à la formation de niveau intermédiaire. Il est l'auteur de *Markets, Firms, and the Management of Labour*, Cambridge University Press, 1994. Il a déjà publié dans *Formation Emploi* : « L'évolution de la formation en apprentissage. Une comparaison anglo-saxonne », n° 46, avril-juin 1994, et « L'apprentissage en Australie », n° 47, juillet-septembre 1994.

Tableau 1
 Pourcentage d'apprentis dans la main-d'œuvre totale :
 construction mécanique, fabrication, bâtiment et services
 (Royaume-Uni, 1979-1997)

Date	Construction mécanique	Toutes fabrications	Bâtiment	Services
1979	2,7	2,0	3,1	0,5
1983	3,0	2,2	4,3	0,5
1984	2,9	2,1	3,6	0,6
1985	2,9	2,0	3,9	0,6
1986	2,5	1,9	3,2	0,5
1987	2,3	1,7	3,5	0,7
1988	1,9	1,6	3,7	0,6
1989	2,3	1,9	4,2	0,8
1990	2,9	2,1	3,9	0,8
1991	2,3	1,8	4,1	0,8
1992	2,4	1,8	3,8	0,7
1993	1,9	1,6	2,8	0,5
1994	1,9	1,3	2,6	0,5
1995	1,3	1,0	2,0	0,4
1996	1,2	0,8	2,0	0,4
1997	1,2	0,8	2,0	0,4

Source : *Labour Force Survey*, sur plusieurs années. Ici, les services couvrent le commerce, la banque et la finance. Il n'existe pas de chiffres disponibles pour l'Informatique. Voir Gospel (1998) pour des statistiques plus complètes.

analysent le fonctionnement de cette réforme dans trois secteurs, la construction mécanique, le Bâtiment et l'Informatique, choisis pour leurs traditions contrastées en matière de formation et leurs différentes expériences de l'Apprentissage moderne. La dernière partie se penche sur les causes des différences sectorielles et des degrés de réussite et tire quelques conclusions d'ordre général. Nous espérons que cet article donnera un éclairage nouveau sur cette initiative majeure qu'est le renouveau institutionnel de l'apprentissage. En tant que telle, elle peut être comparée à d'autres initiatives lancées dans des pays tels que la France, l'Espagne, l'Italie et les USA (Organisation de coopération et de développement économiques, 1994 ; Finegold, 1993).

L'Apprentissage moderne britannique comporte des éléments traditionnels et nouveaux. Il se rapproche des apprentissages traditionnels en ce sens où il alterne emploi productif et formation dans et hors entreprise. Il se base en outre sur des droits et obligations réciproques stipulés dans un contrat passé entre l'employeur et l'apprenti. L'employeur s'engage à former l'apprenti et à lui inculquer des compétences profes-

sionnelles générales ; l'apprenti accepte de travailler pour un salaire inférieur à celui d'un ouvrier qualifié. Ce système encourage de la sorte les deux parties à achever l'apprentissage. Certains frais de formation sont partagés entre les parties.

Dans ce nouveau cadre, pour la première fois en Grande-Bretagne, les coûts d'apprentissage sont divisés en trois entre l'entreprise, l'apprenti et l'État, lequel subventionne la formation hors entreprise. Toutefois, dès le début, la responsabilité du programme a été confiée à des organisations bénévoles dominées par le patronat. Ainsi, dans chaque secteur, la conception du référentiel a été confiée à la *Industrial Training Organisation* (organisation couvrant les entreprises dans un secteur particulier) et la réalisation du programme aux *Training and Enterprise Councils* (organisations couvrant les entreprises dans une région particulière). Le gouvernement conservateur en avait fait des organisations dirigées par le patronat, ce qui signifiait en fait dominées par le patronat. L'Apprentissage moderne diffère des apprentissages traditionnels de nombreuses autres manières. Il couvre un large éventail de professions (75 par comparaison à la douzaine de domaines traditionnels d'apprentissage en Grande-Bretagne). Pour la première fois aussi, les détails de la formation et des compétences à acquérir sont spécifiés dans un référentiel formel, lequel couvre un secteur entier et vise à garantir qualité et cohérence. Dernier point, et non le moindre, l'Apprentissage moderne diffère des apprentissages traditionnels en ce sens où il n'est pas basé sur la période de travail en entreprise ou sur des qualifications professionnelles traditionnelles. Il s'appuie en fait sur l'acquisition de nouvelles qualifications, les *National Vocational Qualifications* (NVQ). Il s'agit d'un référentiel de normes introduit en 1986 et fondé sur des « compétences » définies comme la capacité à accomplir un ensemble donné de tâches à un moment donné. L'objectif des NVQ était de créer un système national et rationalisé de qualifications transparentes et transférables, du niveau 1 (niveau de base) au niveau 5 (diplôme universitaire). Pour réussir l'Apprentissage moderne, le jeune doit atteindre le

niveau 3. L'apprenti doit par ailleurs atteindre un niveau non spécifié dans les « compétences clés » (numération, communication, informatique, résolution de problème et travail d'équipe). Ces compétences générales peuvent être obtenues dans le cadre d'une NVQ ou sous forme d'unités séparées dans le cadre d'autres qualifications scolaires ou professionnelles. Le système des NVQ a fait l'objet de vastes débats. Ses partisans prétendent qu'il instaure un système national et rationnel de qualifications (Jessup, 1990 ; Beaumont, 1995). Ses détracteurs toutefois affirment que le système a eu peu d'impact sur le nombre d'apprentis formés et un impact largement négatif sur la qualité de la formation. Ils prétendent en outre que les normes ont été diluées et que le suivi est inadéquat (Smithers, 1993 ; Robinson, 1996).

L'Apprentissage moderne diffère de systèmes plus exclusivement gérés par l'État, tels que le *Youth Training* mis en œuvre dans les années quatre-vingt³. Dans ce programme, les apprentis n'avaient pas le statut d'employé et percevaient une allocation de l'État. Dans la pratique, le programme *Youth Training* a permis de faire baisser les chiffres du chômage des jeunes mais s'est traduit par de faibles niveaux de formation pour les jeunes les plus défavorisés sur le marché du travail. L'Apprentissage moderne diffère donc en ce sens où la participation du patronat est beaucoup plus importante. De plus, les apprentis ont un statut de salarié et perçoivent un salaire versé par l'employeur et non une allocation de l'État. Pour réussir l'Apprentissage moderne, il faut obtenir une NVQ3 et des compétences clés, contrairement au *Youth Training* où une NVQ2 ou une qualification équivalente était la norme (Spours, 1995 ; Robinson, 1996 ; *National Council for Vocational Qualifications*, 1997)⁴. Enfin, l'Apprentissage moderne est un concept nouveau qui tente d'établir des passerelles vers une formation post-scolaire ou l'enseignement de niveau supérieur.

En 1995-1996, première année complète du programme d'Apprentissage moderne, on a dénombré 28 400 nouveaux apprentis pour l'Angleterre et le Pays de Galles et ils étaient 75 400 en 1996-1997,

³ Le programme *Youth Training* a été rebaptisé *National Traineeship* en automne 1997.

⁴ Au début des années quatre-vingt-dix, 10 pour cent seulement (7 000) des NVQ accordées en construction mécanique, 17 pour cent (14 000) de celles accordées dans le Bâtiment et 20 pour cent (6 000) de celles accordées en Informatique étaient de niveau 3 ou supérieur (NCVQ, 1997).

deuxième année du programme (ministère de l'Éducation et du Travail, 1998). Il semble donc que l'objectif de 70 000 nouveaux Apprentis modernes par an soit atteint. Il devrait y avoir 150 000 à 200 000 apprentis d'ici l'an 2000. À ce jour, les études officielles ont donné une image optimiste de l'Apprentissage moderne, l'accent étant mis sur l'intérêt considérable des jeunes et la satisfaction des employeurs participants (Ernst and Young, 1995 ; Hasluck *et al.* 1997 ; Saunders, 1997).

Des problèmes existent toutefois. En termes quantitatifs, on observe un transfert important des apprentis du *Youth Training* vers les Apprentissages modernes, ce qui permet aux employeurs d'obtenir deux financements publics. Un effet d'aubaine est également perceptible en ce sens où les entreprises « relookent » purement et simplement les apprentissages existants qu'elles auraient de toute manière proposés. Dans certains secteurs, comme nous le verrons plus loin, le nombre d'apprentis recrutés pose également problème. Dans l'ensemble, le nombre total d'apprentis modernes est insuffisant pour les besoins de l'économie britannique (Gospel, 1998). En terme de qualité, les résultats sont mitigés là aussi. Côté positif, le contenu de la formation s'est amélioré dans certains cas, de nouvelles compétences sont venues compléter les apprentissages traditionnels et les passerelles vers d'autres formations se sont multipliées. Mais l'Apprentissage moderne suscite également de nombreuses critiques. Certains prétendent que cette approche axée sur les compétences met l'accent sur la capacité à accomplir des tâches très particulières à un moment donné au détriment d'une compréhension plus globale du métier et de ses fondements théoriques généraux. D'autres ajoutent que les NVQ établissent des normes inférieures aux qualifications professionnelles traditionnelles basées sur des évaluations de compétences et des examens écrits. Il a également été avancé que le concept des compétences clés est confus au niveau de l'objectif et inégal au niveau des résultats. Enfin, les détracteurs

L'objectif des National Vocational Qualifications était de créer un système national et rationalisé de qualifications transparentes et transférables, du niveau 1 (niveau de base) au niveau 5 (diplôme universitaire).

Tableau 2
Principales caractéristiques des apprentissages traditionnels, du *Youth Training*,
et des Apprentissages modernes

Apprentissage traditionnel	<i>Youth Training</i>	Apprentissage Moderne
Couvrait les professions traditionnelles et en majorité des jeunes de sexe masculin et de race blanche ; recrutement à 16 ans.	Couvrait un éventail plus large de professions et de groupes.	Couvre un éventail beaucoup plus large de professions et de groupes.
Salaire d'apprenti lié au salaire d'un ouvrier qualifié et souvent réglementé par des négociations collectives.	Allocation de base fixée par l'État.	Salaire de l'apprenti fixé par l'employeur et l'apprenti.
Statut de salarié.	Souvent, pas de statut de salarié.	Statut de salarié.
Obligation de formation généralement informelle.	Obligation formelle de former et généralement jusqu'aux NVQ de niveau 2.	Obligation formelle de former jusqu'aux NVQ de niveau 3.
Présence en entreprise, qualifications traditionnelles et quelques évaluations des compétences.	Généralement pas de qualifications formelles ou d'évaluation des compétences.	Exigence d'évaluation des compétences dans le cadre du système des NVQ.
Contenu pédagogique général formel minimum.	Contenu pédagogique général formel minimum.	Introduction des compétences clés.
Évolution limitée vers l'enseignement postsecondaire.	Très faible possibilité de réintégration dans l'enseignement postsecondaire.	Plus grande possibilité de réintégration dans l'enseignement postsecondaire et supérieur.
Réglementation par le patronat et les syndicats.	Réglementation par l'État et, dans une moindre mesure, par le patronat et les syndicats.	Réglementation essentiellement établie par le patronat.
Coûts partagés entre l'employeur et l'apprenti.	Coûts partagés entre l'employeur et l'apprenti, avec une subvention publique pour le salaire.	Coûts partagés entre l'employeur, l'apprenti et l'État, avec une subvention publique pour la formation hors entreprise.

ajoutent que, vu le long déclin de la formation basée sur l'emploi, il convient de pallier les déficiences de l'entreprise dans les domaines de la formation, de l'évaluation et du contrôle qualité (Smithers, 1993 ; Senker, 1996 ; Wolf, 1994). Dans les chapitres suivants, les études de cas permettent d'explorer le fonctionnement de l'Apprentissage moderne britannique. Nous avons sélectionné trois secteurs pour réaliser cette étude : la construction mécanique où l'apprentissage est fortement enraciné, quoiqu'en déclin ; le Bâtiment où le système de l'apprentissage a traversé une grave crise et s'est pratiquement éteint ; et l'Informatique qui n'a aucune tradition en matière d'apprentissage. Nous avons choisi une approche

secteur par secteur pour étudier le marché et les contextes institutionnels dans lesquels l'Apprentissage moderne a été introduit. Nous nous sommes penchés notamment sur la nature des institutions de soutien et avons déterminé dans quelle mesure la qualité des relations institutionnelles a influencé le programme dans chaque secteur.

Afin de collecter des données, nous avons mené des entretiens approfondis auprès des organisations responsables de la conception de l'Apprentissage moderne. Parmi celles-ci, figurent les organisations de formation à dominante patronale mentionnées ci-dessus. Des entretiens ont également été menés auprès des associations patronales et des syndicats.

Nous avons par ailleurs effectué 15 séries d'entretiens auprès d'entreprises. Bien entendu, l'objectif était d'identifier et de contacter des entreprises constituant des exemples de « bonne pratique ». Dans un souci d'objectivité, nous avons aussi interrogé des organisations représentatives. Au total, 30 entretiens ont été menés, répartis équitablement entre les trois secteurs. Des éléments documentaires ont en outre été collectés dans les trois secteurs.

LA RELANCE DE L'APPRENTISSAGE DANS UN SECTEUR TRADITIONNEL : L'INDUSTRIE DE LA CONSTRUCTION MÉCANIQUE

Historiquement, dans le secteur britannique de la construction mécanique, secteur clé couvrant la métallurgie et la construction de machines, l'apprentissage a joué un rôle majeur dans la formation. Toutefois, à partir des années soixante, les critiques de ce système de formation n'ont cessé de croître (Senker, 1992). Ses détracteurs affirmaient notamment que les groupes non traditionnels, tels que les jeunes de sexe féminin et les tranches d'âge supérieures, étaient exclus ; que la période de travail en entreprise sur trois ou cinq ans était souvent une perte de temps ; que l'existence d'apprentissages séparés créait des démarcations de compétences inefficaces ; et que les niveaux de compétences obtenus sur l'ensemble du secteur manquaient de cohérence. Le *Engineering Industry Training Board* tripartite (patronat, syndicat, gouvernement), créé en 1964 dans le cadre de la législation interventionniste, a tenté de promouvoir une réforme : il a encouragé l'extension de l'apprentissage à des groupes élargis, promu des qualifications formelles et généralisé une formation modulaire non basée sur la période de travail en entreprise. Toutefois, l'impact de ces efforts s'est révélé inégal et le nombre d'apprentis n'a cessé de diminuer (Tableau 1). Au début des années quatre-vingt-dix, le problème de la formation s'est posé avec plus d'acuité du fait de la concurrence internationale accrue, de l'épuisement d'une main-d'œuvre formée dans une période antérieure et de la hausse de niveau des compétences requises (CSEU, 1992 ; EEF, 1993 ; Senker, 1996).

En 1993, à l'initiative du gouvernement, les principales organisations patronales, les principaux syndicats et l'organisme de formation du secteur ont commencé à travailler sur la conception d'un

Apprentissage moderne. En collaboration avec un large éventail d'entreprises, de prestataires de formation tels que les lycées, et un *Training and Enterprise Council* régional, ils ont mis sur pied un programme spécifique au secteur de la construction mécanique. Celui-ci se décompose comme suit : une phase d'enseignement de base composée d'au moins six unités mécaniques et électriques/électroniques ; une phase d'enseignement complémentaire débouchant sur une NVQ 3 ou 4 de construction mécanique ; des compétences clés certifiées séparément, généralement au niveau 3 ; et un stage professionnel traditionnel certifié. Ce dernier élément est en général une qualification britannique traditionnelle, telle que *City and Guilds*, ou une qualification du *Business and Technology Education Council* (les deux existent depuis plusieurs années et sont basées sur des examens plutôt que sur des compétences)⁵. En résumé, les exigences du référentiel de la construction mécanique vont au-delà des spécifications gouvernementales relatives à l'Apprentissage moderne, une différence notable étant le stage professionnel traditionnel.

En terme de volume, la construction mécanique représente 14 pour cent du nombre total d'apprentis à ce jour⁶. Comme le tableau 3 l'indique, 60 pour cent environ des jeunes en Apprentissage moderne sont âgés de 16 ou 17 ans. Les apprentis en construction mécanique sont en majorité des jeunes de sexe masculin et de race blanche. À cet égard et selon d'autres points de vue, les objectifs d'égalité des chances du programme semblent n'avoir pas été atteints.

Nombre de grands constructeurs participent au programme d'Apprentissage moderne. Par exemple, *British Aerospace*, *Rolls Royce Aeroengines*, *Rover* et *Ford Motor Company* recrutent respectivement environ 100 Apprentis modernes par an (*Incomes Data Services* (IDS), 1995 ; IDS, 1997 ; Huddleston, 1998). Plusieurs petites et moyennes entreprises ont recruté un petit nombre d'Apprentis modernes.

⁵ Cet élément certifié pourrait également être une *General National Vocational Qualification* avancée, qualification récemment introduite pour l'enseignement des qualifications professionnelles en milieu scolaire.

⁶ Cela définit la construction mécanique qui couvre la fabrication, la construction navale et les services techniques. Il existe par ailleurs un nombre inconnu d'autres apprentis qui n'ont pas le titre « d'Apprenti moderne » et pour lesquels l'employeur ne reçoit pas de subvention pour la formation hors entreprise. Il s'agit vraisemblablement d'apprentis traditionnels.

Tableau 3
 Caractéristiques des Apprentis modernes, en octobre 1997, Angleterre uniquement
 (en pourcentages, exception faite de la première et de la dernière ligne)

	Construction mécanique	Bâtiment	Installation électrique	Informatique	Total national
Nombre d'apprentis	18 549	10 188	6 067	3 000	144 576
Sexe masculin	96,1	98,3	98,2	66,6	56,6
Sexe féminin	3,9	1,7	1,8	33,4	43,4
Âge d'entrée					
16	33,9	32,4	41,2	9,1	20,9
17	24,7	26,5	27,6	15,3	19,3
18	19,2	24,9	16,4	17,5	18,4
19	11,5	9,7	7,7	14,9	12,4
20 ans et plus	10,7	6,5	7,1	43,3	29,1
Apprentis auparavant inscrits au programme <i>Youth Training</i>	36,3	42,8	22,4	37,6	37,0
Statut de salarié	96,9	92,6	99,4	97,6	96,9
Handicapé	2,5	2,0	0,8	2,7	2,9
Minorité ethnique	2,0	2,2	1,8	9,9	3,9
Durée (en semaines)	138,2	112,3	162,3	94,2	112,3

Source : Rapports de la Base de données de l'Apprentissage moderne du DfEE, octobre 1997.

L'aptitude à former des apprentis sur le lieu de travail varie considérablement d'une entreprise à l'autre. Les grands employeurs ont les moyens d'élaborer des programmes sur mesure et de faire appel à des professionnels de la formation pour compléter les ressources internes. Ces entreprises sont en position de force pour négocier avec les prestataires (généralement des lycées régionaux) des solutions de formation qui répondent à leurs besoins spécifiques et qui conviennent également aux prestataires soucieux de la rentabilisation de leur personnel. Les employeurs de moindre importance sont désavantagés en ce sens où ils possèdent des ressources limitées de formation interne et sont moins aptes à influencer les prestataires externes.

Ainsi, les entreprises telles que *British Aerospace*, *Rolls Royce*, *Rover* et *Ford* possèdent les ressources nécessaires pour délivrer en interne la majeure partie de l'Apprentissage moderne. *British Aerospace*, par

exemple, engage des professeurs de lycée dans son propre centre de formation pour enseigner la composante « enseignement professionnel » du programme débouchant sur un certificat traditionnel. *Rover* a noué d'étroites relations avec deux lycées externes chargés de l'enseignement des NVQ 3/4 et des compétences clés. Des études de cas portant sur des entreprises plus petites ont démontré qu'elles pouvaient obtenir des ressources en agissant collectivement. L'une de ces entreprises a ainsi participé à un programme collectif où plusieurs employeurs se sont inscrits à un centre de formation local chargé d'assurer la phase d'enseignement de base et de coordonner la formation complémentaire dans le lycée local. Certes, ces relatives réussites démontrent que la coopération entre employeurs et de forts partenariats locaux peuvent améliorer la prestation de formation pour les entreprises plus petites. Toutefois, ces employeurs dépendent de la qualité de la formation

dispensée par leurs prestataires locaux et, si elles agissent seules, elles sont en position de faiblesse pour négocier des accords spécifiques.

Le coût brut total d'un apprentissage en construction mécanique (salaires, prestations sociales et formation inclus, mais travail productif exclu) est estimé à environ 30 000 £ réparties en moyenne sur trois ou quatre ans⁷. Comme nous l'avons dit plus haut, dans le cadre de l'Apprentissage moderne, l'État subventionne la formation hors entreprise et l'évaluation des NVQ. Ces fonds sont gérés par les *Training and Enterprise Councils* locaux, lesquels décident de la subvention allouée à chaque secteur. En pratique, dans la construction mécanique, la subvention varie de 5 000 £ à 10 000 £ et est généralement versée au lycée ou au prestataire⁸. Les employeurs sont tenus de verser aux apprentis un salaire au moins égal à l'allocation du programme *Youth Training* (29,50 £ par semaine dans la première année), bien que le salaire réel soit négociable entre l'employeur et l'apprenti. L'ancien programme *Youth Training* prévoyait le versement d'un salaire subventionné tandis que dans le cadre de l'Apprentissage moderne, les employeurs assument l'ensemble des coûts salariaux. Les employeurs interrogés ont confirmé de précédentes conclusions, à savoir que le salaire hebdomadaire moyen versé aux Apprentis modernes est d'environ 90-100 £ dans les premières phases (Everett *et al.*, 1996).

Le coût total de l'apprentissage est beaucoup plus important dans la construction mécanique que dans la plupart des autres secteurs dans la mesure où les salaires sont relativement élevés et où l'apprentissage requiert une formation hors entreprise plus importante et un équipement onéreux. Les représentants de ce secteur estiment que la construction mécanique, vu son importance dans l'économie nationale, mérite des subventions plus généreuses. Ils croient en outre que le système de financement public devrait tenir compte du surcoût de la formation en construction mécanique.

En termes de contenu, le référentiel de la construction mécanique se caractérise par l'ampleur de ses

composantes et se situe au-delà des exigences gouvernementales. Dès le début, le secteur de la construction mécanique a jugé l'Apprentissage moderne inadéquat et exprimé sa préférence pour l'introduction de qualifications professionnelles conventionnelles (EEF, 1994 ; Everett *et al.*, 1996). Les chefs d'entreprise apprécient les qualifications conventionnelles car elles s'appuient sur des connaissances obligatoires et une compréhension plus théorique. Le modèle des compétences au contraire leur semble plus flou, ce qui jette une

ombre sur le « savoir » réel des titulaires de NVQ. Par ailleurs, lors de la conception du programme, l'introduction des NVQ4 a bénéficié d'un soutien considérable. L'instauration d'unités en construction mécanique et électrique/électronique reflète une préférence pour des apprentissages aux compétences multiples. L'incorporation de qualifications d'enseignement professionnel est également supposée faciliter l'évolution de l'apprenti vers une formation et un enseignement postsecondaires. Autrement dit, les sociétés interrogées estimaient que les NVQ 3 britanniques à elles seules ne donnent pas à l'apprenti les moyens de s'adapter aux constantes mutations de l'industrie mécanique moderne (voir également Senker, 1996). Enfin, la composante obligatoire que sont les compétences clés a suscité une réponse mitigée. De nombreux employeurs ne savent pas avec précision quels sont le contenu et l'objet des compétences clés et ignorent comment les dispenser (Everett *et al.*, 1996). Ce flou autour des compétences clés a abouti à une incohérence au niveau de leur enseignement et de leur évaluation (ENTRA, 1996)⁹.

Dans la construction mécanique, parmi les aspects positifs, l'Apprentissage moderne a été développé de manière participative et illustre les relations étroites qui existent entre les différentes institutions. Tous les acteurs de ce secteur se sont impliqués avec enthousiasme.

*Les employeurs sont
tenus de verser aux
apprentis un salaire
au moins égal
à l'allocation
du programme
Youth Training.*

⁷ Cela se rapproche du chiffre brut de 34 800 £ pour un apprenti en électricité sur quatre ans, chiffre cité dans Hogarth *et al.*, 1995.

⁸ Certains lycées obtiennent également des fonds publics pour les compétences clés et les stages professionnels. Cela peut augmenter de 5 000 £ maximum le financement pour l'Apprentissage moderne.

⁹ Par ailleurs, certains petits employeurs ne sont pas satisfaits de l'unité de compétence Informatique obligatoire de niveau 3 et le référentiel permet donc désormais aux apprentis d'obtenir l'unité de compétence clé Informatique de niveau 2.

Vu les niveaux de compétences requis pour évoluer dans une économie moderne, les chefs d'entreprise estiment que l'État devrait assumer une plus grande partie des coûts impliqués dans la formation.

siasme dans la conception du référentiel et se sont employés à promouvoir un programme de haute qualité. L'ampleur et le niveau des composantes obligatoires sont perçus comme un moyen d'obtenir des résultats supérieurs à ceux des précédents apprentissages britanniques en construction mécanique. Les personnes interrogées ont répondu qu'un apprentissage réussi en construction mécanique doit reposer sur des connaissances solides venant s'ajouter aux compétences pratiques acquises dans l'entreprise. À cet égard, l'Ap-

prentissage moderne en construction mécanique peut représenter une approche « holistique » de la formation en ce sens où trois éléments se complètent : l'expérience pratique, les compétences professionnelles et les qualifications formelles (Fuller, 1996).

Parmi les aspects négatifs, le problème majeur demeure la nécessité de maintenir des niveaux élevés sur l'ensemble des entreprises. L'Apprentissage moderne présente en effet d'importantes différences au niveau local, la qualité de formation étant largement inférieure dans les petites entreprises. On redoute en outre que le niveau soit abaissé du point de vue du recrutement des apprentis ou pour permettre à un nombre croissant d'apprentis d'obtenir les qualifications dans des délais plus courts. En termes de demande, on s'interroge sur la volonté des chefs d'entreprise d'investir dans la formation pour répondre aux besoins futurs du secteur. Certains chefs d'entreprise sont réticents car ils estiment que l'Apprentissage moderne est davantage axé sur les compétences techniques que sur les compétences de travail qualifié dont les entreprises ont un besoin immédiat. En outre, le niveau actuel des subventions est insuffisant pour vaincre la résistance de ces entreprises. Vu les niveaux de compétences requis pour évoluer dans une économie moderne, les chefs d'entreprise estiment que l'État devrait assumer une plus grande partie des coûts impliqués dans la formation. Il serait irréaliste de demander aux apprentis de prendre à leur charge une partie des coûts, surtout depuis que la construction mécanique est en concurrence avec d'autres perspectives de carrière, dont beaucoup exercent une attraction accrue sur les jeunes.

■ RENOUVEAU DE L'APPRENTISSAGE DANS LE BÂTIMENT ?

C'est dans le Bâtiment que le nombre d'apprentis était traditionnellement le plus élevé. L'apprentissage a longtemps servi à former la majorité des ouvriers qualifiés et constitué la principale qualification formelle de nombreux employés de niveau supérieur (Clarke, 1996). Aujourd'hui, le Bâtiment a encore besoin de l'apprentissage pour les compétences spécialisées requises sur les grands chantiers et pour les compétences polyvalentes requises dans les entreprises plus petites opérant dans la construction générale et les travaux de réparation.

Pourtant, dans le cadre des accords décennaux sectoriels patronat-syndicats, le nombre de nouveaux apprentis est passé de 6-7 000 au milieu des années quatre-vingt à 1 000 au milieu des années quatre-vingt-dix. Ce secteur est doté d'un *Construction Industry Training Board* tripartite statutaire dont la création remonte aux années soixante. Celui-ci enregistre actuellement 10 000 apprentis environ par an (contre 20 000 à la fin du boom des années quatre-vingt), dont la majorité ont suivi des programmes *Youth Training* débouchant sur des NVQ2. Il existe selon toute apparence un élément cyclique dans les effectifs d'apprentis, mais ce long déclin est le résultat de plusieurs facteurs : au niveau de l'offre, l'inquiétude des jeunes quant aux perspectives de carrière et la mauvaise image du programme *Youth Training* dans le Bâtiment ; au niveau de la demande, l'utilisation par les employeurs de travailleurs indépendants, la crainte du débauchage et le déclin du soutien des institutions patronales et syndicales qui par le passé avaient soutenu les apprentissages. Il a été décidé de mettre fin à l'ancien programme géré par le patronat/syndicat et de concentrer les efforts sur l'Apprentissage moderne afin de sauver l'apprentissage dans le secteur du Bâtiment. Ce programme peut donc être considéré comme une initiative visant à faire revivre la tradition de l'apprentissage et à instaurer une formation de niveau 3.

Il existe de nombreuses différences entre les programmes d'apprentissage traditionnel et d'Apprentissage moderne dans le Bâtiment. Premièrement, dans la plupart des cas, l'ancien programme reposait uniquement sur la période de travail en entreprise. Bien que rigide et démodé, il prévoyait une période de travail productif en fin d'apprentissage qui compensait les coûts de

formation élevés engagés en début de formation. L'Apprentissage moderne, au contraire, est lié à l'acquisition d'une NVQ3, sans obligation formelle de période de travail en entreprise bien définie. Deuxièmement, dans l'ancien programme, les salaires étaient liés à ceux d'un ouvrier qualifié sur la base d'une formule, établie à partir de négociations collectives nationales, qui augmentait périodiquement les salaires durant l'apprentissage et en fin d'apprentissage. Par opposition, les salaires dans le programme d'Apprentissage moderne sont fixés par l'employeur individuel et l'apprenti individuel à un taux au moins égal à l'allocation du programme *Youth Training*. Troisièmement, dans l'ancien programme, si l'employeur d'un apprenti cessait son activité, les organisations patronales et syndicales se chargeaient de trouver à l'apprenti un autre employeur jusqu'à la fin de son apprentissage. Dans le cadre de l'Apprentissage moderne, l'engagement de ces organisations est moindre. Ces deux derniers changements illustrent bien la décollectivisation des relations professionnelles dans le Bâtiment et le déclin de la réglementation par les employeurs et les syndicats (Williams et Raggatt, 1996).

Le *Training Board* du secteur du Bâtiment a collaboré avec le patronat et un *Training and Enterprise Council* afin d'élaborer le référentiel de l'industrie du Bâtiment. La participation à d'autres organisations telles que les syndicats, semble avoir été moins importante que dans le secteur de la construction mécanique, reflétant en partie le déclin du syndicalisme dans le secteur du Bâtiment. Le référentiel résultant de cette coopération répond aux spécifications minimales gouvernementales, à savoir les qualifications NVQ3 et les compétences clés. Contrairement aux référentiels de la construction mécanique et de l'Informatique, le niveau des compétences clés requises n'est pas spécifié et elles ne sont pas évaluées ou certifiées séparément. Ce flou permet une grande marge de manœuvre et laisse place à toutes sortes d'abus. Par ailleurs, contrairement à la construction mécanique, aucune spécification concernant les qualifications professionnelles conventionnelles n'est établie et il n'existe aucune indication claire sur la manière dont les apprentis pourraient, après l'obtention des NVQ3, progresser vers des échelons techniques ou de maîtrise ou rejoindre un enseignement postsecondaire. En outre, le référentiel semble être orienté vers le développement de compétences uniques spécialisées au détriment des compétences polyvalentes. Le référentiel prélimi-

naire avait établi des spécifications plus strictes pour les compétences clés et prévoyait l'introduction d'unités NVQ3 supplémentaires. Toutefois, de nombreux employeurs se sont opposés à ce modèle plus ambitieux. Premièrement, certains employeurs se sont opposés à l'incorporation de compétences clés en invoquant le fait qu'elles ne relevaient pas de la responsabilité de ce secteur du Bâtiment. Deuxièmement, de nombreux employeurs ont fait preuve de scepticisme à l'égard des NVQ, butant sur le concept des compétences et préférant bénéficier d'un temps de travail productif plus long.

En termes de volume, le programme du secteur du Bâtiment représente 7 pour cent du total des Apprentis modernes¹⁰. Dans les années soixante-dix et quatre-vingt, les apprentis du Bâtiment représentaient environ 14 pour cent du nombre total d'apprentis. On ignore dans quelle mesure ce programme attire des jeunes qui autrement seraient restés à l'école et séduit des employeurs qui autrement n'auraient pas embauché d'apprentis. Il est clair toutefois qu'un nombre significatif de jeunes ont été transférés du programme *Youth Training*. Le tableau 3 indique que 43 pour cent des apprentis commençant un Apprentissage moderne dans le Bâtiment étaient auparavant inscrits au programme *Youth Training*, la moyenne se situant à 37 pour cent. Ces chiffres montrent que les chefs d'entreprise dans le Bâtiment traitent ce programme comme un programme gouvernemental de plus et essaient d'obtenir un maximum de subventions.

Il existe de nombreuses explications au faible taux d'Apprentissage moderne dans le secteur du Bâtiment. Les jeunes boudent ce secteur en raison de l'insécurité de son marché de l'emploi. Peut-être redoutent-ils aussi que l'Apprentissage moderne ne soit qu'une variante du programme *Youth Training* si décrié. Autre explication, les chefs d'entreprise ont été trop peu nombreux à proposer des Apprentissages modernes. Ceci pour plusieurs raisons. Premièrement, les entreprises ont encore tendance à s'appuyer sur le marché de la main-d'œuvre externe pour embaucher et licencier. Ce phénomène est encouragé par les importantes fluctuations du cycle d'activité dans le Bâtiment et l'existence d'un gisement de travailleurs indépendants (*Construction Industry Board*, 1997).

10 Il existe en outre un nombre inconnu d'apprentis traditionnels du Bâtiment non couverts par le programme. Voir également la note 6 p.29.

Deuxièmement, dans le secteur du Bâtiment, on observe une certaine ambivalence concernant le niveau de compétences requises. Certains employeurs admettent la nécessité d'une formation de niveau 3 ou supérieur pour le travail spécialisé et le travail général ; d'autres estiment qu'une formation de niveau 2 est suffisante. Troisièmement, se pose le problème des coûts. Les coûts salariaux sont en effet supérieurs à ceux du programme *Youth Training*, les Apprentis modernes étant payés en moyenne 65 à 70 £ par semaine dans la première année alors que l'allocation *Youth Training* était subventionnée par l'État. En outre, les coûts de formation sont plus élevés car le programme dure plus longtemps et la période de formation hors entreprise est plus longue ¹¹. De plus, dans le secteur du Bâtiment, les chefs d'entreprise redoutent le phénomène du débauchage car de nombreux employeurs ne forment toujours pas. Enfin, dans un contexte où les entreprises font de plus en plus appel à des sous-traitants ou à des travailleurs indépendants, trouver un nombre suffisant d'entreprises possédant des ressources internes pour organiser et évaluer la formation constitue un vrai défi.

En termes de contenu et de fonctionnement, trois grandes questions se posent : la spécificité du nouveau référentiel, le rôle des compétences clés et la qualité de l'évaluation. Premièrement, la seule diffé-

Il est à craindre toutefois que les NVQ soient souvent accordées sans évaluation rigoureuse des performances en entreprise et que les niveaux soient abaissés afin d'obtenir des subventions.

rence entre le programme *Youth Training* et l'Apprentissage moderne réside dans les NVQ3 en ce sens où celles-ci étaient possibles dans le *Youth Training* et sont obligatoires dans l'Apprentissage moderne. L'absence d'une certification séparée des compétences clés signifie que celles-ci sont souvent négligées. En pratique, on considère que les apprentis ont achevé avec succès l'Apprentissage moderne dès l'obtention

des NVQ3. Deuxièmement, les employeurs sont sceptiques quant au véritable rôle des compétences

clés dans le référentiel. Ils estiment que ces compétences relèvent de l'enseignement général et les jugent donc secondaires. Parmi les entreprises étudiées, même les chefs de grandes entreprises, dont les résultats en matière d'apprentissage sont honorables, ont remis en question le concept même des compétences clés. Troisièmement, étant donné que les NVQ3 constituent la principale composante obligatoire, les procédures d'évaluation afférentes revêtent une importance particulière. Il est à craindre toutefois que les NVQ soient souvent accordées sans évaluation rigoureuse des performances en entreprise et que les niveaux soient abaissés afin d'obtenir des subventions ¹². Par ailleurs, l'évaluation en entreprise représente un défi particulier pour les entreprises du Bâtiment qui sont peu enclines à faire travailler des jeunes inexpérimentés sur les chantiers et à prendre le temps d'effectuer les évaluations. En conséquence, trop peu d'entreprises sont prêtes ou aptes à adopter une approche de la formation basée sur le travail et à soutenir la procédure d'évaluation. Bien que l'Apprentissage moderne ait été promu comme une méthode de formation de haute qualité pour les ouvriers qualifiés, les techniciens et le futur personnel d'encadrement, il n'est souvent en pratique qu'un simple « relookage » du *Youth Training*.

Il est intéressant d'établir une comparaison avec un sous-secteur du Bâtiment, l'installation électrique qui couvre le câblage des systèmes électriques dans les bâtiments à usage professionnel et domestique. Dans les entreprises d'électricité, on a pu également observer un phénomène de « relookage » des programmes passés. Toutefois, depuis le début des années soixante-dix, ce secteur a établi des normes strictes en termes de qualifications traditionnelles et de tests pratiques. Les organisations patronales et syndicales ont insisté pour que celles-ci soient maintenues lors du rajout des qualifications NVQ3 et de la relance du programme sous forme d'Apprentissage moderne. Par ailleurs, malgré la notion de formation basée sur l'obtention de compétences, le secteur de l'électricité tient à ce que l'Apprentissage moderne dure au moins 3 ans (la moyenne dans ce secteur est de 162,3 semaines). Dans le secteur de l'électricité, le programme d'apprentissage traditionnel avait obtenu de bien meilleurs résultats que les anciens accords du Bâtiment et, bien que ce sous-secteur soit beaucoup

¹¹ La plupart des TEC rapportent que la subvention pour la formation dans le Bâtiment est inférieure à celle de la construction mécanique et de l'Informatique.

¹² L'évaluation des NVQ dans le Bâtiment a suscité de nombreuses interrogations par le passé, notamment par rapport à l'octroi des certificats de niveau 2 (Steedman et Hawkins, 1994).

plus petit que le Bâtiment, les Apprentis modernes représentent au total 60 pour cent du reste de le secteur du Bâtiment. L'une des principales raisons pour laquelle le volume et la qualité de l'apprentissage sont demeurés aussi forts dans ce sous-secteur semble être le niveau de réglementation collective établi par les organisations patronales et syndicales et la puissance d'action des soutiens institutionnels créés conjointement (Gospel et Druker, 1998).

L'INTRODUCTION DE L'APPRENTISSAGE DANS UN NOUVEAU SECTEUR : LE CAS DE L'INFORMATIQUE

L'Informatique couvre un large éventail de professions réparties sur plusieurs secteurs. Elle comprend deux principaux groupes d'employeurs – les fournisseurs spécialisés de produits et services et un grand nombre d'utilisateurs finaux répartis dans tous les secteurs. Ces deux types d'entreprises requièrent des compétences en matériels et logiciels et, contrairement aux deux autres secteurs, l'Informatique est en constante expansion ces dernières années (ITITO, 1996). Cette demande accrue ne concerne pas uniquement les bacheliers et les diplômés universitaires mais également les jeunes possédant des compétences plus appliquées au niveau intermédiaire. Dans l'Informatique, les entreprises se plaignent souvent de la pénurie des compétences et de l'escalade des salaires. Il semblerait donc qu'il y ait dans ce secteur un potentiel considérable pour un modèle d'apprentissage. Comme l'illustre le tableau 1, le secteur des services est celui dont le coefficient en apprentis est le moins élevé en Grande-Bretagne et, dans ce secteur, l'Informatique n'a aucune tradition en matière d'apprentissage. Récemment encore, l'Informatique avait tendance à recruter des jeunes âgés de 18 ans et plus. Cette approche a permis aux employeurs d'avoir accès à un gisement d'aptitudes techniques et de connaissances théoriques acquises au lycée ou à l'université. Pour les jeunes ayant quitté le système scolaire et désireux d'acquérir une qualification informatique via l'enseignement professionnel, les organismes de certification professionnelle proposent, depuis quelque temps, des qualifications intermédiaires et avancées dans le cadre d'études à temps partiel et complet en lycée. Pour les jeunes travaillant

déjà dans l'Informatique, la formation implique généralement l'acquisition d'une expertise liée à de nouveaux produits, généralement disponible sur une base *ad hoc* par le biais de stages de courte durée et de travaux dirigés sur PC. L'introduction de l'apprentissage dans l'Informatique constitue une nouvelle voie d'entrée qui vient concurrencer ces alternatives.

La *Information Technology Industry Training Organisation* représente les fournisseurs de produits et la communauté plus hétéroclite des utilisateurs finaux (ITITO 1996). Créée au début des années quatre-vingt-dix, elle est plus petite et possède moins de ressources que ses homologues des secteurs de la construction mécanique et du Bâtiment établis depuis plus longtemps. Elle a également des relations moins étroites avec d'autres organisations telles que les lycées et les syndicats. Pour concevoir l'Apprentissage moderne, il a fallu réunir une coalition hétérogène de fournisseurs et d'utilisateurs et travailler avec les *Training and Enterprise Councils* qui n'avaient eux-mêmes qu'une connaissance limitée de la formation dans ce secteur.

Parmi les aspects positifs, la conception du référentiel de cette industrie a débouché sur une rationalisation et une réduction du nombre des NVQ informatiques. Le programme propose désormais trois filières qui couvrent des domaines spécialisés et non spécialisés : « Utilisation et support de solutions informatiques » couvre la programmation et le développement de logiciels ; « Mise en œuvre de solutions informatiques » couvre la formation à l'installation et au support de matériel informatique et de systèmes logiciels ; et « Création de solutions informatiques » couvre l'utilisation de l'informatique dans les entreprises. Chaque filière comporte des NVQ 1, 2 et 3 et des compétences clés certifiées séparément au niveau 3. L'obtention obligatoire des niveaux 1 et 2 constitue une spécificité de ce référentiel¹³. Cette interprétation plutôt littérale de l'Apprentissage moderne vise à promouvoir un programme structuré et évolutif.

De manière quelque peu confuse, un nouveau référentiel a récemment été introduit dans le secteur des Services de systèmes électroniques. IBM, qui était resté à l'écart du programme informatique, a joué un

¹³ Les apprentis peuvent obtenir la NVQ1 via l'accréditation d'une formation antérieure.

rôle leader dans le processus d'élaboration de ce référentiel. Ce secteur est dominé par de grandes entreprises de maintenance de matériel informatique et de logiciels. Le programme est axé sur la réparation et l'entretien des machines assistées par ordinateur dans l'industrie et le commerce. Les entreprises de ce secteur, telles que IBM, ICL, DIGITAL, Siemens Nixdorf, Olivetti et Canon, se sont fortement impliquées dans l'élaboration de ce référentiel particulier. Au total, dix entreprises associées à des lycées ont mis sur pied un programme servant de base aux NVQ3. En termes quantitatifs, le tableau 3 indique un faible niveau de nouveaux apprentis, l'informatique représentant à peine 2 pour cent du nombre total d'Apprentis modernes, chiffre qui se situe bien en deçà de la taille du secteur et de la demande croissante. Toutefois, contrairement à la construction mécanique et au Bâtiment, les chiffres concernant la participation féminine et celle des minorités ethniques sont égaux voire supérieurs à la moyenne nationale du programme. Le profil d'âge confirme que l'industrie informatique préfère recruter à 18 ans ou plus, ce groupe d'âge représentant quasiment les trois-quarts des apprentis. Cette caractéristique explique également en partie pourquoi cette industrie présente la durée d'apprentissage moyenne la plus courte (94,2 semaines). Les employeurs ont tendance à intégrer leurs jeunes employés dans le programme plutôt que de recruter à l'extérieur. Seul un petit nombre de grandes entreprises informatiques participent à ce programme, la majorité des entreprises participantes étant celles où l'informatique n'est pas l'activité principale telles que la Poste, les municipalités locales, certaines banques et quelques entreprises de fabrication et de services (IDS, 1995). Outre cette particularité, les raisons du faible taux d'implantation de cet Apprentissage moderne sont variées. Un facteur de poids est la tradition de recrutement externe du personnel pour une utilisation opérationnelle immédiate. L'étude de cas d'une banque locale illustre parfaitement la situation. Cette entreprise a recruté des Apprentis modernes et avait une bonne opinion du programme mais, invoquant des exigences opérationnelles, elle préfère désormais recruter à l'extérieur du personnel expérimenté. Un second obstacle est la promotion du référentiel informatique auprès des entreprises : nombre d'entreprises de l'Informatique ne distinguent pas clairement les liens entre les filières et les NVQ d'une part et les emplois actuels d'autre part. Un autre obstacle est le taux de salaire relativement élevé (100 £ ou

plus) associé au profil d'âge plus élevé des apprentis en Informatique. Par ailleurs, les coûts de formation peuvent être élevés du fait de l'achat de nouveaux logiciels et de gros ordinateurs onéreux¹⁴. On observe également des contraintes au niveau de l'offre en raison de la pénurie de prestataires de formation externes susceptibles d'enseigner efficacement les NVQ du programme. La plupart des lycées ont une expérience limitée de la formation dans les domaines les plus spécialisés et souvent ne disposent pas du personnel, des logiciels ou du matériel nécessaires pour assimiler les nombreux changements. Enfin, étant donné l'absence de toute tradition d'apprentissage informatique, de nombreuses sociétés manquent de formateurs internes possédant une expérience en formation de base.

En termes de contenu, le référentiel informatique se situe quelque part entre le Bâtiment et la construction mécanique. Il se situe au-dessus des exigences minimales du Bâtiment en ce sens où il exige l'évaluation et l'accréditation séparées des compétences clés jusqu'au niveau 3 minimum. Il est toutefois plus restreint que le référentiel de la construction mécanique en ce sens où il n'inclut pas de diplôme professionnel reconnu. Ce

dernier point peut se révéler un inconvénient pour les jeunes désireux de poursuivre leurs études car il n'est pas certain que les universités acceptent les NVQ3 comme qualification de niveau d'entrée. Le programme informatique se distingue également des deux autres secteurs par l'introduction obligatoire des NVQ 1 et NVQ 2. La *Industry Training Organisation* affirme que l'incorporation de qualifications obligatoires de niveau inférieur garantit une progression structurée d'un bout à l'autre du programme. Toutefois, certains employeurs et certains jeunes ont exprimé leur opposition en invoquant le fait que les NVQ 1 ne représentent qu'un niveau très basique,

La question centrale est de savoir si le programme peut se développer pour répondre aux besoins des entreprises informatiques spécialisées et des utilisateurs finaux non spécialisés.

¹⁴ Le financement public pour couvrir la formation hors entreprise varie de 3 000 £ à 7 000 £ dans ce secteur.

inadapté à l'Apprentissage moderne, et qu'il est impossible de réclamer des fonds publics pour ce niveau.

En résumé, l'introduction de l'Apprentissage moderne constitue un nouveau départ pour le secteur Informatique. Il aurait donc été trop optimiste d'espérer un niveau d'implantation élevé dès le début du programme. La question centrale est de savoir si le programme peut se développer pour répondre aux besoins des entreprises informatiques spécialisées et des utilisateurs finaux non spécialisés. Dans le premier cas, la réussite des filières spécialisées du programme dépendra de l'acceptation des NVQ par les employeurs et d'une clarification des liens entre le référentiel et les emplois actuels. Dans le deuxième cas, le fait que l'Apprentissage moderne cible les utilisateurs finaux n'est peut-être pas un moyen très approprié d'accroître le niveau d'adhésion car, par définition, l'informatique n'est pas la fonction principale de ces organisations. De plus, l'Apprentissage moderne informatique ne définit pas clairement de quelle manière il peut favoriser l'évolution de carrière

dans un secteur sans tradition d'apprentissage et où des pratiques alternatives de recrutement et de formation sont bien établies.

À l'instar des autres industries, le succès futur de l'Apprentissage informatique dépend essentiellement de sa capacité à attirer des recrues capables d'atteindre des niveaux de connaissances et de compétences élevés. Il doit pour cela être perçu comme un programme de haute qualité. Le programme d'Apprentissage moderne représente un vrai défi pour l'industrie informatique où la formation basée sur le travail est sous-développée et où les qualifications professionnelles sont établies en fonction des capacités de formation des prestataires (notamment les lycées) et des conditions d'entrée dans les universités. La capacité des institutions de ce secteur à soutenir la formation est amoindrie par leur manque d'expérience et leurs ressources limitées (Ernst et Young, 1995). En comparaison des deux autres secteurs, les soutiens institutionnels (organisations patronales, organismes de formation, représentations syndicales) sont faibles.

Tableau 4
Principales caractéristiques de l'apprentissage dans la Construction mécanique,
le Bâtiment et l'Informatique

Construction mécanique	Bâtiment	Informatique
Tradition d'apprentissage mais nombres réduits.	Tradition d'apprentissage mais déclin considérable.	Pas de tradition d'apprentissage.
NVQ3 ; compétences clés certifiées séparément jusqu'au niveau 3 ; une qualification traditionnelle.	Conforme aux exigences minimales en matière de NVQ3 et de compétences clés, mais ensuite pas de certification séparée et niveau non spécifié.	Conforme aux exigences minimales en matière de NVQ3 et de compétences clés ; ensuite certification séparée.
Coût d'apprentissage élevé ; partage des coûts raisonnables dans le secteur.	Coût d'apprentissage moyen ; mauvais partage des coûts dans le secteur.	Coût d'apprentissage variable ; mauvais partage des coûts dans le secteur.
Développé et mis en œuvre avec un fort taux de participation.	Développé et mis en œuvre essentiellement par le patronat.	Développé et mis en œuvre essentiellement par le patronat.
Soutien raisonnable des institutions et forte participation des syndicats.	Faible soutien des institutions, faible participation des syndicats.	Très faible soutien des institutions, très faible participation des syndicats.
Nombre d'apprentis satisfaisant.	Nombre d'apprentis raisonnable.	Faible nombre d'apprentis, mais bonne participation des jeunes de sexe féminin et des minorités.
Réelle amélioration par rapport au passé.	Une certaine amélioration par rapport au passé.	Une certaine amélioration par rapport au passé.

* *
*

Après des années de négligence et de déclin de l'apprentissage, l'Apprentissage moderne constitue une tentative significative de renouveau et d'extension de la formation basée sur l'emploi en Grande-Bretagne. Peut-être s'agit-il là de la dernière chance, vue la proportion croissante de jeunes optant pour un itinéraire scolaire et les coûts élevés de l'apprentissage pour les employeurs.

L'apprentissage possède de réels atouts par rapport à d'autres formes de préparation intermédiaire. Il présente des avantages par rapport au lycée et à l'université qui n'attirent pas tous les jeunes, sont mal équipés pour produire des compétences intermédiaires appliquées et sont trop éloignés du monde de l'entreprise. L'Apprentissage moderne présente un réel avantage par rapport à d'anciens programmes gouvernementaux tels que le *Youth Training* : il est d'un niveau plus élevé, implique un statut de salarié et semble avoir échappé au discrédit dont souffrent généralement les programmes d'état¹⁵. Il a également des atouts par rapport aux apprentissages traditionnels : il est moins restreint en termes de groupe d'âge et de sexe, couvre un éventail plus large de professions, offre une vision plus dynamique de l'apprentissage et permet d'évoluer vers une formation et un enseignement de niveau supérieur. Il a également beaucoup plus à offrir que la formation en entreprise, laquelle est axée sur les marchés de travail internes, exclut les personnes externes et a tendance à produire des compétences spécifiques à l'entreprise difficiles à transférer dans le marché externe.

Cette tentative de relance de l'apprentissage en Grande-Bretagne pose toutefois des problèmes. En termes de contenu, malgré la création de référentiels nationaux, on observe des différences entre secteurs et à l'intérieur même des secteurs. Ces différences portent sur les NVQ et les compétences clés. Les NVQ peuvent varier en termes de niveau au sein même des secteurs (par exemple, une NVQ3 chez Rover ou Ford est-elle vraiment la même qu'une

¹⁵ Toutefois, il convient de noter que l'Apprentissage moderne ne résout pas, et peut même accentuer le fait que le programme *Youth Training* ou *National Traineeship* reste une « voie de garage » pour les jeunes les moins aptes.

NVQ3 obtenue dans une petite entreprise de construction mécanique ?) et entre secteurs (par exemple, une NVQ3 dans la construction mécanique est-elle la même qu'une NVQ3 dans le Bâtiment ?). Les compétences clés sont soumises à des variations plus importantes encore puisque, dans certains secteurs, elles sont évaluées de manière informelle en tant que composantes des NVQ et, dans d'autres, elles sont évaluées et certifiées séparément. La notion même de « compétence » et la faible importance accordée aux connaissances générales et théoriques suscitent également quelques inquiétudes. Par ailleurs, étant donné que les formateurs perçoivent des paiements en fonction du nombre d'apprentis atteignant le niveau de compétence requis, ceux-ci peuvent être tentés d'accorder le diplôme à des candidats n'ayant pas le niveau. Il est à craindre en outre que, malgré la qualité des premières vagues d'apprentis, on manque désormais de jeunes de bons niveaux. En termes quantitatifs, la demande est également insuffisante dans les trois secteurs. Cette situation est étroitement liée à des problèmes de coût, de défaillance du marché et de faiblesse des liens institutionnels. Dans les trois secteurs, notamment dans la construction mécanique et le Bâtiment, les entreprises estiment que l'État devrait accroître ses subventions. Les entreprises hésitent à engager des apprentis alors que le personnel nouvellement formé peut être débauché par des concurrents qui n'ont pas investi dans la formation et peuvent donc se permettre d'offrir des salaires plus élevés. Les soutiens institutionnels indispensables à un système de formation basé sur l'emploi sont faibles. Seul le secteur de la construction mécanique semble avoir bénéficié d'une participation élevée lors des phases de conception et de mise en œuvre de son programme. En outre, dans les trois secteurs, notamment dans l'Informatique, les mécanismes institutionnels susceptibles de faciliter le partage des coûts sont faibles. L'initiative visant à relancer et introduire l'apprentissage dans ces trois secteurs en Grande-Bretagne inspire des conclusions à caractère général.

Tout d'abord, les traditions d'apprentissage, de recrutement à 16 ans et de qualifications professionnelles offrent des avantages certains. Dans la construction mécanique, par exemple, ces traditions ont constitué d'excellentes bases pour le développement des NVQ et du nouveau référentiel du secteur. Ce secteur tire également sa force d'une tradition qui a des connotations positives dans l'esprit des employeurs et des jeunes. Toutefois, comme nous l'avons constaté dans

le cas du Bâtiment, cette tradition peut disparaître ou se dégrader et il est alors difficile de la faire revivre. De plus, la tradition peut devenir un obstacle à des initiatives nouvelles. Dans l'Informatique, où il n'existe pas de tradition de recrutement d'apprentis à 16 ou 17 ans, il est inévitablement plus difficile de créer des accords à partir de rien, l'élaboration d'accords sectoriels s'est donc révélée problématique.

Un second facteur positif semble être l'existence d'un large réseau d'institutions participantes au sein d'un secteur. Parmi celles-ci, les organisations représentant les employeurs et les employés jouent un rôle particulièrement important. La plupart des organisations patronales britanniques sont relativement faibles comparées à leurs homologues allemandes. Dans le secteur de la construction mécanique, l'organisation patronale et l'organisation mixte de formation patronat-syndicat ont eu les ressources nécessaires pour concevoir et assurer le suivi de leurs référentiels. Le Bâtiment compte encore un conseil de formation statutaire mais les organisations patronales restent faibles. Par contre, dans le sous-secteur du Bâtiment, l'installation électrique, les organisations patronales sont fortes. Dans l'Informatique, aucune organisation patronale n'a été en mesure de coordonner les entreprises de ce secteur et de développer une prise de conscience et un sens des responsabilités à l'échelle de ce secteur. La participation des syndicats et des associations professionnelles semble avoir été plus importante dans la construction mécanique et l'installation électrique, sous-secteur du Bâtiment. La participation des salariés a été la plus faible dans les secteurs du Bâtiment et de l'Informatique. Là encore, la situation contraste avec celle de l'Allemagne où la participation des salariés joue un rôle crucial ; au niveau national, les syndicats participent à l'élaboration des accords de formation ; au niveau du lieu de travail, des comités professionnels statutaires contrôlent l'application des réglementations d'apprentissage. Les *Training and Enterprise Councils* régionaux britanniques ont joué un rôle considérable dans le développement de l'Apprentissage moderne. Toutefois, leur capacité à établir de larges réseaux d'employeurs varie selon les régions et ils sont étroitement associés à la gestion des programmes gouvernementaux pour les défavorisés. Ils ne sont pas aussi puissants que les Chambres de commerce en Allemagne ¹⁶. Par

¹⁶ En fait, les Chambres de commerce existent également en Grande-Bretagne et il a été suggéré qu'elles devraient fusionner avec les TEC.

ailleurs, du fait de leur implantation locale, il leur est impossible de gérer les questions de réglementation à l'échelle du secteur. Les *Industry Training Organisations* (en cours de réorganisation et rebaptisées *National Training Organisations*) en sont venues à jouer un rôle important après que le gouvernement conservateur ait laissé dépérir nombre de leurs prédécesseurs dans les années quatre-vingt. Là encore, un renforcement de ces organisations sectorielles et une meilleure coordination avec les organisations régionales contribueraient au développement de l'Apprentissage moderne.

Un troisième facteur positif est l'engagement des entreprises et l'intégration de l'apprentissage dans leurs stratégies générales de ressources humaines.

Dans les trois secteurs, quelques entreprises ont joué le jeu. Par exemple, dans la construction mécanique, Ford, Rover et British Aerospace ont cherché à intégrer l'apprentissage dans leurs programmes généraux de développement du personnel. Dans le Bâtiment, on trouve moins d'exemples de bonnes pratiques mais il en existe quelques-uns. La grande entreprise *Laing's*, par exemple, emploie directement un nombre plus élevé de salariés et a mis en œuvre plusieurs programmes de développement de personnel qualifié, technique et de gestion dans le cadre de son plan de ressources humaines. Autre exemple, une entreprise moyenne du Bâtiment est un employeur direct de main-d'œuvre et un participant actif au réseau local d'employeurs. Dans l'Informatique, ICL est une entreprise aux « bonnes pratiques », l'une des plus grandes sociétés informatiques britanniques. ICL a intégré son programme d'Apprentis modernes dans son programme général de développement des ressources humaines et offre aux apprentis une carrière au sein de l'entreprise (IDS, 1995). Toutefois, nous avons eu du mal à trouver des utilisateurs finaux informatiques ayant une approche similaire de l'apprentissage et du développement des compétences informatiques.

*Il est évident
que la plupart des
sociétés appliquant
des programmes
d'Apprentissage
moderne réussis sont
de grands employeurs,
disposant des capacités
internes nécessaires
pour dispenser une
formation et soutenir
le développement
des jeunes.*

Il est évident que la plupart des sociétés appliquant des programmes d'Apprentissage moderne réussissent sont de grands employeurs, disposant des capacités internes nécessaires pour dispenser une formation et soutenir le développement des jeunes. Quelques entreprises de moindre envergure ont également adopté une approche stratégique de l'apprentissage. Une entreprise moyenne de construction mécanique, par exemple, s'est engagée à former son futur personnel en interne afin d'avoir la flexibilité indispensable pour rester leader dans son marché de produits hautement spécialisés. Une deuxième petite entreprise a décidé de développer davantage son personnel en interne, et de relier l'apprentissage à un programme de planification de la succession. Une troisième petite entreprise de construction mécanique a relié son programme d'Apprentissage moderne à un programme de gestion de la qualité et à un plan de développement du personnel. Dans le cas des petites entreprises, ainsi que nous l'avons déjà dit, la réussite de l'Apprentissage moderne dépend en partie de leur capacité à coordonner des accords avec d'autres entreprises au sein d'un même secteur et d'une même localité, coopération qui s'est souvent révélée difficile en Grande-Bretagne où ce type d'organisation collective est en déclin. Pourtant, certaines petites et moyennes entreprises opérant dans la construction mécanique et l'installation électrique peuvent adopter une approche stratégique lorsqu'il existe, au niveau local ou de l'industrie, des réseaux d'employeurs capables d'apporter des soutiens, de réduire les risques de débauchage et d'encourager le partage des coûts. Nous avons trouvé de tels exemples parmi

les utilisateurs finaux de compétences informatiques dans quelques grandes villes où il existe des réseaux locaux forts. On trouve également de tels exemples dans le sous-secteur électrique du Bâtiment où des entreprises ont investi dans l'apprentissage en sachant que leurs concurrents faisaient de même. Ces exemples mis à part, de nombreuses entreprises britanniques semblent ne pas avoir d'approche stratégique de l'apprentissage.

Un vieux proverbe dit qu'il ne faut pas mettre le vin nouveau dans de vieilles bouteilles sinon les deux seront gâchés ; il faut au contraire mettre le vin nouveau dans des bouteilles neuves et les deux y gagneront. L'Apprentissage moderne tente de former des jeunes selon un vieux schéma. Cette politique pose problème : un nombre insuffisant d'employeurs embauchent volontairement des apprentis ; en termes qualitatifs, le niveau et la cohérence des normes restent problématiques. Comme nous l'avons vu, les secteurs présentent des différences notables qui impliquent des contraintes institutionnelles considérables. Quoi qu'il en soit, en Grande-Bretagne, dans le cadre de l'Apprentissage moderne, la formation basée sur l'emploi a été considérablement modernisée, ce dont on ne peut que se féliciter. En ce sens, l'Apprentissage moderne tente de mettre du vin nouveau dans des bouteilles neuves. Ce serait une honte si, faute d'autres soutiens et pratiques, cette courageuse initiative de renouveau institutionnel venait à échouer. ■

Traduction : TSF

Bibliographie

Beaumont G. (1995), *A Review of 100 National Vocational Qualifications*, Londres, ministère de l'Éducation et de l'Emploi.

Clarke L. (1996), « The Changing Structure and Historical Significance of Apprenticeship with Special Reference to Construction », Université de Westminster, Londres.

Construction Industry Board (1997), *Strategic Review of Construction Skills Training*, Londres.

CITB (Construction Industry Training Board) (1995), *Modern Apprenticeships Framework for the Construction Industry*, Kings Lynn.

CSEU (Confederation of Shipbuilding and Engineering Unions) (1992), *Engineering for the Future : The Case for New Skills in a Modern Industry*, Londres.

DfEE (ministère de l'Éducation et du Travail) (1996), *Modern Apprenticeships : Employer Case Studies*, Volumes I and 2, Sheffield.

DfEE (1996), *Modern Apprenticeship Database Report for England, Information Technology, Construction, and Engineering*, Sheffield.

DfEE (1998), *Government-Supported Training : Youth Training/Modern Apprenticeship/Training for Work*, Sheffield.

- EEF (Engineering Employers Federation) (1993), *Objectives for 16-19 Year Olds' Education and Training*, Londres.
- EEF (1994), *Report on the Consultation for the Modern Apprenticeship for Engineering*, Londres.
- EEF (1997), *A new Millennium of Learning for Engineering*, Londres.
- ENTRA (Engineering Training Authority) (1996), *The Modern Apprenticeship for Engineering*, Issue 3, Watford.
- ENTRA (1996), *Core Skills Units in the Modern Apprenticeship for Engineering*, Watford.
- Ernst & Young (1995), *The Evaluation of the Modern Apprenticeship Prototypes*, Londres.
- Everett M., Trinh T. and Maidment A. (1996), *Review of the Modern Apprenticeship in Engineering*, Londres.
- Finegold D. (1993), « Making Apprenticeship Work », *Rand Issue Paper*, 1, Santa Monica, CA.
- Fuller A. (1996), « Modern Apprenticeship, Process and Learning : some emerging issues », *Journal of Vocational Education and Training*, 48.
- Gospel H. (1998), « The Revival of Apprenticeship Training in Britain », *British Journal of Industrial Relations*, 36.
- Gospel H. and Druker J. (1998), « The Survival of National Bargaining in the Electrical Contracting Industry », *British Journal of Industrial Relations*, 36.
- Hasluck C., Hogarth T., Maguire M. and Pitcher J. (1997), *Modern Apprenticeship : A Survey of Employers*, Londres.
- Hogarth T., Siora G., Briscoe G. and Hasluck C. (1996), *The Net Costs of Training to Employers*, Londres.
- Huddleston P. (1998), « Modern Apprentices in College : "Something Old, Something New" » *Journal of Vocational Education and Training*, 50.
- IDS (Incomes Data Services) (1995), *Modern Apprenticeships*, Study 592, décembre, Londres.
- IDS (1997), *Modern Apprenticeships*, Study 620, février, Londres.
- ITITO (Information Technology Industrial Training Organisation) (1996), *Modern Apprenticeships in Information Technology*, Londres.
- Jessup G. (1990), « National Vocational Qualifications : Implications for Further Education », in M. Bees and M. Swords (eds.), *National Vocational Qualifications and Further Education*, Londres, Kogan.
- National Council for Vocational Qualifications (1997), *Annual NVQ Statistics*, Londres.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1994), *Apprenticeship : Which Way Forward ?* Paris.
- Robinson P. (1996), *Rhetoric and Reality : Britain's New Vocational Qualifications*, Centre for Economic Performance, London School of Economics, Londres.
- Saunders L. (1997), *The Impact of Modern Apprenticeships on Young People's Take-up of Work-Based Learning*, Londres.
- Senker P. (1992), *Industrial Training in a Cold Climate*, Aldershot.
- Senker P. (1996), « The Development and Implementation of National Vocational Qualifications : An Engineering Case Study », *New Technology, Work and Employment*, 11.
- Smithers A. (1993), *All Our Futures : Britain's Educational Revolution*, Londres.
- Spours K. (1995), « Post-compulsory Education and Training : Statistical Trends », Working Paper n° 7, Institute of Education, University of London, and Centre for Education and Industry, University of Warwick.
- Steedman H. and Hawkins J. (1994), « Shifting Foundations : the impact of NVQs on Youth Training for the Building Trades, » *National Institute Economic Review*, Londres.
- Williams S. and Raggatt P. (1996), « Competence-based Vocational Training Policy : A Case Study of the Decollectivisation of Employment Relations », *Journal of Vocational Education and Training*, 48, S. 315-332.
- Wolf A. (1994), « Measuring Competence : The Experience of the UK », *European Vocational Training Journal*, vol. 1, n° 94, p. 29-35.

Résumé

Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne Examen de trois secteurs

par Howard Gospel

Après plusieurs années de déclin, la Grande-Bretagne a entrepris dans les années quatre-vingt-dix de donner un nouvel élan à l'apprentissage au moyen d'un programme baptisé Apprentissage moderne. Cet article s'appuie sur des études de cas dans trois secteurs : la construction mécanique où l'apprentissage est une pratique traditionnelle qui a survécu, avec un effectif d'apprentis réduit ; le Bâtiment où l'apprentissage est une voie de formation traditionnelle mais en fort déclin ; et l'Informatique qui n'a jamais eu recours à l'apprentissage et où l'Apprentissage moderne est entièrement nouveau. Le nouveau système a relativement bien fonctionné dans la construction mécanique mais n'a pas été un succès dans le Bâtiment et encore moins dans l'Informatique. Dans les trois secteurs, le nombre insuffisant des employeurs impliqués et la nature de la formation, basée sur les compétences, ont posé problème. Les différences sectorielles peuvent s'expliquer en partie par la tradition mais également par la nature des institutions de soutien, le partage des coûts et le niveau d'intégration de la formation dans les stratégies générales de ressources humaines des entreprises. Malgré certaines réserves, l'Apprentissage moderne est considéré comme une initiative courageuse de renouveau institutionnel et il s'agit vraisemblablement de la dernière chance de faire fonctionner la formation basée sur l'emploi en Grande-Bretagne.