Améliorer l'apprentissage et l'alternance entre l'école et le monde du travail

Le cas de l'Italie

Improving learning and dual education in school and the workplace. The case of Italy

Mejorar el aprendizaje y la alternancia entre la escuela y el mundo laboral. El caso de Italia

Marta Rapallini

Traducteur : Agnès Pallini-Martin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4614>

DOI : 10.4000/ries.4614

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2016

Pagination : 73-84

ISBN : 978-2-85420-610-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Marta Rapallini, « Améliorer l'apprentissage et l'alternance entre l'école et le monde du travail », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 71 | avril 2016, mis en ligne le 01 avril 2018, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4614> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4614>

Améliorer l'apprentissage et l'alternance entre l'école et le monde du travail

Le cas de l'Italie¹

Marta Rapallini

*Institut national de documentation
et de recherche éducative (INDIRE), Italie*

CONTEXTE ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET DE L'EMPLOI EN ITALIE

L'année 2014 a vu les premiers signes de reprise dans l'Eurozone depuis la crise de 2008. En effet, le taux moyen de chômage a été pour la première fois inférieur à celui de l'année précédente (10,2 %)². En ce qui concerne l'Italie, cet indicateur est moins bon (12,7 %) et la préoccupation majeure reste celle du chômage des jeunes, qui non seulement a constamment augmenté depuis 2008 mais a dépassé 40 % en 2014. En 2014 toujours, seuls 74,8 % des jeunes européens entre 20 et 34 ans ont trouvé du travail trois ans après la fin de leurs études, alors qu'en 2008, ils étaient plus de 80 % ; en Italie, ils ne sont que 45 %.

De plus, s'il est vrai qu'à un niveau d'étude supérieur correspond une plus forte et meilleure insertion des jeunes dans le marché du travail, ce n'est pas le cas en Italie, où seuls 53 % des diplômés de la *laurea* (bac + 3) trouvent du travail dans les trois années qui suivent la fin de leur diplôme, alors que la moyenne pour l'Europe à 28 est de 80,5 % en 2014. Seuls 30,5 % des diplômés italiens sont embauchés trois ans après la fin de leurs études (40,2 % pour les diplômés professionnels), alors que la moyenne européenne est de 60 %. Le pays enregistre un retard important également en matière de création de parcours de niveaux tertiaires non académiques. En effet, si 40 % des jeunes européens entre 25 et 34 ans possèdent l'équivalent de la *laurea*, ils sont seulement 22 % en Italie. Cette grande différence est due également à une faiblesse de l'éducation technique supérieure italienne, qui est assez récente et ne concerne encore qu'un nombre trop faible d'étudiants.

1. Article traduit par Agnès Pallini-Martin.

2. Données Eurostat 2014.

Abandon scolaire et « maillon faible » du système

En Italie, environ 18 % des jeunes de 18 à 24 ans ne sont pas diplômés, ne possèdent aucune qualification professionnelle et ne fréquentent aucune formation. L'objectif de l'Union européenne pour 2020 est de réduire cette proportion à 10 % pour tous les pays européens, ce qui est déjà le cas dans la majorité des pays.

Si l'on considère les données relatives aux divers parcours d'études, il apparaît qu'en Italie, 73 % des décrocheurs viennent du système technico-professionnel (Tuttoscuola, 2014). « Les instituts professionnels³ (IP) semblent être en particulier le maillon faible du système, avec plus de 50 000 décrocheurs par rapport aux inscrits cinq ans auparavant » (Conferenza delle regioni e delle province autonome, 2014). En revanche, comme nous le verrons plus loin, l'éducation et la formation professionnelles (EFP)⁴ est l'un des parcours qui offre les meilleurs résultats, en particulier en ce qui concerne le décrochage scolaire.

Le second cycle d'éducation et la formation professionnelle

L'un des objectifs posés par la réforme des lycées, mise en œuvre à la rentrée 2010/2011, a été la volonté de dépasser la dichotomie entre « culture », apanage de l'école, et « monde du travail », qui caractérise la formation professionnelle. En effet, aujourd'hui, les deux systèmes, autant celui de l'éducation que celui de la formation professionnelle, partagent un même « profil éducatif, culturel et professionnel » et doivent garantir, à la fin du parcours d'études, un corpus de résultats sur la base du principe de « l'équivalence des formations »⁵. Un autre objectif à la base de la réforme était de diviser l'école d'après l'obligation scolaire en deux segments : d'un côté les lycées préparatoires aux études universitaires et d'un autre, l'EFP régionale, ce qui aurait dû ressembler au système dual allemand. Cette séparation n'est pas pleinement réalisée mais elle a été suffisante pour produire une sorte de « lycéisation » des parcours d'éducation techniques et professionnels, affaiblissant leur identité et faisant de l'EFP, comme nous l'avons dit, le maillon faible du système.

Avec l'approbation de la première réforme du titre V de la Constitution⁶ et de la loi 53/2003, l'ancienne formation professionnelle, qui constituait un cadre de formation distinct du système scolaire, devient « éducation et formation professionnelle » (EFP). Le système d'EFP, qui relève de la compétence des

3. *Istituti Professionali*. (NdT)

4. *Istruzione e Formazione Professionale (leFP)*. (NdT)

5. « Le profil éducatif, culturel et professionnel de l'étudiant au terme du second cycle du système scolaire d'éducation et de formation » (annexe A au décret 226/05).

6. Loi du 18 octobre 2001 n° 3.

régions, expérimenté en 2003⁷, a été appliqué officiellement au cours de l'année scolaire 2011/2012 comme partie intégrante du second cycle du système scolaire italien et en tout point égal à lui⁸.

Actuellement, le système national s'articule en deux « sous-systèmes » :

- l'éducation secondaire supérieure, de compétence régalienne ;
- l'« éducation et formation professionnelles » (EFP), placées sous la compétence des régions.

Le premier se compose de parcours d'une durée de cinq ans dans les lycées (six filières), les instituts techniques (deux secteurs et onze filières) et instituts professionnels (deux secteurs et six filières). Après le premier cycle d'éducation (qui correspond à la certification EQF1 de l'*European Qualifications Framework*), un jeune peut choisir trois types de parcours :

- le parcours scolaire du système d'éducation secondaire supérieure dans une école d'État ou sous contrat ; ce parcours dure cinq ans et est sanctionné par un diplôme d'éducation supérieure EQF4 ;
- le parcours de formation du système EFP, qui dure trois ans (sanctionné par un diplôme professionnel EQF3) ou quatre ans (diplôme professionnel EQF4) dans des instituts de formation ou des instituts professionnels accrédités par les régions et qui opèrent dans des voies complémentaires ou intégrées⁹ ;
- un parcours de formation en apprentissage, qui dure trois ou quatre ans (sanctionné par une certification ou un diplôme professionnel à partir de 15 ans révolus)¹⁰.

ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLES

Les parcours d'EFP constituent l'un des canaux par lequel les jeunes de 14 à 17 ans peuvent prétendre au « droit/devoir à l'éducation et à la formation », dans le cadre de l'obligation scolaire, et peuvent atteindre au moins une qualification professionnelle avant leurs 18 ans¹¹.

De plus, cela permet à ces jeunes de poursuivre leurs études dans des parcours de niveau supérieur de la formation : parcours d'éducation et de formation technique supérieures (*Istruzione e Formazione Tecnica Superiore* : IFTS) et parcours des instituts techniques supérieurs (*Istituti Tecnici Superiori* : ITS).

7. Accord cadre de la conférence État-région du 19 juin 2003.

8. Accord de la conférence État-région du 26 avril 2010.

9. Les « instituts de formation » sont les structures de formation accréditées par les régions pour répondre au droit/devoir à l'éducation et à la formation, en particulier le respect de l'accomplissement de l'obligation scolaire, règlement du ministère de l'éducation n° 139/07. Les régions (et les provinces autonomes), dans leurs procédures d'accréditation des instituts de formation, à gestion autonome, suivent un cadre de référence national.

10. Décret du 14 septembre 2011 n° 167 : « Texte unique sur l'apprentissage ».

11. Les enfants sont soumis à l'obligation scolaire entre 6 et 16 ans, alors que la formation scolaire est un droit/devoir des jeunes qui ont terminé la scolarité obligatoire, à recevoir une formation jusqu'à l'âge de 18 ans.

Comme nous l'avons vu, l'EFP relève des compétences exclusives des régions. Cela signifie que, une fois fixés les « standards communs » de l'État, c'est-à-dire les niveaux essentiels de performances¹², chaque région définit, sur la base des spécificités de son territoire, son système d'EFP¹³.

Les régions ont la mission fondamentale de programmer l'offre de formation, autant pour les parcours scolaires que pour l'EFP. Outre les régions, qui dialoguent et se concertent avec les différents acteurs des territoires, deux ministères sont engagés dans la définition, le financement et le suivi des parcours d'EFP : le ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche et le ministère du travail et des politiques sociales.

En effet, la définition des profils de qualification, des parcours, des standards minimaux de formation, des compétences de bases et des compétences technico-professionnelles communes et spécifiques, en cohérence avec l'*European Quality Framework* (EQF), sont le résultat d'accords entre les régions et l'État (conférences État-région)¹⁴. Les qualifications et les diplômes professionnels, de compétence régionale, sont reconnus à un niveau national et communautaire, regroupés dans un répertoire national. Il existe 22 parcours de formation de trois ans pour acquérir une qualification professionnelle (EQF3) et 21 parcours de formation de quatre ans (3+1) pour acquérir un diplôme professionnel (EQF4).

Ces formations peuvent être assurées par :

- les instituts de formation accrédités par les régions et dont la mission est de proposer ces formations ;
- les instituts professionnels accrédités, qui ont la possibilité de proposer une offre de formation qui sera¹⁵ soit « intégrée », pour les étudiants inscrits dans les parcours de cinq ans et qui peuvent obtenir, au terme de la troisième année, une qualification professionnelle, soit « complémentaire », pour les étudiants qui s'inscrivent à des cours différents de ceux proposés mais qui répondent aux standards régionaux de l'EFP.

Les cours d'EFP se composent de 1 000 heures réparties entre une activité en classe, en atelier de pratique et un stage de fin de première année. L'EFP est un système qui, par nature, a une forte composante d'alternance école/monde du travail. Ce système s'appuie sur une didactique par compétences, reconnaît la valeur formatrice du travail et s'appuie en général sur un lien étroit entre l'école et l'entreprise.

12. Définis au paragraphe III du décret 226/2005.

13. La modification constitutionnelle actuellement en débat au Parlement modifiera les compétences dans le cadre de l'EFP.

14. Accord en conférence État-région de juillet 2011, mis à jour dans l'accord de janvier 2012.

15. Entente en conférence État-région de décembre 2010.

RÉSULTATS DES PARCOURS D'EFP

Les données de l'année scolaire 2013-2014 confirment la tendance à la croissance des cours d'EFP depuis leur création (ISFOL, 2015b). Le nombre total d'inscrits aux parcours triennaux est de 316 000, en augmentation par rapport à la précédente année scolaire. Le nombre d'inscrits en EFP rejoint pratiquement le nombre d'inscriptions dans les instituts professionnels (figure 2).

Le système d'EFP présente de grandes différences entre le nord, le centre et le sud si l'on considère les établissements d'affectation : dans les régions du sud, l'EFP est confiée, à pratiquement 90 %, aux établissements scolaires (alors que le projet prévoyait pour les écoles un rôle d'insertion et de complémentarité). Dans le Nord, 60 % des cours d'EFP sont confiés à des agences de formation accréditées. Si l'on prend en compte les seules régions italiennes, on constate une augmentation des inscrits dans 18 régions sur 22 ; les Pouilles, la Calabre font exception. En général, l'augmentation la plus importante a lieu dans le Centre-Nord, en particulier pour les inscrits dans les établissements scolaires plutôt que dans les établissements de formation. On observe également que 50 % des jeunes trouvent un emploi et que 42,1 % sont au chômage¹⁶.

Les jeunes sortant des instituts de formation et en situation d'emploi représentent 55 %, alors que les jeunes qualifiés du système scolaire sont 38 %.

**Figure 1. Inscrits en 2003-2014 dans les parcours d'EFP (3 ans)
et aux cours des instituts professionnels (5 ans) par années de formations**

Source : ISFOL (2015b)

16. D'après une recherche de l'ISFOL qui a concerné 5 000 diplômés de parcours de trois ans en 2008/2009, interrogés plus de trois ans après l'obtention de leur diplôme.

[Ces parcours, tout en étant attractifs pour] « une population faible, du point de vue socio-culturel, réussissent également à attirer des jeunes qui choisissent ces parcours, pas seulement à la suite d'échecs scolaires mais de plus en plus par vocation, et ce immédiatement après le cycle I de la scolarité. (ISFOL, 2015b)

Figure 2. Inscrits en EFP en première année des instituts de formations sur un total d'inscrits par années de formation, 2010-2014 (en %)

Source : ISFOL

Les cours d'EFP prouvent qu'ils sont efficaces pour lutter contre l'abandon précoce des études¹⁷, même s'ils souffrent d'un manque de visibilité pour les familles italiennes (Scalmato, 2014).

Il faut également admettre que l'EFP reste encore un système incomplet, fragmentaire et peu solide économiquement. La compétence exclusive régionale, en l'absence d'une définition des niveaux essentiels de performances et d'un suivi systématique des résultats de la part du gouvernement, a permis à quelques régions seulement d'organiser correctement le système d'EFP.

Financement

Le financement de l'EFP a atteint en 2012 environ 880 millions d'euros, répartis ainsi :

- 27,2 % de fonds étatiques, dont 21,5 % à charge du ministère du travail et des politiques sociales et 5,7 % à charge du ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche ;
- 72,8 % provenaient de financements régionaux et européens (44,2 % et 28,6 % respectivement).

Les financements transférés par l'État aux régions sont en constante diminution, préfigurant un avenir incertain de l'EFP. De plus, la dualité entre instituts de formation et écoles, dans un tel contexte de sous-financement, loin de créer une synergie positive, fait émerger une tendance favorable aux établissements scolaires motivée par la pénurie de financements plutôt que par l'exigence d'améliorer les performances, comme les résultats le montrent.

En effet, les parcours en ISS (enseignement secondaire) sont entièrement pris en charge par l'État, alors que les parcours dans les instituts de formations sont à la charge des régions. La révision constitutionnelle, actuellement en cours d'examen au Parlement, pourrait introduire des modifications importantes dans la gouvernance et de ce fait dans le financement de l'EFP.

17. Une enquête de la Chambre des députés souligne la capacité à remotiver les jeunes par « modèle pédagogique et didactique ancré dans les meilleures expériences de l'EFP et comparé à l'abandon scolaire (personnalisation, tutorat, didactique active) » (Camera dei Deputati, 2014).

L'EFP à la lumière de la nouvelle réforme constitutionnelle

La réforme constitutionnelle actuellement examinée au Parlement italien aura des répercussions sur le système d'EFP car elle se donne pour objectif le dépassement de la concurrence des compétences entre l'État et région. Cela signifie que l'État aura une compétence législative exclusive sur les « dispositions générales et communes sur l'éducation et la formation professionnelle » comme pour l'éducation et d'autres thématiques, et les régions une compétence résiduelle¹⁸. De plus, aux domaines de compétences législatives exclusives des régions a été ajoutée la formation professionnelle (avec la suppression des mots « et éducation et formation professionnelle »). De cette manière, la formation professionnelle, devenue une compétence exclusivement régionale, ne concernera plus les domaines de l'éducation, y compris les établissements d'éducation et de formation techniques supérieures (*Istruzione e Formazione Tecnica Superiore* : IFTS) et les instituts techniques supérieurs (*Istituti Tecnici Superiori* : ITS), mais ne concernera que la formation continue, à distance et à destination des adultes. Cette interprétation interroge sur la possibilité de la distinguer des politiques actives pour l'emploi qui relèvent de l'État (Alulli, 2015).

Cette innovation intègre les critiques d'un système qui a produit 21 systèmes régionaux différents, que ce soit sur le plan qualitatif ou en raison des objectifs définis. Au final, l'EFP a été également insérée dans le « régionalisme différencié », c'est-à-dire dans ces domaines pour lesquels les régions, sur une demande explicite et avec une loi d'entente, pourraient obtenir de plus grandes compétences législatives et administratives¹⁹. Cette disposition particulière permettra de ne pas perdre des résultats importants en termes de qualité de formation et de gouvernance du système que seules quelques régions avaient atteints.

RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LE MONDE DU TRAVAIL

D'importants changements institutionnels récents ont orienté le système vers une plus grande collaboration entre école et monde du travail, soutenus par un développement de l'autonomie des établissements comme la création d'établissements polytechniques professionnels (*Poli Tecnico-Professionali*) et d'instituts techniques supérieurs (ITS), et en favorisant la création de parcours de formation commune, et en particulier :

– le développement de l'offre de formation par alternance école-travail, prévue dans la loi intitulée « Bonne école »²⁰ ;

18. « Dans chaque domaine qui ne relève pas expressément de la compétence exclusive de l'État », Constitution italienne, article 117, alinéa 3, dernier paragraphe.

19. Constitution italienne, article 116, alinéa 1, lettre o.

20. Loi du 13 juillet 2015 n° 107.

- la valorisation de l'apprentissage par l'acquisition d'un diplôme d'éducation secondaire supérieure sur la base des nouveautés introduites dans le « *Jobs Act* »²¹ ;
- le développement de la formation tertiaire non universitaire.

Alternance école-travail

L'alternance école-travail consiste en la réalisation de parcours prédéfinis, mis en œuvre, vérifiés et évalués, sous la responsabilité de l'institution scolaire ou de formation, sur la base des conventions spécifiques avec les entreprises, les associations de représentants, les chambres de commerce, d'industrie, d'artisanat et d'agriculture ou avec les organismes publics et privés, y compris ceux du secteur tertiaire, disponibles pour accueillir les étudiants pour une période d'apprentissage en situation de travail, qui ne constituent pas un contrat de travail. Le nouveau règlement introduit l'alternance école/travail dans l'offre de formation de toutes les filières des établissements scolaires de second degré comme faisant partie intégrante des parcours scolaires, modifiant substantiellement la nature de la réponse à la demande individuelle de formation de la part des étudiants ; l'alternance est maintenant introduite dans le parcours scolaire et devient une composante structurelle de la formation.

La nouvelle alternance prévoit un modèle de projet commun de la part de l'école et de l'entreprise, en partant de la reconnaissance des exigences et des besoins en formation propres au territoire, en cohérence avec les filières productives qui travaillent avec les établissements polytechniques professionnels là où ils sont présents, pour arriver à la définition des formations.

Vers l'éducation tertiaire non universitaire

La loi 144/99 a prévu, « pour requalifier et développer l'offre de formation destinée aux jeunes et aux adultes, non chômeurs et chômeurs (...) le système d'éducation et de formation techniques supérieures (IFTS) ». Il s'agit d'un système géré par les régions. L'idée était d'accoler au système universitaire un système d'éducation technique supérieure, comme celui créé dans d'autres pays dans les années soixante-dix, tel que les *Fachhochschulen* allemandes. La grande différence est que cette expérience n'a en Italie pas donné vie à des institutions durables. Il s'agit en effet d'un système qui ne s'est jamais vraiment développé.

Les 82 ITS actuels sont une nouveauté dans le panorama italien : ils ont été créés en 2008 comme une évolution des IFTS, dans la volonté de d'améliorer le système²². En effet, la loi prévoit la création d'une « fondation de participation » qui implique, outre l'école, une institution de formation régionale, un

21. Décret du 15 juin 2015, n° 81.

22. Décret du Président du Conseil du 25 janvier 2008.

organisme de recherche, une collectivité locale et une entreprise à laquelle est confiée la présidence de la fondation. Le financement étatique est stable, à la différence des IFTS. Les résultats en termes d'insertion dans le monde du travail dans l'année qui suit la fin de la formation sont très encourageants (près de 80 %). Les ITS touchent environ 300 entreprises sur le territoire.

Les établissements polytechniques professionnels (*Poli Tecnico-Professionnali*)

Il s'agit d'une innovation institutionnelle qui développe tous les processus décrits plus haut. Bien qu'ils aient été créés par la même loi qui instituait les ITS²³, ils ne sont devenus opérationnels qu'en 2012²⁴.

Les *Poli* représentent une modalité opérationnelle du partage des ressources publiques et privées disponibles, et également les moyens pour rendre plus efficiente et efficace l'utilisation des espaces de souplesse organisationnelle des institutions scolaires et de formation, en utilisant les moyens prévus par les systèmes en vigueur.²⁵

Pour la constitution d'un pôle, au moins deux instituts techniques et professionnels doivent s'unir, ainsi que deux entreprises, un institution de formation régionale, un IST, à travers un accord de réseau définissant les objectifs, les structures et les processus décisionnels.

Les entreprises

Les entreprises sont impliquées à différents niveaux et de différentes manières dans la définition des profils régionaux de l'IFP, afin que ces profils aient les caractéristiques essentielles qui correspondent aux compétences prévues et demandées par le marché du travail. Elles sont également impliquées dans la réalisation des stages en entreprises, qui sont des éléments essentiels du processus de formation dans le cadre de l'EFP.

Cependant, cette implication n'est pas comparable à celle présente dans d'autres modèles de formation professionnelle (comme le modèle dual allemand), dans lesquels les entreprises sont impliquées également dans la définition du contenu de l'offre de formation et dans l'approche méthodologique.

UNE ÉVALUATION COMPARÉE DU MODÈLE ITALIEN D'EFP

Dans une recherche récente, Bussemeyer et Trampusch présentent une vue d'ensemble qui porte sur environ vingt années de recherche comparée sur

23. Loi n° 40 du 31 janvier 2007.

24. Décret du 9 février 2012, n° 5, article 52.

25. Feuille de route pour réaliser les mesures de simplification et de promotion de l'éducation technique et professionnelle : accord en conférence unifiée de septembre 2012.

les systèmes de formation des compétences dans les économies de marché contemporaines (Busemeyer et Trampusch, 2012). Pour en proposer une classification, ils suggèrent de prendre en considération la manière dont se comportent les acteurs essentiels qui ont en charge les coûts de formation : les institutions publiques et les entreprises. Il obtiennent le schéma suivant :

Figure 3. Typologie du système de formation des compétences

		Implication des entreprises dans la formation professionnelle initiale	
		peu élevée	élevée
Implication de l'État dans la formation professionnelle	élevée	Systèmes étatiques (France, Suède)	Systèmes collectifs (Allemagne)
	peu élevée	Systèmes libéraux (États-Unis)	Systèmes segmentés (Japon)

Source : Busemeyer et Trampusch (2012).

Les quatre zones représentent quatre typologies différentes. La colonne de gauche caractérise les systèmes à faible contribution des entreprises. La cellule en haut à gauche en particulier, définie par Busemeyer et Trampusch « d'étatique » est caractérisée par un fort investissement de l'État dans la formation des compétences. Les pays à systèmes « étatiques » sont la France et les pays scandinaves (à l'exception du Danemark). Les entreprises y restent en dehors de la gestion du système et contribuent d'une manière autonome, en particulier avec des stages et des apprentissages. Elles ont de faibles charges et de grands bénéfices : sans investir beaucoup et en économisant sur la formation initiale du personnel, elles parviennent à des profils qualifiés formés sur financement de l'État.

En bas à gauche, se trouvent les systèmes dits « libéraux », c'est-à-dire les États-Unis, l'Irlande et une partie du Royaume-Uni. Dans ces systèmes également, la production des compétences est confiée exclusivement à la puissance publique mais ici, les curricula sont généralistes et non professionnalisants. Les entreprises embauchent des diplômés et des lauréats ayant de solides compétences technico-professionnelles et socio-relationnelles et contribuent à leur formation en complétant leur compétence « sur le tas ».

Dans la colonne de droite se trouvent les deux systèmes dans lesquels les entreprises investissent le plus. En haut à droite, figurent les systèmes « collectifs », parmi lesquels se détache l'Allemagne. La formation des compétences se situe dans un système intégré entre école technico-professionnelle et entreprises, défini comme « système dual ». Les entreprises, à travers les associations professionnelles, c'est-à-dire les acteurs publics non étatiques, participent avec l'État à la gestion du système.

La cellule en bas à droite regroupe les systèmes de type « segmenté », dont le Japon est l'exemple le plus significatif. Dans ces systèmes, les entreprises sont protagonistes de la formation des compétences en mettant en œuvre d'importants investissements dans la formation initiale des employés (*corporate university* par exemple). Ballarino (2013) soutient que le système italien peut être inséré dans le système « libéral », étant caractérisé par des investissements peu importants dans la formation professionnelle tant de la part de l'État (y compris les régions) que des entreprises. On assiste en fait à une tendance à une « lycéisation » des instituts professionnels et de l'EFPI, et les entreprises puisent dans les écoles en formant au fur et à mesure, « sur le tas », les compétences dont elles ont besoin.

Cependant, d'une part, l'alternance école-travail s'étend et est renforcée par la loi 107/2015 qui prévoit – tout au moins dans l'intention du législateur – également une cogestion plus importante des processus de formation, et d'autre part, la formation professionnelle est intégrée plus profondément au système scolaire, comme le prévoit la loi de révision constitutionnelle actuellement en examen au Parlement, ce qui entraîne un investissement plus important de l'État dans la formation professionnelle.

À ceci s'ajoute l'autonomie scolaire²⁶, trait identitaire du système scolaire italien, renforcé par les récentes normes de réduction des dépenses qui ont favorisé l'unification des écoles et entraîné une extension et un accroissement des compétences des chefs d'établissement.

En définitive, les nouveaux instituts nés dans le cadre de l'éducation et de la formation technique supérieure sont caractérisés par une forte centralité des établissements scolaires, dont le rôle devient moteur en matière d'intégration des réalités productives, de formation supérieure et de formation scolaire. Ces éléments devraient garantir une relation renforcée et plus stable des entreprises aux écoles, contrastant avec la dérive de « lycéisation » que connaît actuellement l'éducation technique et professionnelle.

Ballarino, en analysant l'alternance école-travail telle qu'elle a été définie jusqu'en 2013, observe que celle-ci n'est pas suffisante pour configurer en Italie un système dual de type allemand (ou « collectif » dans le schéma de Bussemeyer et Trampusch), parce qu'il manque une co-gestion des acteurs de la société ; dans le système allemand, les parcours de l'école et du travail ne sont pas simplement alternés mais intégrés.

Selon nous, une meilleure intégration entre école et travail dans le cadre d'une responsabilité de l'État plus forte dans une école publique fondée sur la présence interne d'une forte filière technico-professionnelle est la meilleure voie pour l'Italie, alors que les entreprises de ce pays ne sont actuellement pas en mesure d'augmenter leurs investissements dans la formation des compétences.

26. Décret du Président de la République n° 275 du 8 mars 1999, « Règlement de l'autonomie scolaire », qui définit l'autonomie comme didactique, organisationnelle, de recherche, d'expérimentation et de développement.

Les régions, grâce à leur plus grande capacité de dialogue avec le secteur productif et les acteurs sociaux du territoire, restent un acteur institutionnel privilégié dont l'implication doit être attentivement redessinée dans le nouveau cadre institutionnel qui sera mis en œuvre après la réforme constitutionnelle. La voie italienne de la formation professionnelle ne peut que combiner l'action de l'État et des autres acteurs, dans un contexte où les institutions territoriales (régions et collectivités locales) sont fortement connectées aux entreprises.

BIBLIOGRAPHIE

ALULLI G. (2015) : « Chi governerà la formazione professionale dopo la riforma della Costituzione ? », *Il Sole24Ore*, 11 février 2015.

BALLARINO G. (2011) : *Modelli di istruzione e formazione professionale. La Toscana nel quadro delle principali esperienze italiane e internazionali*, Florence : IRPET.

BALLARINO G. (2013) : *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, Florence : IRPET.

BUSEMEYER M. et TRAMPUSCH R. (2012) : « The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation », in Busemeyer M., Trampusch R. (coord.), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford : Oxford UP, p. 3-38.

CAMERA DEI DEPUTATI (2014) : *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*, 7^e Commissione Cultura, Scienza e Istruzione, Atti Parlamentari XVII Legislatura, Rome.

CEDEFOP (2014) : *Relazione sull'istruzione e la formazione professionale (IFP) in Italia*, Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop), Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.

CNOS-FAP (2014) : « Istruzione e Formazione Professionale », dossier, septembre 2014.

ESPOSITO M. : *Istruzione Statale e Formazione Professionale nell'assolvimento dell'obbligo scolastico : pluralismo o concorrenza ?* [www.edscuola.it].

GAMBIN L. (2009) : *Initial vocational education and training (IVET) in Europe : Review*, Thessalonique (Grèce) : CEDEFOP.

IRPET (2014) : *La formazione per lo sviluppo della Toscana. Analisi e proposte*, octobre 2014.

ISFOL (2015a) : *Relazione ex Lege 845/78 Art. 20 sullo stato delle attività di Formazione Professionale Annualità 2013-2014*, octobre 2015, Rome.

ISFOL (2015b) : *Rapporto sul sistema IeFP*, septembre 2015, Rome.

ISFOL (2015c) : *Istruzione e Formazione Professionale una chance vocazionale A.F. 2013-2014. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, mars 2015, Rome.

CONFERENZA DELLE REGIONI E DELLE PROVINCE AUTONOME (2014) : *Per un sistema educativo professionalizzante in Italia*, approuvé le 27 novembre 2014.

SCALMATO V. (2014) : *Disinformazione di sistema. Prima indagine ISFOL sulla conoscenza del sistema educativo*, Rome : ISFOL.

TUTTOSCUOLA, *Dispersione nella Scuola secondaria superiore*, dossier, juin 2014.