VETToolbox

german cooperation
DEUTSCHE ZUSAMMENARBEIT

Note d'orientation sur l'apprentissage professionnel informel : Organiser sans formaliser

Agence de mise en oeuvre

LUX DEV
Luxembourg Development Cooperation Agency

Ce document a été développé dans le cadre du projet VET Toolbox.

La VET Toolbox est cofinancée par
la Commission européenne et le gouvernement allemand.

Le partenariat VET Toolbox est composé de
British Council, Enabel, Expertise France, GIZ, LuxDev et AFD.

Auteur:

Patrick Werquin (Patrick Werquin Consulting)

Editeur responsable:
VET Toolbox Coordination Hub | c/o Belgian Development Agency Enabel
Rue Haute, 147 - 1000 Bruxelles - Belgique
Tel: +32 2 505 37 00 | Email: info@vettoolbox.eu | www.vettoolbox.eu

Projet EUR/801 financé sur fonds de la Commission européenne

Copyright: © VET Toolbox partnership. Tous droits réservés. Mai 2021.
Ce document ne peut pas être vendu.

PROLOGUE

« L'apprentissage informel désigne le système par lequel un jeune apprenant acquiert les compétences propres à un métier ou à un métier d'artisanat, dans une micro ou petite entreprise, en apprenant et en travaillant aux côtés d'un artisan expérimenté ».

L'apprentissage informel n'est plus considéré comme une pratique primitive ou une forme d'exploitation des jeunes mais comme le système de formation de l'économie informelle qui, issu de l'apprentissage traditionnel qui reposait sur la famille proche et élargie, a évolué et recèle les potentialités nécessaires pour se développer.

L'apprentissage informel fait partie intégrante des institutions d'une société, qu'elles soient formelles ou informelles. Comme en attestent les pays avancés, une transition réussie vers les systèmes modernes d'apprentissage est possible ; une amélioration graduelle d'un système de formation autochtone est possible.
Pour cela, il faut relever le niveau des compétences, améliorer la capacité des maîtres artisans à innover et à se diversifier et inciter les entreprises à se familiariser avec les dernières connaissances et à adopter les nouvelles technologies.

Un système plus performant va améliorer l'employabilité des apprentis qui sortent du système d'apprentissage informel ; ils pourraient avoir un travail décent, assorti d'un revenu décent.
Il est possible d'adopter des mesures incitatives pour favoriser le passage des entreprises de l'économie informelle vers l'économie formelle, en les enregistrant par exemple en tant que prestataires de formation par apprentissage, ouvrant ainsi l'accès aux cours de perfectionnement.

Appuyé par le VET-Toolbox de la Commission européenne/LuxDev, cette Note d'orientation sur l'apprentissage professionnel informel de M. Werquin devrait être considérée comme un premier pas essentiel sur l'apprentissage, ensemble avec la Boîte à outils d'apprentissage de qualité de OIT/CINTERFOR (traduite en français par le VET-Toolbox-CE/LuxDev. Ces documents sont en phase avec les deux publications récentes du BIT sur l'apprentissage de qualité.

Je remercie les participants au VET-Toolbox pour leurs réponses aux questionnaires – réactions des pays comme le Palestine (ENABEL), le Pakistan (BC) – et mes collègues de LuxDev pour le Burkina Faso et le Niger.

De la même manière, il faut illustrer le travail titanesque déjà exécuté par le Bureau international du travail sur le sujet, entre autres par Madame Hofmann, sur l'amélioration de l'apprentissage informel en Afrique.
D'autres travaux, de l'AFD et de la GIZ, ont complété ce beau travail.

Alexis Hoyaux
Expert ETFP LuxDev
Officier de liaison de LuxDev pour le VET-Toolbox

TABLE DES MATIÈRES

PROLOGUE 3

RÉSUMÉ 6

1. Introduction 9
   - 1.1 Problématique unique mais multiplicité des groupes cibles 10
   - 1.2 Remarques liminaires 10
   - 1.3 Pour une lecture proactive 11
   - 1.4 Structure de cette Note d'orientation 13

2. Apprentissage professionnel formel – Clarification conceptuelle 14
   - 2.1 Apprentissage professionnel et apprentissage tout court 14
   - 2.2 Apprentissage professionnel formel 15
   - 2.3 Apprentissage de qualité 17

3. L'apprentissage professionnel informel – Clarification conceptuelle (suite) 19
   - 3.1 À quoi renvoie l'adjectif « informel » ? 20
   - 3.2 Apprentissage professionnel informel – Comparaison avec le formel 23
   - 3.3 Le halo de l'apprentissage professionnel 28
   - 3.4 Résumé – Petit lexique utile 30

4. Les différents modes d'apprentissage professionnel informel 32

4.1. Renforcer l'égalité femmes-hommes 32
   - 4.2 Promouvoir le travail décent dans l'apprentissage professionnel informel 34
   - 4.3 La qualité – Piloter par la performance des sortants/lauréats sur le marché du travail 35

5. Synthèse des études réalisées récentes sur l'apprentissage professionnel informel 40
   - 5.1 Le matériau qui sous-tend l'entièreté de la Section 5 40
   - 5.2 Plutôt qu'une description, une mise en perspective 40
   - 5.3 Secteur informel, apprentissage et économie 40
     - 5.3.1 Le secteur informel de l'économie 40
     - 5.3.2 La formation dans l'économie informelle – Généralités 42
     - 5.3.3 Les enjeux identifiés en matière d'apprentissage professionnel informel 43

5.3.4 Un dialogue social constructif ? 50
5.3.5 Un cadre règlementaire solide ? 51
5.3.6 Conclusion 53

6. Le rôle de la formation professionnelle formelle 56
6.1 Favoriser les liens entre la formation formelle et l'apprentissage professionnel informel 56
6.2 Institutionnaliser la validation des acquis de l'expérience (VAE) 61
6.2.1 Ce qu'est et n'est pas la VAE – Ce que fait et ne fait pas la VAE 61
6.2.2 La VAE pour le positionnement des apprentis à l'entrée dans l'apprentissage professionnel 64
6.2.3 La VAE pour la certification des compétences des apprentis de l'économie informelle 66
6.2.4 La VAE pour les employeurs et maîtres artisans formant des apprentis 69
6.2.5 Institutionnaliser la VAE est une approche convaincante 70

7. Répondre aux besoins du marché d'emploi 72
7.1 L'apprenti n'a pas forcément toutes les compétences utiles 72
7.2 Certifier des compétences utiles – La VAE pour une adaptation immédiate aux besoins du marché du travail 74
7.3 Développer l'appareil statistique et le développer dans le système informel 74

8. Qualité 76
8.1 Qualité de l'apprentissage professionnel informel – Les enjeux 76
8.2 Analyse des besoins – Étude d'opportunité argumentée et partagée 77
8.3 Des objectifs d'apprentissage sont définis 78
8.4 Un programme d'évaluation des acquis d'apprentissage pertinent 78
8.5 Manuel d'assurance qualité 80

9. L'apprentissage professionnel informel – Un système efficace et efficient 82
9.1 Un système efficace 82
9.2 Un système efficient 83
9.3 La compétence est sociale 83
9.4 Objectifs de financement en faveur des employeurs 85
9.5 La VAE pour le positionnement et l'accès 86
9.6 Formation tout au long de la vie et blocs de compétences pour l'accès 87

10. Des pistes pour avancer – Un fort besoin d'ingénierie sociale sur le terrain 88

Références 94

RÉSUMÉ

Cette Note d'orientation vise à dégager des éléments structurants pour une analyse de l'apprentissage professionnel informel et des possibilités d'en améliorer la pertinence, la performance et donc la qualité. À cet effet, l'analyse porte sur deux des grandes dimensions à décrire et analyser : la création et la reconnaissance de compétences, dans le cadre de l'apprentissage professionnel informel, c'est-à-dire sur le lieu de travail chez des employeurs relevant de l'économie informelle.

Elle est aussi l'occasion de fournir une clarification conceptuelle car les mots s'empilent, se télescopent souvent, mais n'ont pas forcément beaucoup de sens. Des termes comme apprentissage, reconnaissance et informel, par exemple, sont polysémiques dans ce contexte et recouvrent des réalités différentes. Comme ces réalités sont souvent proches, cela participe de la complexité des usages, sans même parler des traductions erronées. Des définitions sont donc proposées : elles visent à s'entendre sur les concepts, plutôt que sur les mots, et à fournir des points de comparaison avec les mêmes concepts exprimés dans la langue anglaise, pour achever de clarifier le lexique utile en matière d'apprentissage professionnel informel.

Au total, l'apprentissage professionnel informel relève d'un véritable système. Il bénéficie en effet d'une forme d'organisation, même s'il y a des variations locales – parce que les aspects culturels sont importants – et des zones d'amélioration. Cette Note d'orientation avance que l'apprentissage professionnel informel est incontournable parce qu'il n'a pas d'alternatives crédibles, pas dans le court- ou moyen-terme en tout cas. C'est d'ailleurs son plus grand mérite que de proposer une solution de formation à de nombreux jeunes gens, de manière efficace et effective relativement aux alternatives potentielles. À partir de là, cette Note milite pour son amélioration plutôt que pour sa disparition par absorption par le système formel d'apprentissage professionnel, option qui semble peu crédible dans l'état actuel des systèmes de couverture sociale.

Au total, cette Note d'orientation permet d'établir des ponts avec les travaux de l'Organisation internationale du travail (OIT) desquelles elle est proche en termes d'analyse et de conclusions.

Glossaire

Terme en français	Définition en français	Exemple d'utilisation	Termes en anglais	Suggestions lorsqu'il est important d'éviter la confusion
Apprentissage	Terme polysémique en français qui renvoie à la fois…	-	-	Toujours compléter avec un adjectif ou un élément de contexte
Apprentissage	… au substantif du verbe apprendre et a donc un sens très général	- apprentissage de la conduite - apprentissage des langues - apprentissage de la vie - apprentissage tout au long de la vie - apprentissage formel, non-formel et informel	Learning	Utiliser le pluriel : les apprentissages ou fixer le contexte comme dans les exemples proposés ou donner la traduction en anglais entre parenthèses
apprentissage	… à la partie d'un système d'éducation et formation qui correspond à la présence en entreprise	- apprentissage dual - apprentissage	Apprenticeship	Toujours ajouter l'adjectif professionnel : apprentissage professionnel
Apprentissage informel	Terme tout aussi polysémique qui renvoie à la fois…	-	-	Ne pas utiliser le terme seul

Apprentissage informel	… à un contexte d'apprentissage qui peut être plus ou moins formel et donc aussi tout à fait informel	- apprenant informel - la validation des acquis de l'expérience (VAE) permet de valider entre autres les acquis d'apprentissages informels	Informal learning	Préférer l'expression : apprentissage dans un contexte informel
Apprentissage informel	… à une période pendant laquelle un•e jeune se forme auprès d'un employeur	- apprenti informel - l'apprentissage informel est un système qui a succédé à l'apprentissage traditionnel	Informal apprenticeship	Préférer l'expression : apprentissage professionnel informel

1. INTRODUCTION

Comme le rappelle West (ILO, 2018), l'apprentissage professionnel n'est pas un concept compliqué. C'est une approche familière dans de nombreux pays et cultures. L'apprentissage a vu le jour il y a de nombreux siècles. Toutefois le mettre en œuvre avec succès demande un grand soin, de la planification et de l'attention. Cette Note d'orientation ne parle que d'une partie de l'apprentissage professionnel : l'apprentissage professionnel informel. Pourtant elle est déjà très longue et probablement incomplète.

De nombreux pays ont une économie informelle hypertrophiée. Assez souvent, ces pays ont aussi un système formel d'enseignement et de formation techniques et professionnels relativement réduit en taille et en couverture géographique. Enfin, la demande de formation de la part des familles et des jeunes y est très forte, à la fois parce qu'il y a une forte appétence pour la formation et parce que la pyramide des âges est très évasée vers le bas, dans les tranches d'âge jeune. Toutes les conditions sont donc réunies pour que se développe un véritable système dit d'apprentissage [professionnel] informel. En fait, elles sont réunies depuis très longtemps et l'apprentissage professionnel informel est souvent présenté comme un descendant en ligne directe de l'apprentissage traditionnel – lorsque la transmission de compétences était organisée en interne à la famille – lorsque les deux termes ne sont pas tout simplement confondus.

Cette Note d'orientation vise à dégager des éléments structurants, à partir des rares études disponibles et d'une réflexion basée sur un travail de terrain dans de nombreux pays, pour une analyse de l'apprentissage professionnel informel et des possibilités d'en améliorer la pertinence, la performance et donc la qualité. À cet effet, l'analyse porte sur deux des grandes dimensions à décrire et analyser : la création et de la reconnaissance de compétences. La création renvoie à l'apprentissage proprement dit. La reconnaissance concerne plutôt l'évaluation et l'acceptation par la société – dont les employeurs – du système d'apprentissage professionnel informel comme créateur de compétences.

Elle a enfin pour objectif final de provoquer des discussions entre les différents acteurs et autres parties prenantes du monde de l'éducation et de celui du travail.

1.1 Problématique unique mais multiplicité des groupes cibles

Les définitions utilisées – notamment celles produites par l'Organisation internationale du travail – mettent souvent en avant le fait que l'apprentissage professionnel concerne les jeunes. Toutefois, les arguments développés pour les jeunes peuvent souvent être appliqués aux adultes sans perte de généralité. Dans certains cas même, comme pour la validation des acquis de l'expérience (VAE), les analyses et recommandations proposées sont même sensiblement plus pertinentes pour les adultes, parce qu'ils ont une expérience plus longue.

Pour simplifier le discours et l'analyse, cette Note d'orientation parlera de jeunes et de primo insertion professionnelle. Toutefois les concepts, réflexions et analyses produites ici peuvent aussi s'appliquer à l'identique à la formation professionnelle continue, à la formation pour adultes en général, et à la réinsertion professionnelle, pour les femmes restées longtemps dans l'inactivité par exemple, ou pour les travailleurs en reconversion professionnelle (c'est-à-dire qui veulent changer de métier ou d'emploi).

1.2 Remarques liminaires

Tous les termes comme employeur, apprenant, apprenti, étudiant, écolier et les noms de métiers (par exemple mécanicien, maçon) doivent être compris au masculin et au féminin mais le signaler systématiquement – lecteur•rice, apprenant•e, apprenti•e, étudiant•e, écolier•ère, mécanicien•ne, maçon•ne – alourdit par trop le texte et empêche une lecture fluide. Cette pratique pourtant appropriée n'a donc pas été retenue. Une formulation épicène sera retenue autant que faire se peut.

Sauf précision contraire, le terme employeur ou maître artisan sera utilisé pour désigner la personne qui, dans l'entreprise où se trouve l'apprenti, est en charge de le former. Cela peut tout aussi bien être un maître d'apprentissage qui n'est pas directement l'employeur au sens financier du terme, mais cela permet une rédaction plus concise. On parlera parfois aussi de tuteur.

Une traduction en anglais des termes techniques sera proposée à chaque fois que cela peut aider la compréhension, ou lever une ambiguïté.

Enfin, pour ne pas alourdir le texte, il n'a pas été possible de citer les documents sur

lesquels s'appuie l'analyse à chaque fois qu'ils l'auraient mérité, notamment dans la Section 5 qui repose en grande partie sur les questionnaires préparés par le British Council (2020), Enabel (2020) et LuxDev (2020a et 2020b). Le travail de recherche repose aussi sur une revue de la littérature récente (voir références bibliographiques), notamment les travaux du Bureau international du travail (BIT). Enfin, l'analyse bénéficie du travail de terrain de l'auteur, au cours des dernières décennies.

1.3 Pour une lecture proactive

Avant de commencer la lecture, il est proposé au lecteur de passer quelques instants à formuler – intérieurement s'entend – ses attentes et points de vue. Réfléchir à la question de savoir comment est perçu l'apprentissage professionnel informel va aider à lire cette Note d'orientation, et à approuver ou à désapprouver les arguments développés. Au-delà, cette réflexion pourra aider à mieux comprendre et utiliser cette Note, dans la perspective d'ateliers d'échanges par exemple.

Comment est vu l'apprentissage professionnel informel selon que l'on est employeur ou apprenant, apprenant jeune en formation initiale ou apprenant adulte en formation continue, employeur isolé ou membre d'une guilde ou d'une fédération/association d'employeurs, organisation internationale, très petite entreprise, petite et moyenne entreprise ou grande entreprise, ministère, établissement d'enseignement et de formation techniques et professionnels ?

Et donc, pour aider le lecteur, ces quelques questions semblent pertinentes :

- Quelle est votre définition de l'apprentissage professionnel informel ?
- Comment percevez-vous son utilité (ex : sociale, économique) ?
- Quels sont ses avantages (ex : salaire décent, inclusif, efficient, efficace, approche métier, décentralisé, paix sociale, propédeutique vers le système formel, pouvoir s'installer à son compte et convaincre des clients, en phase avec la culture locale, permettant à l'employeur d'avoir du temps de travail en échange d'une formation) ?
- Quels sont ses avantages pour les jeunes (ex : apprendre un métier, seule alternative possible, éviter le chômage et le désœuvrement, s'insérer dans son tissu local, s'installer à son compte en connaissant déjà le marché local du travail et des clients potentiels) ?
- Quels sont ses avantages pour les adultes (ex : opportunités de promotion, salaire décent, réorientation de carrière, mobilité géographique, prise de responsabilité,

mise en autonomie) ?

- Quels sont ses inconvénients (ex : mal organisé, ne menant pas à la certification, acquis de faible qualité, compétences non toutes couvertes) ?
- Dans quel sens faut-il le faire évoluer (le formaliser, le faire tendre vers la qualité et comment, introduire la validation des acquis de l'expérience) ?Generally speaking, what are the most obvious issues?

Et donc, pour aider le lecteur, ces quelques questions semblent pertinentes :

- L'apprentissage professionnel informel prépare-t-il à un nombre trop limité de métiers ?
- Les acquis d'apprentissages sont-ils suffisamment évalués en cours et/ou en fin d'apprentissage ?
- Les compétences acquises dans l'apprentissage professionnel informel sont-elles reconnues par les employeurs en phase de recrutement ?
- La qualité est-elle un enjeu fort en matière d'apprentissage professionnel informel ?
- Les apprentis dans le système d'apprentissage professionnel informel ont-ils une suffisamment bonne estime d'eux-mêmes ?
- L'apprentissage professionnel informel est-il trop souvent utilisé comment donnant des opportunités de profiter d'une main-d'œuvre bon marché ?
- Le mode de fonctionnement de l'apprentissage professionnel informel est-il suffisamment formalisé ? Existent-ils des règles, probablement orales, des pratiques, des normes sociales et sont-elles appliquées et contrôlées ? En particulier, qu'en est-il des éléments suivants : contrat écrit, temps dédié à la formation, temps de travail dû à l'employeur par l'apprenti ? Enfin, si ces éléments sont trop peu présents, formaliser l'apprentissage professionnel informel ne va-t-il pas décourager certains employeurs de recruter des apprentis ?
- Les employeurs sont-ils suffisamment impliqués dans le système d'apprentissage professionnel informel, pour dessiner (programmes de formation, curricula) et aussi pour évaluer les apprentis (référentiel de certification, évaluation à proprement parler des apprentis en cours ou en fin d'apprentissage) ?
- Les sortants/lauréats de l'apprentissage professionnel informel trouvent-ils du travail ? Est-ce problématique s'ils ne trouvent que rarement un emploi chez un employeur et doivent s'installer à leur compte ?
- Le système d'apprentissage professionnel informel est-il un système misogyne qui ne répond somme toute qu'à des besoins de formation pour des métiers typiquement occupés par des hommes ?

- Les mécanismes de financement en place sont-ils correctement dimensionnés ?

La réponse que donnera le lecteur à chacune de ces questions permettra une lecture plus proactive de cette Note.

1.4 Structure de cette Note d'orientation

Certains des thèmes analysés dans cette Note d'orientation auraient pu apparaître dans plusieurs sections. Par exemple l'introduction d'un système de rotation des apprentis pour qu'ils puissent acquérir un ensemble plus large de compétences (BIT, 2012 ; Axmann, 2019) aurait pu trouver sa place dans la section sur l'évaluation, dans celle sur les modes d'apprentissage, voire même celle sur l'équité entre les différents apprentis. Il a été introduit dans la section sur la satisfaction des besoins du marché du travail mais, de nouveau, c'est un thème quelque peu transversal. Pour minimiser la longueur de cette note, la rotation n'a pas été reprise dans les autres sections pertinentes, mais il faut bien-sûr lire cette Note d'orientation avec à l'esprit cette idée de fertilisation croisée des différents arguments. Une exception est la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui est présente dans plusieurs sections tellement elle est prégnante en matière d'apprentissage professionnel informel, et présente de l'intérêt du point de vue de tous les thèmes abordés dans toutes ces sections. C'est aussi pour minimiser les redondances que les sections sont de tailles inégales.

Cette Note d'orientation comporte dix sections. En plus de cette introduction, la deuxième section porte sur l'apprentissage professionnel formel, et la troisième sur l'apprentissage professionnel informel. C'est deux sections proposent une clarification des concepts clefs pour comprendre cette Note d'orientation. La quatrième section porte sur les différents modes d'apprentissage professionnel informel. La cinquième section fournit une analyse des données qualitatives collectées à dessein dans plusieurs pays. La sixième section porte sur le rôle de la formation professionnelle formelle, et de la validation des acquis de l'expérience (VAE). La septième section porte sur les réponses possibles aux besoins du marché du travail. La huitième section revient sur la qualité déjà abordée pour partie dans les sections précédentes. La neuvième section soutient que l'apprentissage professionnel informel est efficace et efficient. La dixième et dernière section propose des conclusions et résume les pistes pour avancer.

2. APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL FORMEL – CLARIFICATION CONCEPTUELLE

2.1 Apprentissage professionnel et apprentissage tout court

En français le mot « apprentissage » renvoie à deux concepts sensiblement différents. C'est à la fois le substantif du verbe apprendre, comme dans apprentissage des langues, de la conduite routière ou de la vie (*learning* en anglais) ; et c'est aussi l'action d'apprendre en contexte réel, sur le lieu de travail dans la quasi-totalité des cas (en immersion complète ou quasi complète dans l'entreprise), et d'apprendre un métier assez souvent (*apprenticeship* en anglais). Dans cette Note d'orientation, on utilisera le terme « apprentissage » tout court dans le premier cas, et « apprentissage professionnel » dans le second. Le premier est d'usage courant, et renvoie ainsi à l'action d'apprendre quel que soit le contexte, alors que le second renvoie à un système d'acquisition de compétences professionnelles, au fait d'apprendre un métier. L'étymologie est clairement la même.

Le système d'apprentissage professionnel informel est plus ou moins organisé et son degré d'organisation est au cœur de cette Note d'orientation. On parlera d'apprentissage professionnel formel et d'apprentissage professionnel informel, ou d'apprentissage formel et d'apprentissage informel lorsqu'il n'y a pas de confusion possible. Toutefois, il faut bien être clair, une des conclusions de cette Note est qu'il n'existe pas un unique système formel d'un côté et un unique système informel de l'autre mais bien un continuum depuis le très formel, exemplifié par le système dual allemand par exemple, jusqu'au très informel, comme on en rencontre en Afrique typiquement. De même, le système d'apprentissage professionnel informel peut beaucoup varier d'un pays à l'autre en fonction du contexte culturel. Le système d'accès à la maîtrise d'un métier ne peut pas être lu sans ce contexte ; parce que les acquis qui ont de la valeur sont différents d'une culture à l'autre.

Le problème enfin est que le terme « informel » est lui aussi polysémique, et « apprentissage informel » peut signifier deux concepts radicalement différents dans le monde de l'éducation et de la formation. La Section 3 propose des définitions.

2.2 Apprentissage professionnel formel

Même si cette note d'orientation porte fondamentalement sur l'apprentissage professionnel informel, il est intéressant de partir de la définition de l'apprentissage professionnel en général, voire de l'apprentissage professionnel formel. Cela permet de revenir aux fondamentaux en matière d'apprentissage professionnel et d'identifier en quoi l'apprentissage professionnel informel se démarque éventuellement de l'apprentissage professionnel formel (Section 3).

En outre, les travaux sur l'apprentissage professionnel informel sont moins nombreux que ceux sur l'apprentissage professionnel formel ou alors, plus probablement, ils sont moins souvent publiés. En revanche, il existe une abondante littérature sur l'apprentissage professionnel formel d'où l'intérêt que le concept d'apprentissage professionnel formel représente pour fixer les idées, et pour mesurer les différences éventuelles entres les deux approches/systèmes.

En termes de définition donc, l'apprentissage professionnel est un système d'acquisition de compétences professionnelles qui se caractérise par une présence importante dans l'entreprise – généralement entre 50 et 100% du temps selon les types d'apprentissage professionnel et les pays ; avec des apprentissages en direct sur le lieu de travail, au contact de professionnels, dont l'un peut être plus spécifiquement en charge de transmettre les compétences visées, notamment dans les grandes entreprises. C'est le tuteur, et parfois aussi le mentor[1]. L'Organisation internationale du travail (OIT, 2017) a donné une première définition de l'apprentissage dès 1939 (Recommandation 60 sur l'apprentissage)[2]. En 1962, celle-ci a été remplacée par la définition de la Recommandation 117 sur la formation professionnelle[3], qui contient huit paragraphes sur l'apprentissage. Ils mettent l'accent sur l'importance de la relation entre formation professionnelle et marché du travail. En ce sens, elle rejoint la définition habituellement acceptée de la formation professionnelle qui vise une insertion professionnelle directe à la fin de la formation (par opposition à une filière académique, qui vise aussi l'emploi, mais pas immédiatement). La Recommandation de 1962 insiste aussi sur le fait que l'apprentissage doit être une formation systématique et de longue durée, correspondre à un métier particulier, être soumise à des normes déterminées,

[1] *Le tuteur est en charge de transmettre des gestes professionnels. Le mentor inspire et peut servir de modèle.*

[2] *https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=1000:12100:9869593746820::NO::P12100_SHOW_TEXT:Y:*

[3] *https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R117*

comporter une part importante de travail en entreprise et faire l'objet d'un contrat écrit. La Recommandation contient des dispositions quant au contenu du contrat d'apprentissage : conditions d'accès, durée, relation entre formation dans et en dehors de l'entreprise, évaluation, certification, rémunération, assurance en cas d'accident, et congés payés. Elle aborde aussi l'accréditation et la supervision des entreprises qui souhaitent recevoir des apprentis, ainsi que le type de métier qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage. Il est clair qu'on est bien là en présence d'un système d'apprentissage professionnel très formel.

La définition de l'Organisation internationale du travail de 1939, récemment reprise par Axmann (2019), a le mérite d'être concise tout en contenant tous les termes importants : « système dans lequel un employeur emploie sous contrat une jeune personne, la forme, ou fait en sorte qu'elle soit formée, de manière complète pour qu'elle apprenne un métier ; et ceci pour une période de temps fixée et connue au début de l'apprentissage ; et qui contraint l'apprenti à travailler pour l'employeur pendant toute la période d'apprentissage ».

L'étape suivante est de définir l'apprentissage de qualité.

2.3 Apprentissage de qualité

Un apprentissage professionnel de qualité est une forme particulière d'apprentissage professionnel qui réunit un ensemble de conditions clairement identifiées. Sur la base de ses travaux historiques et notamment de la Recommandation 117, l'Organisation internationale du travail a promu cette notion d'apprentissage professionnel de qualité en insistant sur la qualité des apprentissages et sur la pertinence du système pour répondre aux besoins du marché du travail. L'Organisation internationale du travail[1] le définit en effet comme une composante de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) qui combine apprentissage en entreprise et formation dans un établissement d'enseignement. En ce sens, l'apprentissage de qualité s'inspire fortement de l'approche duale, comme le note Ganou (OIT, 2019).

L'apprentissage de qualité permet d'acquérir les savoirs, savoir-faire et autres compétences nécessaires à l'exercice d'un métier particulier. La réglementation et le financement de ces systèmes d'apprentissage relèvent de lois, de conventions collectives et de décisions politiques adoptées à l'issue d'un dialogue social. Dans un système d'apprentissage de qualité, un contrat écrit détaille les rôles et les responsabilités de l'apprenti et de l'employeur ; les apprentis sont rémunérés et bénéficient d'une protection sociale. À la fin d'une période de formation structurée et précisément définie et après avoir réussi une évaluation formelle, les apprentis obtiennent une certification.

Bien qu'il y ait plusieurs façons d'offrir aux jeunes une formation associant pratique en entreprise et cours en établissement d'enseignement, un système d'apprentissage de qualité selon l'Organisation internationale du travail repose sur six éléments essentiels[2]:

[1] *Cette définition est reprise, sous une forme plus ou moins détaillée, dans plusieurs publications : voir par exemple OIT (2017) ou Axmann (2019) pour les plus récentes.*

[2] *Cette Note d'orientation se base sur les versions originales des textes de références, en anglais, et n'utilise pas nécessairement la traduction officielle en français, notamment lorsqu'elle est erronée. Par exemple, le terme « adéquation » dans le contexte du rapport entre la formation et l'emploi a été dénoncé comme n'ayant pas beaucoup de sens, ni en termes théoriques – car la planification du système éducatif pour le marché du travail ne fonctionne pas – ni en termes pratiques pour les employeurs car le marché du travail évolue bien trop vite pour qu'une quelconque adéquation réelle puissent les intéresser. Le terme « adéquation » ne sera donc pas employé ici. La correspondance entre spécialité de formation et filières économiques porteuses et la production de compétences attendues par les employeurs sont des concepts plus modernes et plus pertinents ; de même que l'adaptabilité, la capacité à s'adapter, à apprendre, à progresser dans l'entreprise qui sont tous des concepts orthogonaux à l'adéquation qui implique une approche beaucoup trop rigide de l'enseignement et de la création de compétences.*

- un dialogue social constructif,
- un cadre réglementaire solide,
- une définition claire des rôles et des responsabilités des parties prenantes,
- des mécanismes de financement équitables,
- une grande capacité à répondre aux besoins du marché du travail, et
- l'ouverture du système à tous.

Ces six éléments sont proposés et largement développés dans OIT (2017).

Il est clair que ces six éléments décrivent une situation idéale, ce qui est cohérent avec le fait qu'ils mettent l'accent sur la qualité. Ils ne s'appliquent donc, en l'état, qu'à l'apprentissage professionnel formel, et probablement pas dans tous les pays. S'agissant de l'apprentissage professionnel informel, qui est au cœur de cette Note d'orientation, ces six éléments relèvent encore de la prescription plutôt que d'une description. Cette Note d'orientation montrera en effet que cette définition s'accommode mal de la réalité qui entoure l'apprentissage professionnel informel. Néanmoins, elle montrera aussi qu'il n'y a pas de raisons rédhibitoires de penser que l'apprentissage professionnel informel ne puisse pas remplir ces conditions.

3. L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL INFORMEL – CLARIFICATION CONCEPTUELLE (SUITE)

Il existe un écart important entre l'usage de l'apprentissage professionnel informel, qui est très répandu dans de nombreux pays, et le nombre d'analyses ou même de descriptions publiées sur ce sujet. De fait, ce sont souvent des organisations internationales qui publient sur l'apprentissage professionnel informel, et la référence reste le Bureau international du travail (BIT, 2012). Un peu dans la même veine, il y a peu de travaux sur apprentissage professionnel informel et qualité. Là encore, ce sont les organisations internationales qui semblent les plus actives dans la période récente (voir par exemple Axmann et Hofmann, 2012 ; Lange et al., OIT 2020)[1].

En matière d'apprentissage professionnel informel, il est possible d'étendre la liste des thèmes peu souvent abordés à :

- l'évaluation (sommative et formative) des acquis d'apprentissages,
- la validation/certification des acquis d'apprentissages et des compétences, et
- la reconnaissance sociétale des certifications[2] obtenues dans le système d'apprentissage professionnel, qu'il soit formel ou non du reste.

Ces points sont au centre de cette Note d'orientation et seront abordés dans la suite. Avant cela, cette section propose de continuer le travail de clarification conceptuelle initié à la Section 2, en se concentrant sur le terme « informel ».

[1] On pourra aussi consulter EYF (2012) même si le travail sur la qualité ne porte pas nécessairement sur l'apprentissage professionnel.

[2] Le terme « certification » est pris ici dans son acception moderne au sens de diplôme, titre, grade ou autre forme d'attestation formelle de compétences (c'est-à-dire certification au sens de certification d'acquis d'apprentissages, comme dans cadre national des certifications, ou catalogue nationale de certifications). Dans cette Note d'orientation, certification peut être pris comme synonyme de diplôme sans perte de généralité (voir Coles et Werquin – OCDE, 2007 – pour une analyse complète des systèmes de certification).

3.1 À quoi renvoie l'adjectif « informel » ?

Le terme informel, dans le contexte de cette Note d'orientation, renvoie à quatre acceptions du terme :

- c'est une composante de l'économie qui, lorsqu'elle n'est pas organisée et/ou échappe à la taxation[3] sur les sociétés ou sur la valeur ajoutée par exemple, est dite informelle ;
- c'est un type d'emploi qui, lorsqu'il n'est pas enregistré et échappe à l'impôt sur le revenu par exemple, est dit informel ;
- c'est un contexte d'apprentissage qui, lorsqu'on apprend dans un contexte qui n'est organisé en aucune manière, est dit de manière raccourcie apprentissage informel, le terme exact devant être apprentissage en contexte informel ; et
- c'est enfin un mode d'acquisition de compétences sur le lieu de travail et au contact des travailleurs qui, lorsqu'il se situe dans l'économie informelle, est appelé apprentissage informel (apprentissage professionnel informel en l'occurrence, pour distinguer cette acception de celle immédiatement ci-dessus).

Il y a donc l'économie informelle, l'emploi informel, l'apprentissage en contexte informel, et l'apprentissage professionnel informel. Les définitions proposées ci-dessus pour ces quatre termes montrent que les concepts qu'elles recouvrent sont assez proches. Toutefois, ils sont différents. Il est d'ailleurs difficile de comprendre la notion d'apprentissage professionnel informel, analysée dans cette Note d'orientation, sans la petite clarification qui suit.

En ce qui concerne l'économie d'un pays dans son ensemble, l'économie informelle renvoie généralement à la partie de l'économie qui échappe à toute forme d'organisation quelque peu formelle, et notamment la plupart du temps à l'impôt et aux taxes diverses. On parle de secteur informel pour désigner en particulier les entreprises qui relèvent de l'informalité. L'Organisation internationale du travail définit l'économie informelle dans son ensemble comme rassemblant « toutes les activités économiques des travailleurs et

[3] *Argument systématiquement repris par les experts ayant répondu à l'enquête utilisée à la Section 5.*

[4] *https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R204*

des unités économiques qui – en droit ou en pratique – ne sont pas couvertes ou sont insuffisamment couvertes par des dispositions formelles » (Recommandation 204, 2015)[4]. Dans le cas des pays couverts par cette Note d'orientation, l'économie informelle est hypertrophiée puisqu'elle peut représenter jusqu'à 75 % de la production des richesses, notamment en Afrique sub-saharienne. C'est donc une composante essentielle de l'économie dans les pays concernés (GIZ, 2020).

Un emploi informel est un emploi qui n'est pas déclaré à l'autorité compétente, et qui n'est donc pas enregistré (Charmes, 2020 ; Enabel, 2020 ; LuxDev, 2020). En général, celles et ceux qui occupent un emploi informel ne bénéficient d'aucune garantie de protection d'aucune sorte, contre les risques de santé, de chômage et de vieillesse-survie. Indépendamment du secteur de l'économie – formel ou informel – où il est exercé, un emploi peut lui-même être informel. Ce point est assez souvent oublié dans la plupart des travaux. Pourtant on trouve souvent des emplois informels dans le secteur formel de l'économie (Mansuy et Werquin, 2018), certes en moins grand nombre que dans le secteur informel mais ce n'est pas un phénomène marginal. S'il est clair que la quasi-totalité des emplois dans le secteur informel sont eux-mêmes informels, l'inverse est faux car on trouve beaucoup d'emplois informels dans le secteur formel de l'économie ; par exemple lorsqu'une entreprise dument enregistrée, assujettie à l'impôt et employant des travailleurs eux-mêmes enregistrés, fait ponctuellement appel à une main d'œuvre d'appui qui n'est pas formellement identifiée par les services compétents et encore moins enregistrée. Ceci est d'autant plus vrai que les activités sont fortement saisonnières et nécessitent un renfort de main-d'œuvre à certains moments de l'année (par exemple récoltes, afflux de touristes). Emploi informel ne rime donc pas nécessairement avec secteur informel de l'économie. C'est pour cela que l'Organisation internationale du travail préfère utiliser le terme « économie informelle », qui inclue toutes les personnes qui travaillent de manière informelle dans tous les secteurs de l'économie (plutôt que secteur informel qui renvoie plus spécifiquement aux entreprises relevant de l'informalité).

Le contexte dans lequel les individus apprennent peut-être lui aussi plus ou moins formel. Cela donne la trilogie généralement acceptée : contexte formel, non-formel, et informel, nommé un peu rapidement apprentissage formel, apprentissage non-formel et apprentissage informel. Ces termes sont utilisés de manière erronée car c'est le contexte d'apprentissage qui est plus ou moins formel, et pas l'apprentissage lui-même. Même si, en toute rigueur, il faudrait dire contexte informel d'apprentissage, le terme apprentissage informel a amplement cours (Werquin, OCDE, 2010). Le contexte

d'apprentissage est informel lorsqu'il n'est structuré en aucune manière, par exemple sans horaire précis, ni régularité d'aucune sorte, ni financement clairement identifié. En outre, dans l'apprentissage informel, il n'y a pas objectifs d'apprentissage (acquis) visés, ni intentionnalité. On peut sans doute aussi parler de formation informelle, d'auto-formation et/ou d'autodidactie, mais clairement pas d'éducation informelle car précisément, l'éducation est organisée (Werquin, 2015a et b).

Il y a enfin l'apprentissage professionnel informel, souvent abrégé aussi en apprentissage informel – et l'on perçoit bien la confusion possible, d'où l'intérêt de nommer les concepts de manière rigoureuse – qui est différent de celui défini au paragraphe précédent. L'apprentissage informel est ici un mode d'acquisition de compétences au contact des professionnels, des maîtres artisans notamment, pour apprendre un métier (BIT, 2012). L'apprentissage informel dans ce contexte c'est tout simplement l'apprentissage professionnel dans l'économie informelle.

Autrement dit, associé au terme « apprentissage », le qualificatif « informel » renvoie déjà à deux concepts sensiblement différents[1]. Dans le premier cas, il renvoie au fait qu'apprendre peut se faire dans un contexte informel ; par exemple hors de l'école, de l'université, d'un centre de formation professionnelle ou de tout autre environnement organisé. Dans ce cas, le terme « informel » renvoie au contexte d'apprentissage. Dans ce sens-là, apprendre de manière informelle peut tout à fait se faire dans le secteur formel de l'économie. Il est d'ailleurs admis qu'apprendre de manière informelle survient tout le temps, partout et pour tout le monde.

Dans le second cas, le mot « informel » renvoie à un système d'acquisition de compétences pour l'exercice d'un métier chez un employeur opérant dans l'économie informelle. En quelque sorte l'apprentissage professionnel informel (informal apprenticeship) est nettement plus organisé que l'apprentissage en contexte informel (informal learning). L'apprentissage professionnel informel est aussi beaucoup plus spécifique puisqu'il a vocation à faire en sorte que l'apprenant – et apprenti en l'occurrence – apprenne un métier. C'est l'apprentissage professionnel informel qui est au cœur de cette Note d'orientation. Il est défini en détail dans la Section 3.2.

[1] *Incidemment, il existe aussi le terme « apprentissage formel » qui peut tout aussi bien renvoyer à l'apprentissage professionnel formel qu'au fait d'apprendre dans un contexte formel. L'adjectif non-formel ne s'applique, lui, qu'au contexte d'apprentissage, entre formel et informel pour ainsi dire.*

3.2 Apprentissage professionnel informel – Comparaison avec le formel

Pour le Bureau international du travail (BIT, 2012), l'apprentissage professionnel informel désigne « le système par lequel un jeune apprenant (l'apprenti) acquiert les compétences propres à un métier ou à un métier de l'artisanat, dans une micro ou petite entreprise, en apprenant et en travaillant aux côtés d'un artisan expérimenté. L'apprenti et le maître artisan concluent un accord qui est basé sur des normes et traditions locales. Le coût de la formation est réparti entre l'apprenti et le maître artisan. L'OIT (2017) parle d'une forme d'apprentissage relevant de « l'économie informelle, qui permet à des artisans expérimentés de transmettre certaines compétences à des jeunes et qui couvre généralement toutes les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. Régi par des normes sociales et des traditions plutôt que par des lois ou une réglementation, l'apprentissage professionnel informel ne suit aucun programme d'enseignement et ne donne lieu à aucune certification reconnue. » On voit bien, avec cette définition, à quel point la formulation compte. Il est en effet probable que pour certains experts, de nombreux maîtres artisans suivent ce qui peut être assimilé à un programme mais ils l'ont en tête. Il n'est pas écrit. Pour appuyer cette hypothèse, on peut avancer le fait maintes fois constaté sur le terrain que certains secrets professionnels ou astuces du métier sont montrés/enseignés aux apprentis uniquement en fin de la période d'apprentissage professionnel. Le travail de terrain montre en effet que certaines périodes d'apprentissage sont artificiellement prolongées parce que le maître artisan ne dévoile pas précocement toutes les compétences nécessaires à l'exercice du métier. Cela montre qu'il suit bien un programme, mais il n'est pas forcément explicite, et encore moins public. Le Bureau international du travail parle de programme informel de formation (BIT, 2012 ; et Tableau 1 ci-dessous).

Pour revenir à la définition, Ndiaye (2020), par exemple, parle d'apprentissage rénové. Il insiste avec raison sur le fait que, dans ce cas, l'apprentissage fait l'objet d'un contrat entre l'apprenant et le maître d'apprentissage. Selon lui, il offre une formation pratique dans une unité de production, et il permet aux apprenants d'accéder aux titres, certificats et diplômes délivrés dans le système de formation professionnelle et technique. Enfin, la modalité de la validation des acquis d'expérience (VAE) est retenue pour la certification.

Malgré les cinq années d'écart entre les deux publications de l'Organisation internationale

du travail ci-dessus, on voit bien la filiation entre ces deux définitions qui sont cohérentes et insistent sur l'apprentissage d'un métier, et sur l'appartenance de l'employeur à l'économie informelle. Dans les deux cas aussi, les auteurs se risquent à une comparaison utile entre apprentissage professionnel formel et apprentissage professionnel informel (Tableaux 1 et 2). C'est en effet par comparaison que les concepts se comprennent souvent le mieux. L'exercice est néanmoins risqué car il y a probablement autant de variations dans les systèmes d'apprentissage professionnel, en particulier informel, que de pays, voire de territoires ; du fait de l'importance du contexte culturel comme régulièrement rappelé dans cette Note d'orientation.

Quoi qu'il en soit, pour le Bureau international du travail (BIT, 2012) les différences sont ténues : les deux colonnes du Tableau 1 sont rédigées quasiment dans les mêmes termes. Il y a un contrat. Il y a création de compétences, chez et avec un employeur, pour l'exercice d'un métier. L'apprenti est une jeune personne qui travaille effectivement, et l'employeur investit et s'investit dans la formation de l'apprenti. Le travail de terrain en Afrique notamment, et les opinions des parties prenantes locales ne renvoient pas forcément cette image (voir l'enquête qualitative, Section 5). En résumé, la vision du Bureau international du travail (BIT, 2012) est optimiste mais elle a le mérite de fixer un cap et de soutenir l'idée que l'apprentissage professionnel informel est un véritable système ; et c'est un argument pionnier.

Tableau 1. Différences entre apprentissages professionnels formel et informel selon le Bureau international du travail (BIT, 2012)

Éléments d'apprentissage	Apprentissage formel	Apprentissage informel
Contrat de formation entre l'employeur et l'apprenti	Contrat écrit entre l'employeur, l'apprenti et parfois le centre de formation	Contrat oral ou écrit entre le maître artisan, l'apprenti et parfois ses parents
L'apprenti acquiert des compétences professionnelles pour exercer un métier	Compétences générales qui permettent la maîtrise d'un métier	Compétences générales qui permettent la maîtrise d'un métier
La formation est dispensée sur le lieu de travail et intégrée au processus de production	La formation est dispensée sur le lieu de travail et habituellement complétée par des cours en centre de formation ; programmes officiels de formation ou plan de formation	La formation est entièrement dispensée sur le lieu de travail, observant souvent un programme informel de formation
L'apprenti est un jeune	C'est habituellement le cas. Certaines réglementations fixent des limites d'âge, d'autres non	C'est habituellement le cas, risque d'être confronté au travail des enfants
Le coût de la formation par apprentissage est partagé entre l'employeur et l'apprenti	L'employeur investit du temps et des moyens (dont le salaire de l'apprenti), l'apprenti fournit son travail, le gouvernement accorde une aide financière	Le maître artisan investit du temps et des moyens (argent de poche, paiement en nature), l'apprenti fournit son travail et s'acquitte parfois de frais d'apprentissage

Source: BIT (2012)

Pour OIT (2017), l'exercice est plus détaillé mais reste très binaire (Tableau 2). Il a le mérite de clairement identifier ce qui distingue l'apprentissage professionnel formel de l'apprentissage professionnel informel. Et d'après l'Organisation internationale du travail, les différences sont nombreuses, notamment pour ce qui concerne l'apprentissage professionnel informel :

- l'absence de gouvernance tripartite,
- l'absence de contrat écrit liant l'apprenti et l'employeur,
- l'absence de couverture sociale garantie,
- l'absence de cadre juridique,
- l'absence de programmes de formation écrit/formel/explicite (curricula),
- l'absence d'accès à un enseignement théorique hors du lieu de travail, en centre de formation professionnelle typiquement,
- l'absence d'évaluation systématique et organisée, et par conséquent
- l'absence de certification à la fin de l'apprentissage professionnel informel.

Cette vision est réaliste (confirmée par les résultats de la Section 5), même si un codage sur plusieurs positions aurait sans doute pu permettre de faire apparaître des situations plus nuancées. Il reste que la seule véritable similitude relève de la formation sur le poste de travail.

Il est aussi possible d'avancer une relative proximité entre apprentissage professionnel informel et apprentissage professionnel formel quant à l'existence d'un contrat. La différence est qu'il est le plus souvent oral dans le cas de l'apprentissage professionnel informel, même si le Ghana semble avoir montré la voie depuis récemment en faisant signer des contrats écrits même dans le cadre de l'apprentissage professionnel informel. Quoiqu'il en soit, l'existence d'un contrat, fût-il oral, est essentielle pour pourvoir parler d'apprentissage professionnel informel, sinon la personne n'est qu'un simple assistant pour des tâches de base, par exemple un aide-familial non rémunéré et ne cherchant pas à se former.

Enfin, s'agissant des dépenses de santé, voire même des outils cassés dans le cadre du travail, de nombreux employeurs les prennent en charge dans le cadre de l'apprentissage professionnel informel. Toutefois, il n'y a jamais de véritable garantie dans ce sens et, de toutes manières, beaucoup d'aspects de la protection sociale au sens large ne sont pas pris en charge dans le système d'apprentissage professionnel informel. C'est une piste essentielle à creuser.

Tableau 2. Différences courantes entre apprentissages professionnels formel et informel selon l'Organisation internationale du travail (OIT, 2017)

	Apprentissage	Apprentissage informel
Gouvernance tripartite	Oui	Non
Rémunération	Oui	Peut-être
Contrat écrit	Oui	Non
Couverture sociale	Oui	Non
Cadre juridique	Oui	Non
Programme d'enseignement	Oui	Non
Formation sur le poste de travail	Oui	Oui
Formation en dehors du poste de travail	Oui	Non
Évaluation formelle	Oui	Non
Certification reconnue	Oui	Non
Durée	De 1 à 4 ans	Variable

Source : OIT (2017) sur la base de Steedman (OIT, 2012)

3.3 Le halo de l'apprentissage professionnel

Cette Note d'orientation prend le parti de ne pas s'aventurer sur le terrain des autres concepts liés au fait d'apprendre en situation de travail (*work based learning*), dont l'apprentissage professionnel fait partie. En effet, les concepts proposés par OIT (2017) en anglais comme « *traineeship* » et « *internship* » n'ont pas de traduction consensuelle en français, ni même de réalité, en l'état, sur le terrain. Les termes proposés par OIT (2017) dans sa version française – respectivement « stage en entreprise » et « stage formation emploi » – ont des acceptions multiples et ne sont pas convaincantes. Par exemple, le terme de « stage en entreprise » est employé de manière assez générique, dans tous les contextes, y compris s'agissant de l'alternance. Toujours par exemple, la politique active de l'emploi a abondamment recours au placement des individus en entreprise qui sont appelés « stage ». D'ailleurs, les exemples proposés par l'Organisation internationale du travail ne proviennent pas du monde francophone (par exemple l'Australie). En outre, elle renonce à donner une quelconque définition de ces deux termes[1].

La démarche est intéressante mais elle contient quelques points faibles. Au Royaume-Uni par exemple, ce n'est tout simplement pas le cas que l'apprentissage professionnel soit défini par un cadre juridique et une règlementation. C'est un pays de *Common Law*[2] commune qui donne précisément un effet juridique aux « normes sociales et traditions ». En outre, la distinction entre « *traineeship* » et « *apprenticeship* » varie d'un pays à l'autre, voire sont interchangeables dans le monde anglophone. Il n'est pas rare que les participants au système d'apprentissage professionnel soient appelés des « *trainees* »… Autrement dit, ce n'est déjà pas clair en anglais, et traduire en français – ou dans une autre langue – ajoute de la complexité.

De même, faire entrer l'existence d'une gouvernance tripartie dans la définition de l'apprentissage professionnel peut surprendre dans la mesure où l'apprentissage existait bien avant la formation des syndicats et associations professionnelles – au XIXe siècle au Royaume-Uni et en France – dans la plupart des pays.

Au total, il se peut qu'il y ait une petite confusion, dans les travaux des organisations internationales, entre description et prescription ; entre un compte rendu de ce qui est le cas et une assertion de ce qui devrait être le cas, ou de ce qui serait souhaitable. Ce point est particulièrement important dans une Note d'orientation qui vise à promouvoir l'apprentissage professionnel sous toutes ses formes parce qu'une trop grande

formalisation prescrite peut nuire à la volonté d'implémentation par les gouvernements, et de mise en œuvre concrète par les employeurs. En effet, une prescription trop complète – avec un ensemble de conditions qui seraient, ou seraient perçues, comme trop restrictives voire contraignantes – de l'apprentissage professionnel pourrait décourager les économies émergentes de se lancer dans la première étape de la construction d'un système qui relèverait de l'apprentissage professionnel, formel ou moins formel. La situation dans certains pays – comme le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan – fait penser que c'est parfois plus qu'une hypothèse : ces pays ont des lois anciennes et assez contraignantes en matière d'apprentissage professionnel et pourtant, dans les faits, l'apprentissage professionnel n'est pas beaucoup utilisé. Il l'était dans les grandes entreprises du secteur public mais, lorsqu'elles furent privatisées, l'essentiel de cet ancien système d'apprentissage professionnel s'effrita.

Pour conclure sur ce point, il est clairement intéressant de distinguer les différentes formes par lesquelles on apprend sur le lieu de travail : apprentissage, stage, immersion dans l'entreprise, placement en entreprise, voire insertion professionnelle temporaire sont des termes qui ont cours, mais leur usage n'est ni standardisé ni consensuel en français. Des différences existent, et c'est heureux que l'on y réfléchisse, mais le risque est d'arriver à un raffinement extrême mais peu opérationnel des définitions. C'est un risque parce que l'exercice pourrait ne rester que purement théorique, et avoir peu d'applications en pratique. C'est un risque surtout car cela pourrait empêcher les acteurs et autres parties prenantes de réaliser que la situation est floue en pratique, et qu'elle est changeante dans le temps et dans l'espace. Pour l'instant, il est plus sûr de parler du halo de l'apprentissage professionnel dans le monde francophone[3], et d'accepter qu'il y ait des termes qui soient utilisés un peu dans tous les contextes comme « stage ».

L'essentiel est de réaliser que les différences essentielles portent sur le fait de savoir si les entreprises se sont véritablement emparées de l'apprentissage et sont aux commandes (véritable apprentissage professionnel) ou si ce sont les centres de formation professionnelle ou le gouvernement qui essaient de convaincre les entreprises de la pertinence de l'apprentissage professionnel, pour qu'elles offrent des places de stage par exemple.

[1] Ce thème pourrait être traité lors de la prochaine session de la Conférence internationale du travail (ILC 22/23).

[2] Les pays de Common Law (par exemple Australie, Canada, États-Unis, Royaume-Uni) ont un système juridique dont les règles sont principalement édictées par les tribunaux au fur et à mesure des décisions individuelles. La jurisprudence y est donc la principale source du droit.

[3] En anglais, il demeure pertinent de bien distinguer apprenticeship (apprendre un métier sur le lieu de travail) de internship (apprendre sur le lieu de travail aussi mais pas dans le but de maîtriser complètement un métier).

3.4 Résumé – Petit lexique utile

Tout est donc somme toute assez clair : le contexte d'apprentissage peut être plus ou moins formel, et donc en particulier tout à fait informel ; et l'apprentissage en situation de travail, ou apprentissage professionnel, peut lui aussi être plus ou moins formel. Ce dernier est tout à fait formel lorsqu'il y a un contrat écrit entre l'employeur et l'apprenti, lorsque ce contrat a toutes les caractéristiques d'un contrat de travail, lorsque l'apprentissage professionnel mène à la certification et que l'apprenti est un employé comme les autres (par exemple le modèle allemand). Il est informel lorsqu'une grande partie de ces caractéristiques ne sont pas présentes. Il n'est pas rare toutefois que l'apprentissage professionnel informel possède certaines caractéristiques relevant de la formalité, comme une évaluation, mais cela n'en fait pas pour autant un système d'apprentissage formel : il reste que le Tableau 2 est, en pratique, souvent plus nuancé.

Au total, c'est quand même une antinomie qui semble caractériser le mieux l'apprentissage professionnel informel car apprentissage renvoie à un système, alors qu'informel à une absence d'organisation. C'est sans doute cela qui le rend difficile à saisir, à la fois par le chercheur, l'observateur statistique, et le décideur. Toutefois l'antinomie n'est qu'apparente et l'apprentissage professionnel informel porte parfaitement son nom en fait. C'est bien un système pour apprendre un métier, et cela renvoie à une forme d'organisation de la création, voire de la reconnaissance des compétences. Il est informel car son organisation reste incomplète, et il reste beaucoup de place pour l'améliorer. Ce paradoxe n'est qu'apparent car c'est bien d'un système dont il s'agit et il est incontournable : il est en place, et depuis longtemps si l'on considère qu'il a pris petit à petit le relais de l'apprentissage traditionnel[1], d'inspiration encore plus familiale (BIT, 2012). Ces constats sont importants car ils vont permettre de dériver certaines des analyses les plus importantes de cette Note d'orientation : il est incontournable car il est très inclusif et permet de donner leur chance au plus grand nombre, même dans les groupes de la population à indice socio-économique bas, et/ou vivant dans des zones géographiques enclavées. Le fait qu'il mérite d'être mieux organisé renvoie aux recommandations que cette Note met en avant. Enfin, la difficulté qui existe à en saisir la portée – pour les chercheurs et les décideurs – milite fortement en faveur d'un appareil statistique plus précis et systématique, voire une inclusion, dans des termes à définir, dans le système national d'enseignement et de formation techniques et professionnels.

Cette Note d'orientation retient comme concepts essentiels pour les besoins de l'analyse

les deux trilogies :

- apprendre un métier (*to learn a trade*), apprentissage professionnel (*apprenticeship*), apprenti (*apprentice*) ; et
- apprendre tout court (*to learn*), apprentissage (*learning*), apprenant (*learner*).

La première permet en effet de se concentrer sur l'apprentissage professionnel informel, voire sur l'apprentissage professionnel informel de qualité. La deuxième permet d'aborder sereinement la validation des acquis de l'expérience qui a un rôle important à jouer dans la certification et la reconnaissance des compétences acquises dans le système d'apprentissage professionnel, en particulier s'il est informel.

Cette Note d'orientation a aussi besoin des concepts suivant :

- partie pratique de l'apprentissage *(on-the-job*), et
- partie théorique de l'apprentissage (*off-the-job*).

Ces deux concepts ne sont pas spécifiques à l'apprentissage professionnel informel. On peut même dire le contraire : la partie théorique, en centre de formation professionnelle par exemple, est quasiment toujours absente de l'apprentissage professionnel informel.

[1] *Le terme « traditionnel » est d'ailleurs encore assez usité en anglais : voir Ganou (OIT, 2019) ou Teal (2020) pour des contributions récentes.*

4. LES DIFFÉRENTS MODES D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL INFORMEL

4.1 Renforcer l'égalité femmes-hommes

Si la critique d'être un système misogyne est sans doute appliquée à tort à l'apprentissage professionnel formel, comme le remarque Axmann (2019) qui parle de mythe, elle correspond à une réalité pour de nombreux experts et parties prenantes (ILO, 2018). En toute hypothèse, il semble que l'apprentissage professionnel informel, lui, soit quelque peu déséquilibré en faveur des hommes en termes d'effectifs. Le manque de données fiables ne permet pas vraiment de trancher. En revanche, le travail de terrain – en Afrique notamment – révèle que les parties prenantes de certaines professions, dont les effectifs sont très féminins, sont ponctuellement actives dans le secteur de l'apprentissage professionnel informel : la coiffure, l'agriculture, la fabrication de produits de petite taille, le secrétariat et les métiers fortement liés à l'usage des technologies de l'information et de la communication. L'exemple de la coiffure au Bénin est intéressant de ce point de vue (voir les travaux de Swisscontact dans la dernière décennie). En revanche, il est vrai que l'apprentissage professionnel informel n'est pas très développé en termes d'effectifs pour ces métiers. Autrement dit, ce n'est pas le nombre de professions potentiellement attractives et accessibles à l'apprentissage professionnel informel pour les femmes qui est le facteur limitatif, mais bien les initiatives pour développer l'apprentissage professionnel informel pour ces professions, voire pour le généraliser : les opportunités existent mais elles sont rares. Il y a là des pistes d'amélioration de l'équité par sexe, tout simplement par le développement de l'apprentissage professionnel informel dans des filières d'apprentissage qui ont plus la faveur des jeunes femmes.

Le véritable objectif reste tout de même celui de la féminisation des filières fortement fréquentées par les hommes, et inversement. Les résultats du terrain sont de ce point de vue extrêmement enrichissants. Disons-le tout de suite, il est très difficile de faire venir les jeunes femmes vers des filières comme le bâtiment ou la mécanique. Les stéréotypes sont encore très présents malgré les multiples expériences pour les déconstruire dès l'enseignement préscolaire, en Europe surtout (ILO, 2018). Or l'accès à l'enseignement préscolaire est difficile en Afrique par exemple. Toutefois, lorsqu'elles viennent vers les professions fortement fréquentées par les hommes, les conclusions empiriques sont

toujours les mêmes : cela commence par un grand scepticisme de la part des employeurs – et quelques moqueries de la part des apprentis hommes – et cela se conclut sur une situation où les employeurs ont changé d'avis et ne veulent plus recruter que des jeunes femmes. Elles sont beaucoup plus précautionneuses avec le matériel, économisent la matière première et le carburant, et sont citées en exemple pour tout un ensemble de qualités (voir par exemple, la formation des femmes à la conduite d'engins de chantier en Haïti ; MTPTC, 2013).

La liste des métiers pour lesquelles les jeunes femmes pourraient entamer un apprentissage professionnel est donc virtuellement la même que celle des jeunes hommes. Toutefois, en pratique, il s'avère très difficile de convaincre les femmes d'apprendre un métier qu'elles pensent à tort être un métier masculin. Il sera sans doute difficile d'avancer sur la route de l'égalité femmes-hommes dans l'accès à tous les métiers par l'apprentissage professionnel : il y a un fort atavisme qui tient à la filiation entre apprentissage traditionnel et apprentissage professionnel informel et au fait que les biens sont plus souvent transmis aux enfants de sexe masculin (Jutting et al., OCDE, 2008). En pratique, l'apprentissage professionnel informel n'offre pas souvent la possibilité de sélectionner les apprentis pour faire de la discrimination positive par exemple, parce que les jeunes sont recommandés par la famille ou un membre du cercle de l'employeur, et/ou surtout parce que l'employeur cherche des jeunes avec un profil particulier, comme une expérience certaine de travail et/ou un talent apparent par le métier visé (ILO, 2012). Il est donc mal aisé de surimposer une condition d'équité par sexe.

Au total, en théorie, il est excessif de prétendre que l'apprentissage professionnel informel n'a de sens que pour les jeunes hommes. Tous les métiers peuvent être appris par la voie de l'apprentissage professionnel informel. En pratique, la situation est encore loin d'être égalitaire. Le renforcement de l'égalité entre les femmes et les hommes dans le système d'apprentissage professionnel informel passe par l'établissement et la mise en œuvre d'une vaste stratégie de communication. Il faut informer toutes les parties prenantes – au premier rang desquelles se trouvent les enseignants/formateurs, les employeurs, les familles et les futures apprenties – du bien-fondé de la mixité dans l'accès aux métiers, quels qu'ils soient. Il faut aussi sans doute faciliter la tâche aux femmes qui veulent franchir le pas, en cadrant beaucoup plus l'apprentissage professionnel pour les femmes en termes d'horaire et de division du travail familial – pour les mamans typiquement – et de condition de travail. Enfin, la féminisation de certaines professions bénéficiera grandement de la mécanisation : tant que la force pure sera un critère de recrutement, l'accès sera délicat pour les jeunes femmes.

4.2 Promouvoir le travail décent dans l'apprentissage professionnel informel

Dès le premier tableau du rapport du Bureau international du travail (BIT, 2012), est mis en avant le « risque de travail des enfants » dans le cas de l'apprentissage professionnel informel. Là encore, les données précises sont rares mais le travail de terrain montre que le risque est réel. OIT (2018) par exemple signale aussi cet écueil et la nécessité de mettre en place des mesures pour éviter que l'apprentissage professionnel informel soit un moyen simple pour certains employeurs d'avoir accès à une main d'œuvre bon marché, et corvéable à merci pendant de longues années. En outre, et ceci est avéré encore plus largement, les employeurs qui recrutent des apprentis dans le cadre de l'apprentissage professionnel informel ont tendance à confondre travail professionnel et tâches ménagères. Tous ces enjeux sont liés et renvoient aux motivations des employeurs, et au besoin de cadrer et d'encadrer un peu plus l'apprentissage professionnel informel.

La difficulté est qu'imposer des contraintes sur le recrutement d'un apprenti dans le système informel est difficile. Non seulement, il est informel et donc peu contrôlé, mais le risque est grand que cela ne décourage les employeurs de prendre un apprenti s'ils perçoivent que les conditions sont trop contraignantes. Par exemple, au Maroc, les conditions du recrutement d'un apprenti décrites par la Loi 12-00 sont contraignantes, et perçues comme dissuasives1. On pourrait imaginer que la durée de l'apprentissage ou l'évaluation des compétences – lorsqu'il y en a – soient mieux cadrées, pour éviter que l'apprenti ne dépende trop de l'employeur. Il est clair aussi que la délivrance d'un certificat assez tôt dans le processus d'apprentissage – pour un bloc de compétences par exemple – et puis d'une certification complète un peu plus tard pourrait permettre une prise d'autonomie rapide de l'apprenti s'il perçoit un risque quelconque d'être traité de manière injuste.

Toutes ces mesures – comme l'approche par blocs de compétences et/ou la certification – ont du reste d'autres propriétés qui seront établies au fur et à mesure de l'avancement de cette Note d'orientation.

[1] *http://carfm.ma/wp-content/uploads/2017/12/1-Loi-12-00.pdf*

4.3 La qualité – Piloter par la performance des sortants/lauréats sur le marché du travail

Un apprentissage professionnel de qualité est somme toute assez facile à définir. On pourra se reporter à Lange et al. (OIT, 2020) qui est une des rares publications qui traite de la qualité dans le contexte de l'apprentissage professionnel informel, pour l'évaluation des compétences essentiellement. On pourra bien-sûr se reporter aussi à OIT (2017) pour un travail de référence sur la qualité dans l'apprentissage professionnel en général. Dans le cas de l'apprentissage professionnel formel, il est extrêmement difficile de vérifier si les critères de qualités sont remplis. Dans le cas de l'apprentissage professionnel informel c'est impossible.

Il y a plus inquiétant. Quand bien même les critères de qualité énoncés de manière récurrentes dans les travaux du genre seraient vérifiés, rien ne garantit dans les faits la transmission effective de compétences entre l'employeur ou maître d'apprentissage et l'apprenti. Les exemples sont nombreux où toutes les conditions sont remplies pour bien apprendre et accumuler des compétences – depuis l'infrastructure jusqu'à la matière d'œuvre et au niveau de certification des enseignants – mais où aucune compétence n'est jamais transmise aux apprenants. Cette Note d'orientation prend donc résolument le parti de suggérer une approche par la fin, par la performance des apprentis sur le marché du travail, dans l'emploi, une fois leur période d'apprentissage professionnel achevée.

En effet, si l'on revient aux fondamentaux quelques instants, le but de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels en général, de l'apprentissage professionnel et de l'apprentissage professionnel informel en particulier, est tout de même de permettre une insertion rapide, durable et de qualité dans l'emploi. Alors pourquoi ne pas regarder les conditions dans lesquelles s'est faite l'insertion professionnelle des lauréats de l'apprentissage professionnel pour en déduire la qualité des compétences acquises et leur niveau de reconnaissance par les employeurs et la société. Dans le cas de l'apprentissage professionnel informel, c'est même la seule solution en pratique. La seule contrainte que cette démarche impose est de mener à bien des enquêtes de suivi, préférablement quelque peu longitudinales – c'est-à-dire répétées une fois ou deux – pour connaître le devenir des lauréats de l'apprentissage professionnel informel.

Autant le dire tout de suite, la plupart des systèmes pilotes en matière d'apprentissage

professionnel prévoit un dispositif de suivi (tracer study en anglais). Il est souvent mal traité – et maltraité du reste – car il arrive en bout de course, et les budgets initialement alloués sont souvent dépassés. Il suffirait de sanctuariser cette partie des budgets alloués à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels, et à l'apprentissage professionnel en particulier, pour disposer de tous les outils nécessaires pour lier de manière clinique le passage par tel ou tel apprentissage professionnel et la performance sur le marché du travail. À une époque où tous les jeunes ont un téléphone mobile intelligent, voire deux, l'exercice n'est ni cher ni compliqué techniquement parlant car ils sont faciles à joindre. Ils sont en outre souvent motivés pour répondre car il en va de leur carrière professionnelle. Il suffit de collecter leurs coordonnées, voire quelques variables clefs, et des coordonnées relais (parents, famille) pour constituer une base de sondage de manière très efficiente. Évaluer la qualité d'un dispositif par la réussite des participants dans la vie active, dans la vraie vie, protège l'observateur et le décideur de tout un ensemble de biais d'observation pendant la période d'apprentissage. Enfin le potentiel de ce type d'enquête de suivi pour rétro-alimenter le système d'apprentissage professionnel informel est énorme, puisque le diagnostic est serein.

Pour rassurer les parties prenantes de l'apprentissage professionnel, il est toujours possible de doubler cette approche par la fin d'une approche plus classique de l'assurance qualité. Il peut en effet être intéressant de fournir des éléments concrets pour le pilotage des systèmes d'apprentissage professionnel, ne serait-ce que pour que les nouveaux entrants dans l'offre de formation puissent recevoir de l'aide. Ainsi, il est toujours possible de fournir une liste d'éléments qu'il est de bon ton de considérer pour imaginer fournir un apprentissage professionnel de qualité. On peut penser à[1]:

- une étude d'opportunité argumentée et partagée quant à la pertinence de tel ou tel métier – ou de tel ou tel programme d'apprentissage professionnel – compte tenu de la nature du marché local du travail (partagées par les parties prenantes de l'apprentissage et du marché du travail) ;

- une sélection des apprentis, pas sur des critères socioéconomiques, mais sur la pertinence de leur projet de formation et de carrière professionnelle compte tenu de la nature du contexte économique local et du marché du travail – voire sur l'existence

[1] *Sur la base des travaux de l'auteur, de BIT (2012), ILO (2018), Lange et al. (OIT, 2020), et de OIT (2017).*

de prérequis à l'entrée si le niveau de sortie visé est élevé – ce qui renvoie dans tous les cas à la nécessité d'avoir un service d'orientation ; l'apprentissage professionnel est et doit rester une approche locale pour servir des besoins locaux ;

- un certain nombre de données connues à l'entrée en apprentissage : durée, conditions de sortie, traitement de l'apprenti (rémunération, éventuellement en nature), nature de l'encadrement, accès à une aide pédagogique extérieure pour l'apprentissage d'éléments théoriques, nature de la rotation sur plusieurs postes de travail pour multiplier les chances d'exposition à des compétences nouvelles, échanges d'apprentis avec d'autres employeurs pour la même raison ;

- des objectifs d'apprentissage professionnel clairs, fixés dès le début de l'apprentissage et rédigés en termes d'acquis d'apprentissages et/ou de compétences (avec un verbe d'action et replacées dans un contexte) ;

- des objectifs d'apprentissage proposant des compétences générales et des compétences spécifiques (potentiel d'employabilité) ;

- une répartition claire des éléments à acquérir entre savoir, savoir-faire et compétences transversales ;

- un programme d'étude (*curriculum*) qui soit cohérent avec les objectifs d'apprentissage, qui détaille notamment la méthode, les modules essentiels et les marqueurs de la progression pédagogique ; (par exemple la nature des interactions entre apprenti et tuteur/employeur, entre apprenti et clients)

- une cohérence intrinsèque de ce programme d'étude (curriculum) par rapport aux objectifs d'apprentissage ;

- une évaluation fiable, valide, équitable, et authentique ; l'employeur est impliqué dans l'évaluation, mais il n'est pas seul ;

- une certification partielle ou complète (enregistrée au cadre/catalogue national des certifications) avec un niveau clairement identifié ou, plus probablement, remise d'un certificat de compétences à valeur sur le marché local du travail ;

- une transmission à l'apprenti d'éléments importants d'information tout au long de son parcours d'apprentissage ; l'apprenti est informé par exemple d'une nouvelle règlementation, de l'arrivée de produits nouveaux sur le marché ;

- un système de protection sociale garanti, notamment en cas d'accident du travail ;

- le système lui-même est gouverné de manière satisfaisante, en partenariat ; cela ne veut pas forcément dire une coordination centrale mais il y a une communication fluide et pilotée au sein du système d'apprentissage professionnel informel ; les acteurs du système sont perçus comme légitimes (chambres de commerce et ou d'industrie, chambre de l'artisanat, fédérations, associations professionnelles, syndicats, autorités politiques locales) ;

- le système d'apprentissage professionnel est co-construit, et l'assurance qualité est perçue comme relevant de la responsabilité de tous les acteurs (en partenariat de nouveau) ; et

- des enquêtes statistiques de suivi (*tracer studies*), répétées si possible (longitudinales), et un suivi et évaluation de l'apprentissage professionnel informel.

Cette liste ne propose que des grands ensembles, des têtes de chapitres. Ces blocs constitutifs peuvent ensuite être déclinés plus finement selon les objectifs poursuivis et les usages locaux. Ce n'est pas fait ici pour ne pas allonger cette Note d'orientation.

Il est clair que réunir un tel ensemble de caractères/conditions prendra du temps. Pour quiconque a travaillé sur le terrain au plus proche des acteurs de l'apprentissage professionnel informel – par exemple employeurs, tuteurs, apprentis, groupements professionnels – cette liste a quelque chose d'irréel. Les questionnaires utilisés à la Section 5 sont clairs de ce point de vue : c'est un idéal plus qu'une réalité au moment de le mise sous presse. Néanmoins, tant que la gouvernance par la certification – par la fin – n'est pas en place, il est important d'avoir des points de repère pour l'assurance qualité : en proposant ces caractères d'un système idéal d'apprentissage professionnel informel, cette Note d'orientation peut être utilisée comme checklist. Enfin, définir une vision passe par l'établissement d'objectifs de long terme. C'est vers cela qu'il faut tendre, même si cela prendra sans doute du temps.

Il reste que définir la qualité de l'apprentissage professionnel informel par la fin, par la nature de l'insertion sociale et professionnelle semble une solution pragmatique ; un peu comme l'approche basée sur les compétences a renoncé à définir les intrants dans un processus de formation mais se concentre sur les acquis d'apprentissage (*learning outcomes*).

5. SYNTHÈSE DES ÉTUDES RÉALISÉES RÉCENTES SUR L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL INFORMEL

5.1 Le matériau qui sous-tend l'entièreté de la Section 5

Les questionnaires utilisés pour cette enquête ont été rédigés et remplis en anglais ou en français. Cette section propose une synthèse analytique des cinq questionnaires disponibles, pour le Burkina Faso (2), le Niger (1), la Pakistan (1) et la Palestine (1). Elle bénéficie aussi d'un certains nombres de travaux donnés dans les références finales.

5.2 Plutôt qu'une description, une mise en perspective

Les questionnaires disponibles sont utilisés pour identifier les caractéristiques de l'apprentissage professionnel informel[1]. Les réponses sont donc des données. En revanche, l'analyse est celle de l'auteur de cette Note : elle est basée sur la mise en perspective de ces questionnaires avec ses travaux dans plusieurs dizaines de pays, dans différentes régions, notamment l'Amérique latine, l'Afrique, la Caraïbe et le monde arabe.

Enfin, il est essentiel d'insister sur le fait que l'analyse proposée ici ne doit pas être lue en comparaison avec celle que l'on pourrait fournir quant au système formel de formation professionnelle. Il n'est pas clair en effet que, du point de vue de nombreux enjeux, le secteur formel de formation professionnelle soit beaucoup mieux loti. En toute hypothèse, cette analyse vise à fournir des éléments de cadrage et de réflexion sur la base de réponses fournies par des experts de plusieurs pays. Elle ne vise pas à décerner des bons et des mauvais points à l'un ou l'autre des systèmes de formation professionnelle.

5.3 Secteur informel, apprentissage et économie

5.3.1 Le secteur informel de l'économie

La vision de ce qu'est l'économie informelle est consensuelle parmi les différents répondants. On trouve des nuances entre les répondants/pays mais l'essence reste la même, et notamment le fait que l'économie informelle n'est pas structurée, et qu'elle

échappe à l'impôt. Ce sont les deux grands axes selon lesquels est construite l'analyse de ce qu'est l'économie informelle dans les pays d'intérêt. En outre, certains le lie explicitement à d'autres formes d'informalité, comme l'apprentissage professionnel informel (Burkina Faso), qui est précisément au cœur de cette Note d'orientation.

Il y a aussi un consensus général pour associer à l'économie informelle l'idée qu'elle est nécessaire car le secteur formel ne peut pas à lui seul absorber tous les travailleurs des pays concernés, notamment les jeunes qui arrivent chaque année sur le marché du travail. En conséquence de quoi, il y a une prise de conscience généralisée de l'importance de l'économie informelle, et pas seulement du fait de sa taille, mais de son importance économique et sociale ; économique par sa contribution à la création de richesse, et au Produit intérieur brut donc, et sociale car il absorbe un grand nombre de travailleurs et beaucoup de jeunes en phase de primo insertion. D'ailleurs, des pays comme le Nigeria ou le Ghana, par exemple, ont des politiques proactives en faveur du secteur formel de l'économie, conscients que sont leurs décideurs de son importance à tous les égards, notamment comme pourvoyeur d'emplois et garant de la stabilité sociale. La logique y est très claire : il est plus pertinent et plus efficace d'aider l'économie informelle à faire mieux ce qu'il fait déjà, plutôt que de risquer de réduire ses fonctions économique et sociale en voulant le formaliser à marche forcée.

Il n'en reste pas moins vrai que les répondants sont lucides et mettent en avant la précarité des personnes qui y travaillent. Les mots employés sont assez souvent forts : par exemple pauvreté, travailleurs pauvres, économie de subsistance.

Le point intéressant, en matière de recommandations potentielles, est l'unanimité qui existe autour des conditions de la formalisation de l'économie informelle : elle ne peut pas être réduite à assujettir les acteurs de l'économie informelle à l'impôt. L'idée qui se dégage est plutôt qu'il faut que l'opération soit gagnant-gagnant. Cela peut passer par la prise en compte des demandes et des attentes des parties prenantes de l'économie

[1] *Cette section utilise le terme « apprentissage » même si le document préparé pour la Palestine indique clairement qu'il n'y pas de système d'apprentissage (apprenticeship) dans l'économie informelle et préfère parler de formation (training). Comme il s'agit probablement là d'un problème de traduction ou de définition, somme toute assez habituel, cette différence ne sera pas conservée et les termes « apprentissage » et « formation » seront ici utilisés indifféremment.*

informelle. Cela voudrait donc dire qu'un mécanisme soit mis en place pour collecter les points de vue, et sans doute aussi pour aider ces parties prenantes à verbaliser leurs besoins. Les répondants ne vont pas si loin dans l'analyse mais l'idée d'introduire des éléments de nature à satisfaire les besoins et les attentes des opérateurs économiques, dont les travailleurs, est bien là. En toute hypothèse, il y a des éléments incontournables comme la politique fiscale, qui devrait être aménagée si l'idée est d'inciter les opérateurs économiques de l'économie informel à migrer vers le secteur formel de l'économie. L'accès au financement, les taux d'intérêt et les droits des travailleurs font aussi partie de ces éléments incontournables.

5.3.2 La formation dans l'économie informelle – Généralités

Pour ce qui concerne le rôle de la formation dans l'économie informelle – ou apprentissage professionnel informel de nouveau –, elle est perçue par tous les répondants comme une nécessité, par exemple pour permettre des revenus plus importants pour les travailleurs ; et ainsi contribuer plus significativement au développement de l'économie et donc du pays. La formation est uniformément perçue comme très importante, même dans l'économie informelle, et même si elle-même reste informelle (voir enjeux). Ce qui est très important dans ces réponses – du point de vue du cœur de cette Note d'orientation – est que la formation n'est pas associée, dans la réflexion des répondants, à la formalisation de l'économie informelle, et que la création de compétences est donc perçue comme indispensable dans l'économie informelle. Pour être bien clair, alors même que le questionnaire vient juste de parler de formalisation de l'économie informelle, les répondants ne lient pas apprentissage dans l'économie informelle et formalisation de l'économie informelle. Ils n'en font pas une condition nécessaire. Il y a donc bien là la preuve de l'acceptation du rôle potentiellement formateur de l'économie informelle ; même s'il prendrait place surtout dans l'artisanat, et qu'il serait surtout technique (par exemple geste professionnel), mais ce point n'est pas consensuel et les opinions sont partagées.

Il n'y a pas non plus de consensus apparent clair quant à la prise en charge de l'apprenti par l'employeur, même si le système de l'apprentissage professionnel informel est souvent décrit par les répondants comme se rapprochant beaucoup d'un système familial, et donc en particulier d'un système ou l'employeur prend en charge l'alimentation de l'apprenti, voire parfois son logement et/ou son transport.

5.3.3 Les enjeux identifiés en matière d'apprentissage professionnel informel

Mise bout à bout, les critiques de détail adressées à l'apprentissage professionnel informel donnent une photographie assez réaliste. Les enjeux sont nombreux et les points de vue à chaque fois plutôt pessimistes.

Des objectifs d'apprentissage non définis

Tout d'abord, les objectifs d'apprentissage détaillés sont peu clairs, et non décidés à l'avance (voir par exemple LuxDev, 2020a). Le métier visé est connu, bien-sûr, mais la création de compétences n'est pas planifiée dans le détail, sans même parler d'une approche collective qui permettrait de contribuer à obtenir une cartographie de l'offre de compétences ou de la formation professionnelle. De manière générale l'appareil statistique est à améliorer et le pilotage stratégique de la formation professionnelle dans l'économie informelle est difficile.

Il ne semble donc pas possible non plus, pour les décideurs, de mettre en place une offre de formation – en ouvrant une filière dans un centre existant ou en créant un centre de formation professionnelle de toutes pièces, comme au Maroc avec les Cités des métiers et des compétences – lorsque des compétences font défaut en qualité ou en quantité. En résumé, l'apprentissage professionnel informel n'est pas cadré, ni en termes législatifs ni en termes règlementaires. Il semble même que lorsqu'il y a des textes, ils ne sont pas suivis de toutes manières. Cette absence de cadrage s'applique en particulier à l'utilisation de programmes de formation (*curricula*), qui ne fait pas partie des habitudes des enseignants. Ceci est un résultat très fréquent du reste, voire même dans le système formel d'éducation et formation, notamment s'agissant de la partie pratique des dispositifs en alternance.

Les besoins des employeurs ne sont pas connus et pas forcément satisfaits non plus

La satisfaction des besoins des employeurs n'est pas garantie. Cette critique est quelque peu galvaudée car adressée à tous les systèmes d'éducation et formation, formel ou pas, dans la quasi-totalité des pays du monde. Il n'en reste pas moins vrai qu'elle ressort de la lecture des réponses, et qu'elle a doublement du sens. En effet, l'économie informelle ne dispose pas de mécanismes pour collecter les besoins des employeurs. Quand bien même, ce serait le cas, le point précédent montre que ce serait peine perdue puisque la création de compétences n'est pas non plus organisée de manière à satisfaire des besoins qui auraient éventuellement été verbalisés.

De manière générale, il n'y a pas d'implication des professionnels dans la définition des contours de l'apprentissage professionnel informel. Les organisations professionnelles ne semblent pas en mesure de s'approprier la question de l'apprentissage professionnel informel. Les raisons de cet état de fait ne sont pas claires, mais elles relèvent sans doute de plusieurs causes : manque d'intérêt, manque de temps, absence de vision quant à ce que devraient être des travailleurs en devenir et leurs futures recrues, manque d'outils – comme un appareillage statistique – et manque de moyens, pour recruter un consultant à temps partiel par exemple qui pourrait se concentrer sur ce thème et suivre l'avancée du dossier. C'est très net au Gabon et au Nigeria en matière de validation des acquis de l'expérience, que les associations de professionnels appellent de leurs vœux mais qu'ils ne peuvent pas développer comme ils ne voudraient faute de temps et de support technique.

Et puis il y a des exceptions, comme au Niger, par exemple, où les partenaires tripartites (ou partenaires sociaux) disposent de connaissances techniques pour participer au dialogue social, y compris dans le domaine de l'apprentissage. C'est une des raisons pour lesquelles les organisations d'employeurs, de travailleurs et les pouvoirs publics sont représentés dans les instances de décisions du Fonds d'appui à la formation professionnelle et l'apprentissage (FAFPA) pour discuter des questions de formation et d'apprentissage.

Une durée d'apprentissage variable et mal connue à l'avance

Un peu dans la même veine – celle de l'absence de codification de l'apprentissage professionnel informel – la durée de la période d'apprentissage n'est pas fixée ex ante. Selon un répondant, elle peut s'étendre sur dix ans, ce qui indique une confusion claire entre période de formation et recrutement, entre formation et travail. Ceci a des conséquences importantes. Il est effectivement difficile de définir des objectifs d'apprentissage – voir la Section 3 – si la durée de l'apprentissage n'est pas connue avec une certaine précision au moment de la mise en place de cet apprentissage. Plus fondamentalement, cette approche pour le moins flexible exclut totalement que l'apprenti puisse définir de manière sereine son projet de carrière, thème au centre des approches modernes mises en place par les conseillers d'orientation, et les psychologues de l'éducation. Dans ces approches, le concept de projet englobe l'acquisition de compétences, voire l'obtention d'une certification, et la définition d'un projet professionnel (par exemple un statut et un métier). Au-delà, ceci indique sans doute une trop grande dépendance de l'apprenti à son employeur et maître d'apprentissage,

alors que l'acquisition d'un statut comme celui de travailleur indépendant nécessite assez rapidement une mise en autonomie. C'est très clairement un point qui mériterait qu'un programme de recherche soit développé pour mieux comprendre les enjeux. Il semble y avoir là quelques contradictions, sans doute pas rédhibitoires, mais qui intriguent de prime abord.

Une pédagogie à interroger

Un certain nombre d'enjeux, formulés dans des termes différents selon les répondants et les contextes, renvoient à la pédagogie, ou plutôt à l'absence de pédagogie. L'enjeu est que le maître d'apprentissage, et employeur souvent, ne possède pas forcément les capacités pédagogiques ou didactiques nécessaires pour transmettre ses compétences. De plus, l'acquisition d'une compétence peut parfois requérir l'utilisation de matériel didactique – pour permettre de contrôler la progression de l'apprentissage – que l'on ne trouve pas dans une entreprise. En outre, le maître d'apprentissage ne peut transmettre que les compétences que lui-même possède, ou croit posséder. Ceci limite nécessairement la panoplie de compétences auxquelles l'apprenti aura accès durant sa période d'apprentissage. Quand bien même l'apprenti a été en mesure de formuler un projet ou, à tout le moins, de se fixer des objectifs d'apprentissage, il n'aura peut-être pas l'occasion d'atteindre ces objectifs. Enfin, le maître d'apprentissage peut ne pas maîtriser pleinement les compétences qu'il vise à transmettre, ce qui peut nuire à la performance de l'apprenti lorsqu'il sera embauché ou travaillera à son compte.

Et puis comme l'apprentissage professionnel informel n'en est pas à un paradoxe près, il y a cette difficulté récurrente que le temps pédagogique est très court, dans l'apprentissage professionnel informel, alors que l'apprenti est présent dans l'entreprise pendant des années. Le diagnostic qui transparait à la lecture des questionnaires utilisés pour cette section est que, dans l'apprentissage professionnel informel, l'apprenti travaille beaucoup et se forme peu.

Des compétences manquantes

Un enjeu régulièrement pointé aussi est celui du biais introduit par la confusion de fait – dans l'activité quotidienne – entre production et formation. L'objectif de l'employeur est un objectif de rentabilité, ce qui passe par la réponse à la demande du marché. Or, si celle-ci est peu diversifiée, l'apprenti n'est pas exposé à toutes les formes de production, et ne mobilise pas forcément toutes les compétences qui correspondent pourtant à son

[futur] métier. Dans un système de formation au sens strict, les objectifs d'apprentissage sont donnés par le programme de formation (curriculum). Dans le cas de l'apprentissage professionnel informel, l'acquisition de compétences, puisqu'elle est donnée par la pratique au jour le jour et la demande de la clientèle de l'entreprise où l'apprentissage informel se deroule, est pour ainsi dire aléatoire, difficile à planifier en tout cas. Cela donne toutefois un argument pour une période longue d'apprentissage, puisque cela augmente la probabilité de toucher à toutes les composantes du métier.

À l'évidence cet aspect est à la fois un inconvénient et un avantage. C'est un inconvénient si l'on considère que la demande de la clientèle peut ne pas permettre de couvrir tout le spectre des compétences attendues d'un professionnel en devenir (par exemple une situation où les clients d'un menuisier ne commanderaient que des fenêtres ferait courir le risque que l'apprenti ne sache faire que des fenêtres). C'est un avantage car il y a une forte probabilité que l'apprenti reste dans la même zone géographique après sa formation. Devenu professionnel, il saura exactement ce que sont les attentes de la clientèle locale, et aura les compétences pour les satisfaire.

Certains répondants citent dans les détails des compétences qui seraient absentes de la formation dans l'économie informelle, comme la mise en phase avec l'évolution technologique, la maîtrise de technologies de l'information et de la communication ainsi que la gestion d'une entreprise. S'agissant de la dernière en particulier, le point est particulièrement convaincant car le travail de terrain fait souvent apparaître des cas de faillite d'entreprise non pas par absence de compétences techniques mais bien par manque de capacité à gérer une entreprise (un budget par exemple). L'accès à une formation sur l'entreprenariat est arrivé dans de nombreux programmes de formation dans le système formel d'éducation et formation, mais pas encore dans l'apprentissage professionnel informel.

Enfin, et dans le même esprit, l'apprentissage professionnel informel est trop souvent orienté vers l'apprentissage du geste technique, et les sortants devenus autonomes peuvent manquer de connaissances théoriques, notamment celles liées à leur métier, ce qui limitera forcément leur capacité d'adaptation, et de connaissances liées à la gestion d'une entreprise (par exemple gestion des stocks, utilisation de la trésorerie).

Une faible capacité d'innovation

Ce dernier enjeu, sur les compétences manquantes, permet de faire le lien, comme c'est souvent le cas, avec un autre enjeu fort de l'apprentissage professionnel informel : le risque est grand que les apprentis passent maître dans l'art de reproduire mais soient peu capables d'innovation. Si la capacité à innover relève sans doute avant tout de prédispositions personnelles, il n'en reste pas moins vrai que la formation – si elle se donne les moyens d'être un lieu d'effervescence intellectuelle – est un moment propice pour essayer des choses et procéder par erreurs corrigées. Compte tenu de l'objectif de maximisation du profit généralement adopté par les employeurs – ce qui est l'objectif logique d'une entreprise privée – il y a peu de chances que l'apprenti puisse être autorisé à sortir de sa routine de production pour faire des expériences innovantes.

Là encore, l'absence d'utilisation des technologies modernes, en matière de technologie de l'information et de la communication notamment, est aussi un frein à l'innovation.

Une reconnaissance limitée des compétences – Certification

L'essentiel des enjeux évoqués dans ce qui précède renvoie à la création de compétences. Une autre série d'enjeux renvoie à l'évaluation et à la certification de celles-ci. Au niveau individuel, la certification est une composante majeure de l'employabilité. Au niveau collectif, pour organiser la relation formation-emploi, la certification est aussi un élément déterminant car elle permet de rendre les compétences visibles. Les employeurs sont mieux à même d'organiser l'affectation des travailleurs sur les divers postes de travail s'ils connaissent les compétences de chacun (job matching). Il n'est donc pas clair que l'apprentissage professionnel informel soit un système opérationnel dans la mesure où l'évaluation est problématique, faiblement organisée, et que la validation des acquis de l'expérience (VAE) n'a pas encore fait une entrée significative dans ce système. Elle est d'ailleurs unanimement identifiée comme une solution crédible pour certifier les compétences acquises dans l'économie informelle, même s'il y a une bonne prise de conscience des conditions (par exemple préparation de professionnels de la validation des acquis de l'expérience), et si le concept de validation des acquis de l'expérience ne semble pas toujours bien maîtrisé (par exemple, la validation des acquis de l'expérience n'est pas un processus de formation, ce n'est pas non plus un bilan de compétences).

Du point de vue de la fin du processus d'apprentissage professionnel informel, les

conditions d'organisation de la cérémonie de clôture – lorsqu'il y en a une – ne sont pas fixes non plus. En particulier, le coût qu'il peut parfois représenter pour l'apprenti est un enjeu fort de sa mise en autonomie, et du passage d'apprenant à professionnel à part entière. Le cas du Bénin est intéressant de ce point de vue où la cérémonie de clôture a parfois été fortement reportée du fait de l'incapacité de l'apprenti de payer la dot attendue (Davodoun, 2011).

Absence d'accompagnement et de suivi des sortants de l'apprentissage professionnel informel

Deux enjeux forts sont aussi soulignés par les répondants. Ils ne renvoient pas exactement aux mêmes constats, mais ils sont groupés ici par une sorte de raccourci pragmatique du point de vue des solutions. Il s'agit de l'accompagnement des apprentis et du suivi des sortants. Ni l'un ni l'autre ne sont véritablement partie intégrante du système d'apprentissage professionnel informel.

L'accompagnement relève de l'orientation des apprentis, pour qu'ils puissent faire des choix autorisés, à la fois avant d'entrer en apprentissage professionnel informel et pendant celui-ci. L'orientation scolaire peut être distinguée de l'orientation professionnelle si besoin est mais il reste que les jeunes en formation dans l'économie informelle n'ont que peu d'occasions de bénéficier de l'aide désintéressée et professionnelle d'un tiers, un psychologue de l'éducation et de la formation typiquement.

Le suivi renvoie à l'idée de se doter d'outils quelque peu systématiques pour savoir ce que deviennent les sortants une fois autonome, à la fois sur le marché du travail (emploi, chômage, promotion) mais aussi en matière de situation personnelle (famille, opinons). Intégration sociale et insertion professionnelle sont deux éléments qui sont au cœur des enquêtes longitudinales de suivi des sortants de tout système d'éducation et formation. Dans le cas de l'apprentissage professionnel informel, les informations sur ces deux éléments font défaut pour pouvoir analyser sereinement la performance. (Voir aussi les enjeux en termes de qualité dans la Section 3)

Un apprentissage professionnel informel très hétérogène

Au total donc, l'apprentissage professionnel informel est marqué par une grande hétérogénéité, ce qui ne facilite pas les processus de recrutement par les employeurs

puisqu'ils ne savent pas exactement de quelles compétences disposent les candidats issus de l'apprentissage professionnel informel qui se présentent devant eux.

D'ailleurs l'analyse proposée ici se veut clinique alors que le diagnostic des répondants est parfois sévère : l'apprentissage professionnel informel serait marqué par l'amateurisme, ce serait une voie de recours, et relèverait du caritatif. Cette Note d'orientation ne veut pas aller jusqu'à une telle sévérité mais il est vrai que l'apprentissage professionnel informel souffre encore de nombreuses lacunes. Il manque de règles claires, comme celles fixant la durée d'apprentissage, la signature d'un contrat écrit, les conditions de sortie, la pédagogie utilisée et l'encadrement fourni dans l'entreprise, la nature des objectifs d'apprentissage et donc les compétences qui seront maîtrisées en fin de processus. Enfin, il n'y pas de système de financement quelque peu homogène, l'infrastructure est de mauvaise qualité et le système n'est pas administré. Les critères d'assurance qualité évoqués à la Section 3 sont décidément très ambitieux.

Du reste, l'impression générale demeure assez paradoxale de nouveau : l'apprentissage professionnel informel est nécessaire parce qu'il comble un vide, mais il est dit aussi non optimal. C'est aussi le diagnostic qui est au cœur de cette Note d'orientation qu'il est encore trop tôt pour parler d'alternative à l'apprentissage professionnel informel : rien n'est en place pour le remplacer, et il demeure incontournable pour l'instant. En termes simplistes, l'apprentissage professionnel informel est loin d'être parfait mais il a le mérite d'exister. C'est un véritable système. Tout l'enjeu est de l'améliorer et les pistes sont légions. Toutes ne sont pas forcément pertinentes comme la formation à distance, qui ne convainc pas les experts qui ont préparé les réponses aux questionnaires ; par exemple pour des questions techniques, ou du fait de l'approche même de l'apprentissage professionnel informel qui reste centré sur l'apprentissage d'un métier et sur le fait d'apprendre en faisant, et en faisant au contact de professionnels installés. On verra toutefois par la suite que cette option d'une formation à distance n'est pas forcément à rejeter, notamment pour l'acquisition de compétences complémentaires, de connaissances en entreprenariat, et/ou d'éléments de théorie en général.

En première analyse, la question qui vient à l'esprit est de savoir si toutes ces questions sont posées, et si tous ces enjeux sont abordés dans le système formel d'apprentissage. De ce point de vue une différence fondamentale est à souligner car elle n'est pas toujours

énoncée clairement : les apprentis dans l'économie informelle ne bénéficient pas de l'intervention d'une structure de formation (centre de formation professionnelle ou autre) qui pourraient fournir les savoirs théoriques le cas échéant. Elle pourrait aussi prendre en charge la formation de formateurs, et le processus de certification.

5.3.4 Un dialogue social constructif ?

En matière de dialogue social, il est parfois délicat de comprendre les réponses des répondants, par exemple parce qu'elles sont très elliptiques. Un simple « oui » ne permet pas toujours de mesurer dans quelle mesure telle ou telle caractéristiques est présente dans le système. Il semble toutefois clair qu'il existe un dialogue social constructif pour ce qui concerne la formation professionnelle et l'apprentissage dans le secteur formel des pays d'intérêt. C'est beaucoup moins clair dans l'économie informelle.

En fait, l'idée est même avancée que lorsqu'une structure est en place pour représenter les entreprises de l'économie informelle – comme le Conseil national du patronat burkinabè – celle-ci se focalise plutôt sur les entreprises structurées et formelles. En fait, au Burkina Faso, il existe aussi la Fédération nationale des artisans (FENABF) qui a cherché à améliorer l'apprentissage professionnel informel, avec l'aide de la Banque mondiale.

Toujours de manière quelque peu synthétique, les partenaires tripartites sont engagés dans une négociation collective dans les pays d'intérêt. Elle reste toutefois à développer, comme au Burkina Faso, par exemple parce que l'approche est récente et/ou parce que l'apprentissage – et encore moins l'apprentissage professionnel informel – n'est pas encore au menu des discussions.

Il y a un grand consensus sur le fait que les partenaires tripartites ont les connaissances techniques pour participer au dialogue social, y compris en matière d'apprentissage en général. Certains responsables syndicaux ont reçu des formations dans ce sens, comme au Burkina Faso. Toutefois, la question reste entière quant à leur maîtrise des enjeux en matière d'apprentissage dans l'économie informelle. Les partenaires tripartites sont d'ailleurs inégalement engagés, selon les pays, dans l'accréditation des centres de formation professionnelle. De manière générale, l'accréditation des centres de formation professionnelle relève d'une procédure précise, balisée par des textes, et/ou aux mains

du gouvernement. Au Burkina Faso par exemple, il y a maintenant une implication forte du patronat au côté de l'État qui possédait la majorité des centres de formation mais qui voit actuellement les centres de formation privés se développer rapidement. Des cadres formels lient déjà ces différentes parties. Au Niger, il existe une instance de sélection et d'agrément des centres de formation créée auprès du Fonds d'appui à la formation professionnelle et l'apprentissage (FAFPA) pour décider, entre autres, de cette question.

En revanche, il y a un consensus net pour reconnaître que les partenaires tripartites ont conscience des problèmes de l'économie informelle et donc participent à son développement et à la reconnaissance des acquis d'apprentissages de l'économie informelle. Un exemple est donné par la Direction d'appui au secteur informel (DASI) au sein du ministère burkinabè, qui existe depuis 2006.

5.3.5 Un cadre règlementaire solide ?

Comme dans de nombreux domaines, le secteur de l'apprentissage est relativement bien balisé par des textes règlementaires, alors que ce n'est pas vraiment le cas, dans les pays d'intérêt, en matière d'apprentissage professionnel informel. Il y a beaucoup d'insuffisances. En revanche, certains pays voisins comme le Bénin, la Côte d'Ivoire ou le Togo semblent bénéficier de système d'apprentissage professionnel informel un peu mieux organisé. Certaines fédérations professionnelles y sont parties prenantes et organisent par exemple, la cérémonie d'entrée, l'évaluation, la délivrance d'une attestation de fin d'apprentissage ainsi que la cérémonie de clôture. En Mauritanie, les fédérations professionnelles sont aussi très actives, en matière de validation des acquis de l'expérience par exemple.

En particulier, la dynamique entre les partenaires tripartites en matière de cadre légal, et de formation professionnelle en général, est faible. Il existe au mieux un comité ou un conseil mais il subsiste des doutes sur son action réelle, et sur la fréquence de ses réunions. Les durées minimale et maximale de la période d'apprentissage sont fixées dans le cas de l'apprentissage professionnel formel mais il n'en est rien pour l'apprentissage professionnel informel, comme vu plus haut. Il y a un cadre légal pour les centres de formation professionnelle dans le système formel uniquement. Il y a toujours un contrat entre employeur et apprenti dans le système formel, alors qu'il s'agit essentiellement d'un

accord verbal dans le cas de l'apprentissage professionnel informel ; même s'il est fréquent que les textes exigent un document écrit en bonne et due forme (comme au Burkina Faso). On perçoit très concrètement, sur cet exemple, la différence qui existe entre les textes et leur mise en œuvre en pratique. Le fonctionnement du système d'apprentissage professionnel informel est marqué par cette opposition.

Les apprentis ne sont pas rémunérés et ne sont pas assurés mais, cette fois-ci, ceci vaut pour l'apprentissage professionnel formel comme pour l'apprentissage professionnel informel ; ce qui vient contredire quelque peu les travaux des organisations internationales (Tableau 1 et 2). En fait, tout est laissé à la discrétion de l'employeur, qui fait souvent en sorte de fournir le repas et les soins le cas échéant, parfois le transport et/ou le logement, rarement une rémunération (au mieux de l'argent de poche) et encore plus rarement une assurance ; lui-même n'étant pas assuré semble-t-il. Toutefois, rien n'est systématique et l'apprentissage professionnel informel porte bien son nom : tout y définitivement informel.

L'évaluation des acquis d'apprentissages, et la délivrance d'une certification – sans parler d'un relevé des notes obtenus, qui n'est pas un outil utilisé du tout – sont des réelles lacunes dans les deux systèmes. Il y a par exemple des attestations qui peuvent être remises aux sortants de l'apprentissage professionnel informel mais elles ne sont pas reconnues, et n'ont donc pas cours sur le marché du travail[1]. Les passerelles vers les autres secteurs de l'éducation et de la formation (l'enseignement supérieur par exemple) sont donc rarissimes pour l'apprentissage professionnel informel, ce qui est une lacune très sérieuse pour les jeunes dotés de faibles moyens économiques qui auraient pu utiliser l'apprentissage professionnel informel comme propédeutique et se hisser vers le système formel d'éducation et formation. Là encore la validation des acquis de l'expérience apparaît comme la solution la plus viable (parce qu'efficace et efficiente). La recommandation est ici double en fait : il s'agit de créer des passerelles, et pour cela la validation des acquis de l'expérience (VAE) est une option très crédible car la VAE n'est pas seulement un outil pour la certification des compétences, c'est aussi un moyen de permettre l'accès au système formel d'éducation et formation sans les prérequis académiques (Section 6.2).

[1] *Contrairement au Bénin, par exemple, où le Certificat de qualification aux métiers (CQM) – délivré à la fin d'une période d'apprentissage réussie – est reconnu.*

Enfin, il peut aussi exister un écart significatif entre ce que les textes prévoient et la réalité du terrain, ce qui ne facilite pas le diagnostic et la recherche de solutions pour améliorer la situation. L'assurance qualité n'est absolument pas de mise dans l'ensemble du secteur de l'apprentissage professionnel informel.

Le rôle des partenaires tripartites

Dans les pays d'intérêt, il semble que les employeurs soient impliqués, directement ou non, dans la conception des systèmes d'apprentissages pour une reconnaissance légale, et dans la mise en œuvre des programmes d'apprentissage. Ceci est clairement dû au fait que le secteur privé est le moteur de l'économie et que, s'agissant de l'économie informelle, il est hypertrophié dans les pays concernés. Il est donc encore plus moteur. Leur implication est moins claire en matière de création et d'adaptation des certifications ; au mieux elle est sans objet puisqu'il n'y a pas de certifications délivrées.

Les syndicats jouent aussi un rôle dans la conception des systèmes d'apprentissages pour une reconnaissance légale et dans la mise en œuvre des programmes d'apprentissages, sauf en Palestine.

Enfin, le gouvernement aussi joue partout un rôle central pour la conception des systèmes d'apprentissage pour une reconnaissance légale, pour l'installation et l'adaptation des certifications individuelles des acquis d'apprentissages informels et dans la mise en œuvre des programmes d'apprentissage professionnel. Toutefois, il semble qu'il pourrait faire encore mieux, notamment au Burkina Faso, où une implication plus active serait nécessaire pour rénover l'apprentissage professionnel informel et aller vers un apprentissage de qualité.

5.3.6 Conclusion

En conclusion, comme suggéré à plusieurs reprises dans cette Note d'orientation, le système d'apprentissage professionnel informel porte parfaitement son nom : c'est bien un système, il permet d'apprendre, il prépare au marché du travail. Toutefois, mais il n'est pas vraiment organisé : il est donc bien informel. L'apprentissage est pourtant vu comme le moyen le plus efficace pour transmettre des connaissances techniques, des savoir-faire, voire des savoir-être, à des apprenants et apprentis car c'est une formation qui se fait en direct avec la réalité, de manière très pratique au sein d'une entreprise. Cette Note milite

même pour reconnaître qu'il est efficace et efficient (Section 9).

Après cette confrontation directe avec la réalité de certains pays, quelques conclusions s'imposent :

- il n'est pas clair qu'il soit bien utile d'élaborer une démarche qualité très sophistiquée, vu le peu d'applicabilité de la plupart des critères, et l'impossibilité de les vérifier sur une grande échelle ;

- dans la même veine, il n'est pas clair non plus que le concept d'apprentissage professionnel de qualité ait une quelconque applicabilité dans le contexte de l'apprentissage professionnel informel tellement les termes de la définition semblent compromis dans la réalité (pour apprentissage professionnel de qualité, on parle par exemple de contrat écrit, de rémunération, de protection sociale garantie, d'une période de formation structurée, d'une fin programmée, ce qui est rarement vu de la cas de l'apprentissage professionnel informel) ; du reste Ganou (OIT, 2019) confirme toutes ces insuffisances pour l'apprentissage professionnel informel dans cinq pays du Sahel ;

- vouloir formaliser le secteur de l'apprentissage professionnel informel est bel et bien une mauvaise idée ; et

- la validation des acquis de l'expérience (VAE) semble être une option qui n'a que des avantages pour l'évaluation et la validation des acquis d'apprentissages professionnel informel ; elle permet notamment de donner une grande légitimité à tout le processus d'apprentissage professionnel informel par la délivrance d'une certification, sans avoir à formaliser le processus d'apprentissage lui-même, ce qui apparaît très efficient.

Au total, les deux démarches de « l'apprentissage professionnel de qualité » et de « l'amélioration de l'apprentissage professionnel informel » sont liées.

La première démarche – sur l'apprentissage professionnel en général – décrit une approche désirable, idéale, et une direction dans laquelle le système d'apprentissage professionnel en général doit aller. L'idée n'est pas de donner des contraintes aux parties prenantes des systèmes d'apprentissage et d'attribuer des bons points. La dimension

culturelle est effet essentielle et elle est sous-jacente à cette Note d'orientation. Il n'est pratiquement pas possible de parler de qualité en matière d'apprentissage professionnel sans prendre en compte ce contexte culturel, et des éléments sociétaux qui font que tels ou tels acquis d'apprentissages, connaissances, compétences et/ou attitudes ont plus de valeur dans un pays, ou un territoire, que dans un autre.

La deuxième démarche – celle de l'amélioration de la qualité en matière d'apprentissage professionnel informel en particulier – s'inscrit donc naturellement dans le contexte général de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage professionnel. Améliorer la qualité de l'apprentissage professionnel informel va forcément améliorer la qualité de l'apprentissage tout court.

Les travaux du Bureau international du travail peuvent être lus à l'aune de cette convergence entre apprentissage professionnel de qualité et amélioration de l'apprentissage professionnel informel.

6. LE RÔLE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Avec cette section sur le rôle du système formel d'enseignement et de formation techniques et professionnels (formation professionnelle formelle dans la suite), cette Note d'orientation aborde un des thèmes centraux de l'analyse. Comme c'est maintenant clair, cette Note ne propose en aucune manière de formaliser l'apprentissage professionnel informel. Ce serait trop long, trop couteux et pas assez consensuel, notamment pour les employeurs à qui on ne propose souvent que d'être assujettis à l'impôt, sans contrepartie sur l'accès aux compétences dont ils ont besoin ni à un système de protection sociale, par exemple.

En revanche, cette Note d'orientation milite fortement pour l'organisation d'une réflexion sur la meilleure manière de faire coopérer les deux systèmes (apprentissage professionnel informel et formation professionnelle formelle). Cette section vise à montrer que les ponts sont nombreux – ils ont pour noms certification, composante pratique de l'apprentissage professionnel, ou encore validation des acquis de l'expérience (VAE) – et qu'il faut les construire car ils sont porteurs de nombreuses pistes de développement et de reconnaissance de compétences.

6.1 Favoriser les liens entre la formation formelle et l'apprentissage professionnel informel

6.1.1 Une approche gagnants-gagnants

La formation professionnelle formelle côtoie l'apprentissage professionnel informel dans la quasi-totalité des pays. Ceci parce que les participants dans les deux systèmes (enseignants, tuteurs, employeurs, et apprentis) se croisent très régulièrement ; parce que l'un s'inspire de l'autre en matière de méthode et de programme, parce que les employeurs sont sollicités par des jeunes des deux systèmes pour des places de stage (entendues comme la composante pratique de l'apprentissage professionnel), parce que les lauréats vont apprendre les mêmes métiers, et parce qu'ils visent les mêmes certifications, idéalement du moins.

Favoriser les liens entre le formation formelle et l'apprentissage professionnel informel

tombe sous le sens car c'est une situation gagnants-gagnants. Pour le monde de la formation professionnelle formelle, être au contact du système de l'apprentissage professionnel informel :

- donne accès à des places de stage, toujours entendues comme la composante pratique de l'apprentissage professionnel ;

- permet d'avoir accès à un vivier de recrues potentielles de taille incommensurable, c'est-à-dire d'apprentis futurs ; par exemple les jeunes qui visent à entrer en formation formelle – après un passage par l'apprentissage professionnel informel – parce qu'ils veulent obtenir une certification de niveau supérieur ; le rôle de l'apprentissage professionnel informel comme propédeutique – c'est-à-dire dire comme tremplin vers des études, voire des études supérieures – n'est jamais abordé, sans doute parce que personne n'y croit mais c'est une piste qui a des avantages, notamment dans les zones reculées où il n'y pas d'offre d'éducation et de formation formelles ;

- permet d'avoir accès à un vivier tout aussi grand de professionnels pouvant potentiellement contribuer au système formel de formation professionnelle, pour co-construire les programmes de formation (curricula) ou intervenir comme évaluateur dans la validation des acquis de l'expérience (VAE) ; un des problèmes de la VAE en effet est la disponibilité de personnels compétents plutôt que le nombre de candidats potentiels ; et

- permet d'être au contact direct de la demande : la demande de compétences exprimées par les employeurs qui opèrent dans l'économie informelle, et aussi la demande de biens et services puisque les employeurs et les apprentis dans l'économie informelle sont au contact direct des clients ; il y a matière à beaucoup apprendre.

Pour le monde de l'apprentissage professionnel informel, être au contact du système de formation formelle :

- donne un accès direct aux programmes d'étude et/ou de formation (curricula) ;
- donne un accès direct à une didactique sereine ;
- donne accès à un ensemble de bonnes pratiques puisque les acteurs du système formel de formation sont des professionnels de l'enseignement (pour l'évaluation,

pour le suivi, pour la pédagogie, pour la didactique) ; et
- donne accès à un savoir-faire en matière de validation des acquis de l'expérience (VAE).

Du reste, la validation des acquis de l'expérience (VAE), outre les avantages intrinsèques qu'elle possède (accès à la certification, reconnaissance des acquis), est sans doute le principal pont qui lie formation formelle et apprentissage professionnel informel puisqu'elle même, presque par définition, lie le monde du travail et le monde de la formation. En outre, si c'est une validation des acquis de l'expérience certifiante, elle va naturellement être un pont pour tous les apprentis dans le système d'apprentissage professionnel informel qui veulent continuer des études dans le système formel d'éducation et formation.

6.1.2 Un besoin de retro-alimentation important, pas vraiment perçu

Un des caractères qui décrit le mieux les pays qui ont un système d'apprentissage professionnel informel de grande taille est que les besoins de rétro-alimentation (feedback), c'est-à-dire de fertilisation croisée entre tous les sous-systèmes d'éducation et formation, sont souvent mésestimés. Cette note défend le point de vue qu'il n'est pas anormal que se côtoient tout un ensemble de sous-systèmes au sein du système d'instruction, d'éducation et de formation tout au long de la vie (*lifelong learning*)[1] :

- l'éducation et la formation initiale,
- les différents secteurs du système initial (secondaire, tertiaire),
- la formation continue,
- les apprentissages en contextes non-formels et/ou informels,
- le système de validation des acquis de l'expérience (VAE).

En revanche, il est anormal que ces systèmes se comportent de manière compétitive. Beaucoup de ces systèmes fonctionnent en silo et leurs parties prenantes travaillent en cercle fermé. Une idée serait donc de promouvoir les transmissions d'expériences dans toutes les directions, et de faire en sorte que ce soit gagnants-gagnants. Personne – et surtout pas les jeunes apprenants et apprentis – n'a intérêt à ce que ces différents sous-secteurs ne se comportent de manière compétitive, et fasse par exemple de la rétention d'information.

Par exemple, si une cartographie de la formation professionnelle est mise en place, toutes les parties prenantes sont gagnantes si toutes contribuent à l'alimenter. Le système

d'information intégré qui pourrait en découler pourrait permettre à toutes les acteurs de se positionner au mieux sur le grand marché de l'éducation et de la formation, acteurs publics comme privés.

Toujours par exemple, la quantité d'expériences que l'on peut recueillir à partir de l'observation du système de formation continue et du système de validation des acquis de l'expérience (VAE) est indicible. Tous les deux renseignent de manière très précise sur les attentes des employeurs (voir le travail de l'Observatoire des branches, OdB, au Maroc par exemple). Toutefois les leçons que l'on peut tirer de ces expériences ne sont que rarement utilisées pour rétro-alimenter le système de formation initiale, et on continue à former les jeunes à des compétences dont les employeurs n'ont plus besoin, ou de mal les préparer à utiliser des compétences dont on a besoin.

Enfin, l'exemple des référentiels – de formation ou de certification – est le plus troublant. De fait, il est souvent impossible d'obtenir des enseignants et formateurs, par exemple, de produire les référentiels de formation qu'ils utilisent. Il en va de même pour l'évaluation dont on ne comprend pas bien, souvent, comment elle est faite en pratique lorsque l'on fait un travail de terrain : il semble que les référentiels de certification soient absents, ou qu'il y ait plusieurs versions.

Au total, réunir les différents systèmes et secteurs d'éducation et de formation permettrait d'avancer sur la voie de l'inclusivité pour que, par exemple, les jeunes de quartiers ou de milieu défavorisés puissent se distinguer dans l'apprentissage professionnel informel et avoir l'opportunité d'être orientés vers le système formel d'éducation et formation, voire l'enseignement supérieur. L'apprentissage professionnel informel comme propédeutique pour préparer l'accès à l'enseignement formel et/ou supérieur n'est généralement par perçu comme une option. C'est pourtant une piste qui permet de résoudre certaines difficultés comme l'éloignement géographique.

De même, permettre un rapprochement entre formation formelle et apprentissage professionnel informel permettrait de mettre plus facilement en place des compléments

[1] *Ces sous-systèmes ne sont pas mutuellement exclusifs.*

de formation pour les sortants, ou quasi sortants, de l'apprentissage professionnel informel ; notamment pour ce qui concerne les connaissances théoriques traditionnellement négligées dans le système d'apprentissage professionnel informel (OIT, 2017 ; Section 5). Un système de positionnement des sortants par évaluation sur des connaissances théoriques, générales ou liées au métier visé, serait facile à construire. Il permettrait d'envoyer les sortants ayant des lacunes vers l'enseignement formel, charge à lui de créer ces modules courts et efficaces, qui sont de toute manière l'avenir du système d'enseignement et de formation techniques et professionnels, qui devra se modulariser pour répondre à la logique de blocs de compétences, et satisfaire les demandes de formation courte des recalés à la validation des acquis de l'expérience (VAE).

L'intégration de l'apprentissage professionnel informel dans le système national de formation pourrait ainsi se faire de manière naturelle si l'apprentissage professionnel informel gardait sa spécificité ; c'est-à-dire d'être très inclusif, efficace et efficient. On aurait un système d'enseignement et de formation techniques et professionnels, deux sous-systèmes, avec des objectifs et des modes de fonctionnement différents – par exemple recrutement, évaluation – mais deux sous-systèmes en interaction, par exemple pour le partage de programmes de formation (curricula), de référentiel d'évaluation et de certification, d'expérience, et de professionnels (évaluateurs, coach, conseiller d'orientation, psychologue de l'éducation). On pourrait même imaginer inviter les entreprises à se joindre au mouvement, pour faire monter les maîtres d'apprentissage en compétence par exemple, et/ou en niveau de certification.

6.2 Institutionnaliser la validation des acquis de l'expérience (VAE)

Parler de validation des acquis de l'expérience (VAE) dans le contexte de l'apprentissage professionnel informel est quelque peu complexe car celle-ci peut intervenir à plusieurs niveaux :

- pour les apprentis à l'entrée dans l'apprentissage professionnel informel, pour les positionner correctement en termes de pertinence par rapport aux compétences déjà acquises (c'est-à-dire avant l'apprentissage professionnel informel, grâce à une éventuelle pratique antérieure), de besoins en compétences, de cohérence avec le projet, et de prédispositions personnelles ;

- pour les apprentis toujours, mais à la sortie/fin de l'apprentissage professionnel informel, pour suppléer les carences éventuelles du système d'évaluation des acquis d'apprentissages dans l'apprentissage professionnel informel, pour pouvoir leur délivrer une certification (inscrite au cadre national des certifications) ou un certificat à valeur ponctuelle (temporaire et/ou locale) ; et

- pour les employeurs et/ou maîtres d'apprentissage enfin, pour les faire progresser aussi en termes de référence professionnelle, parce qu'une certification est un élément essentiel pour marquer la qualité ; et pour les inciter à s'impliquer dans le développement professionnel de leurs apprentis, puisqu'ils seraient aussi gagnants.

Cette section propose une analyse de ces trois situations, et montre pourquoi la validation des acquis de l'expérience est une solution effective et efficace. Avant cela il est nécessaire de rappeler, de manière succincte, ce qu'est la validation des acquis de l'expérience (VAE).

6.2.1 Ce qu'est et n'est pas la VAE – Ce que fait et ne fait pas la VAE

Comme une approche par validation des acquis de l'expérience (VAE) peut être mobilisée dans plusieurs cas de figure dans le système d'apprentissage professionnel informel, il est important de rappeler ce qu'est la validation des acquis de l'expérience, et ce qu'elle permet de faire. Comme indiqué à la section précédente, la VAE peut être mobilisée pour ce qu'elle est : évaluer les acquis d'apprentissages non-formels et informels, hors de tout contexte formel ; hors système pour ainsi dire. Elle peut être aussi mobilisée pour suppléer les carences de l'évaluation des acquis des apprentis dans le système d'apprentissage

professionnel informel.

La question de l'évaluation des acquis d'apprentissage dans l'apprentissage professionnel et celle de la validation des acquis de l'expérience (VAE) relèvent a priori de situations différentes. La proposition que fait cette Note d'orientation est de concilier les deux :

Dans le premier cas, l'évaluation des acquis dans le système d'apprentissage professionnel renvoie à l'évaluation d'apprentis [plus ou moins] officiellement inscrits dans un système et, en tout cas, objectivement identifiés comme apprentis étant en période de formation. Leur évaluation devrait donc normalement être basée sur une approche classique (ce n'est pas de la VAE) :

- méthode : contrôle continue sous la responsabilité de l'employeur et/ou du maître d'apprentissage ; et/ou une évaluation finale avec des énoncés fournis par les autorités centrales pour garantir l'équité et la qualité ;

- objectif : vérifier les acquis par rapport aux objectifs d'apprentissage définis par le référentiel de certification ; et

- résultat : édition d'un relève de notes, et décision de délivrer ou non la certification visée.

Dans le deuxième cas, s'il n'y a pas de programme de formation, la VAE permet quand même d'évaluer les acquis d'apprentissages non-formels et informels, quels qu'ils soient (Werquin, OCDE, 2010). Si le cadre juridique du pays le permet, la VAE permet même de délivrer une certification complète à l'issue d'un processus non-formel et informel d'apprentissage .

L'opportunité que représente la VAE est que précisément, ce qui est décrit ci-dessus comme une approche classique de l'évaluation (la première) semble ne pas exister sur une large échelle, voire pas du tout dans certains pays, dans le système d'apprentissage professionnel informel (voir Section 5). Le point de vue défendu dans cette Note d'orientation est qu'il est beaucoup plus efficace d'utiliser l'approche par VAE – qui est déjà en place dans de nombreux pays, qui est en phase d'expérimentation dans beaucoup d'autres et, surtout, qui a fait ses preuves – que de construire de toutes pièces un système d'évaluation interne au système d'apprentissage professionnel informel alors qu'il n'existe

même pas les prémices d'un système d'évaluation, et ceci d'autant plus lorsqu'il n'y a même pas d'ancrage culturel en faveur de l'évaluation dans l'apprentissage professionnel informel.

La VAE est une opportunité intéressante d'atteindre plusieurs objectifs car c'est un instrument très souple. En effet, contrairement à une idée assez largement répandue, la VAE n'a pas comme unique application la délivrance directe d'une certification complète aux candidats qui réussissent. La VAE est avant tout une méthode d'évaluation et ses applications sont très variées (Werquin, 2012), même si elles ont très souvent comme objectif terminal la certification, mais pas directement, par exemple :

- attribution de crédits pour l'obtention d'une certification ;
- exemption de prérequis académiques pour entrer dans le système formel d'éducation et formation ;
- exemption de tout ou partie du programme d'étude ou de formation (curriculum) ;
- autorisation de s'inscrire à un examen en candidat libre ;
- évaluation pour un positionnement adéquat à l'entrée en formation ;
- délivrance d'un certificat de compétences à valeur temporaire – pour trois ou cinq ans par exemple en attendant l'acquisition de compétences additionnelles nécessaire à la certification complète – et/ou locale, c'est-à-dire à valeur seulement sur le marché du travail local, voire dans une seule et unique entreprise, avec qui un accord aurait été passé ;
- identification de compétences à faire valoir à l'entrée en formation – normalement continue, ici apprentissage professionnel informel – pour ne pas avoir à se former à des compétences déjà maîtrisées ;
- délivrance d'une certification partielle ; et
- délivrance d'une certification complète.

Plusieurs de ces possibilités représentent un avantage réel pour l'apprentissage professionnel informel (voir Sections 6.2.2 à 6.2.4 ci-dessous). Incidemment elles ne sont pas mutuellement exclusives, et peuvent toutes, à terme, permettre la délivrance d'une certification, mais très indirectement. C'est sans doute pour cela que la meilleure description succincte de la VAE reste que c'est une « autre voie vers la certification » ; tout comme le sont le système formel d'apprentissage (dual, en alternance, ou scolaire), l'éducation et la formation initiales, ainsi que la formation continue.

La VAE est un processus. Elle implique plusieurs étapes, depuis l'indentification des

objectifs du candidat jusqu'à la délivrance d'une certification, d'une certification partielle ou de l'une quelconque des options proposées ci-dessus, en passant par l'inscription (administrative et pédagogique), la documentation des acquis, l'accompagnement et l'évaluation (voir Werquin, OCDE, 2010 pour une description complète du processus de VAE).

Dans le cas de l'apprentissage professionnel informel, l'idée est donc d'utiliser la VAE pour les apprentis comme pour leurs employeurs et/ou maître d'apprentissage. Ces options sont développées dans le reste de cette Section 6.

6.2.2 La VAE pour le positionnement des apprentis à l'entrée dans l'apprentissage professionnel.

Comme la section précédente vient de la rappeler, la validation des acquis de l'expérience (VAE) n'est pas seulement une autre route vers la certification. C'est aussi une méthode convaincante, qui a fait ses preuves dans de nombreux pays, pour évaluer tous les acquis d'apprentissages, quel que soit le contexte dans lequel ils ont pris place. Ainsi, pour le cas où les apprentis potentiels auraient de l'expérience, une possibilité serait qu'ils demandent – à leur maître d'apprentissage typiquement – à ce que leurs acquis éventuels soient évalués. Les avantages potentiels sont nombreux, et à plusieurs niveaux, pour :

- permettre aux futurs apprentis pour lesquels des compétences ont été identifiées d'accéder directement à un haut niveau d'autonomie, par exemple, et/ou de responsabilité dans l'entreprise où ils font leur apprentissage professionnel informel ; ce qui pourrait leur permettre de développer d'autres compétences dans le cadre de l'apprentissage professionnel informel. Ce pourra être des compétences transversales, par exemple, dans la relation avec le client, ou avec les autres travailleurs ;

- permettre à l'employeur de mieux organiser le travail, ce qui donne une motivation supplémentaire de recruter un apprenti, puisqu'il sera possible de connaître tout de suite comment utiliser au mieux les compétences de l'apprenti ;

- permettre aux apprentis de mieux organiser la construction de leur expertise

puisqu'ils pourront suggérer à l'employeur de les positionner – partiellement en tout cas – sur des postes ou des tâches où ils pourront acquérir des compétences qu'ils n'ont pas encore ; et

- créer de la confiance, à la fois de la confiance en soi pour le futur apprenti chez qui la VAE aura permis d'identifier des compétences, et de la confiance entre l'employeur et l'apprenti.

Organiser une VAE de positionnement à l'entrée en apprentissage professionnel informel amène toutefois plusieurs commentaires :

- les compétences dont on parle à l'entrée de l'apprentissage professionnel informel ne sont pas forcément des compétences très développées ; il peut s'agir de compétences en devenir, comme des prédispositions manuelles ou intellectuelles, un certain talent voire un goût prononcé ; la VAE est pensée pour identifier cette gradation dans les compétences, parce qu'elle est construite pour évaluer les compétences dont disposent les candidats (et non les lacunes comme c'est le cas avec l'école par exemple) ; la VAE est une approche fondamentalement positive ;

- il n'y a pas d'enjeux pour les apprentis qui peuvent donc percevoir l'exercice comme un plus, comme un exercice qui ne peut que les avantager le cas échéant. En effet, s'ils n'ont pas de compétences à l'entrée – ce qui serait somme toute tout à fait normal puisqu'ils sont sur le point d'entrer en formation – il n'y a pas lieu de le percevoir comme un problème. S'ils en ont, cela leur permet de faire valoir ces compétences pour accéder à un surcroit d'autonomie, par exemple ;

- c'est bien le jeune qui doit demander l'évaluation ; il ne semble pas souhaitable de lui imposer ; il faut en effet éviter de décourager les jeunes de s'engager dans l'apprentissage professionnel informel s'ils ne sont pas à l'aise avec l'évaluation, ce qui est souvent le cas pour ceux qui ont un parcours scolaire marqué par l'échec par exemple ; et

- c'est sans doute rare mais il est possible de rencontrer des jeunes avec de l'expérience et les acquis correspondant car la VAE est conçue pour accepter toutes les formes d'expérience, y compris l'expérience privée ; or lorsque les sorties

définitives de l'école sont précoces, les jeunes commencent très tôt à accumuler de l'expérience, le rôle de la VAE sera d'évaluer à quelle hauteur et dans quel(s) domaine(s).

6.2.3 La VAE pour la certification des compétences des apprentis de l'économie informelle

Si la VAE présente des avantages dans plusieurs cas de figure en matière d'apprentissage professionnel informel, le principal reste celui de proposer une méthode qui a fait ses preuves depuis plusieurs décennies pour évaluer les acquis d'apprentissage. Pour une fois, les deux termes apprentissage professionnel informel et apprentissage informel tout court se rejoignent puisqu'il s'agirait d'utiliser une approche par VAE pour évaluer les acquis des apprentis en phase de sortie du système d'apprentissage professionnel informel puisque, au fond, seuls les acquis comptent et pas l'origine de ces acquis ; ce qui est habituellement le cas, par définition, lorsque l'on met en place une VAE pour un individu. Cela peut passer par une demande au maître d'apprentissage d'autoriser explicitement cette approche par VAE – comme c'est le cas en Tanzanie – pour éviter les sorties précoces de la part des apprentis ; ce qui pourrait avoir pour effet de démotiver les employeurs qui ne prendraient plus d'apprentis.

L'idée est de dégager l'employeur, ou le maître d'apprentissage, de la charge d'avoir à évaluer l'apprenti pendant la période d'apprentissage professionnel informel à proprement parler. Il s'agirait d'utiliser l'approche par VAE, vers la fin de la période d'apprentissage professionnel informel, pour évaluer les acquis de l'apprenti par rapport à un référentiel d'évaluation, de préférence consensuel. S'il existe des référentiels de certification dans le système formel pour une certification donnée et que l'apprenti dans le système d'apprentissage professionnel informel vise cette certification, alors c'est le référentiel à utiliser. L'expérience montre que la question des référentiels est délicate et, en pratique, il faudra procéder au cas par cas selon qu'un référentiel de certification existe, ou non.

En pratique, adopter une approche selon laquelle l'entièreté de l'évaluation de l'apprenti se ferait sur la base d'un portefeuille de compétences semble difficile à mettre en œuvre, car il n'existe pas forcément partout le niveau de confiance nécessaire sur ce qu'est la validation des acquis de l'expérience. La maîtrise de l'écrit pourrait aussi être un enjeu

même si les portefeuilles de compétences modernes se protègent en général contre cela en acceptant des photographies, des sons, des vidéos. Le faible niveau de confiance reste le principal problème s'il n'y a pas d'évaluation pratique, en situ de travail. Pour le moment donc, la seule approche qui soit crédible est celle qui consiste à évaluer les candidats en vraie grandeur, sur le lieu de travail ou sur un lieu de travail simulé. D'ordinaire en effet, dans un système de VAE classique, les employeurs n'aiment pas que des évaluateurs viennent sur le lieu de travail – observation par rapport à simulation du lieu de travail – car ceci est de nature à perturber le travail, celui de l'apprenti bien-sûr et aussi celui des collègues et de toute l'entreprise. Dans le cas de l'apprentissage professionnel informel, comme l'employeur est associé depuis le début au devenir du jeune, l'évaluation par observation est beaucoup plus facile à réaliser.

Il est toutefois possible, si l'employeur – ou l'apprenti – émet des réserves, de procéder quand même par simulation. Il faut alors une infrastructure. On peut généralement s'appuyer sur des centres de formation professionnelle existants, dont beaucoup ont des plateaux techniques qu'ils pourraient louer aux heures creuses (soirées, fin de semaine). Ils sont d'ailleurs habituellement volontaires pour prêter/louer leur plateau technique, dans la mesure où ils sont souvent en recherche de subventions pour s'équiper, ou pour acheter de la matière d'œuvre.

Les méthodes mixtes d'évaluation – c'est-à-dire associant plusieurs méthodes – sont celles qui sont les plus satisfaisantes (voir Tableau 3 pour les plus courantes).

Le portefeuille de compétences, en particulier, n'est pas spécifique à la VAE. Il représente d'ailleurs une réelle piste de travail pour l'évaluation classique (c'est-à-dire non par VAE) dans l'apprentissage professionnel informel (voir Section 8.3).

Les méthodes possibles pour l'évaluation par VAE

L'évaluation par VAE peu reposer sur plusieurs méthodes non mutuellement exclusives :

- - portefeuille de compétences,
- - test(s) pratique(s) dans un environnement de travail simulé,
- - observation dans un environnement de travail réel,
- - examen(s) écrit(s) (dissertation, essaie),
- - questionnaire(s) à choix multiple,
- - examen oral,
- - entretien(s)
- - conversation professionnelle,
- - étude(s) de cas (avec explicitation),
- - jury final, ou
- - une combinaison des méthodes ci-dessus.

Toutes les approches ne sont pas adaptées à tous les publics : les candidats en difficultés avec l'écrit peuvent avoir des problèmes pour préparer un portefeuille de compétences, même si les approches modernes permettent en général d'utiliser des supports ne nécessitant pas l'écrit comme des photographies, des vidéos, des sons ou des dessins.

Source : proposé pas l'auteur

6.2.4 La VAE pour les employeurs et maîtres artisans formant des apprentis

Si la validation des acquis de l'expérience (VAE) est une approche pertinente pour les apprentis, elle l'est sans doute aussi pour les employeurs, dans le contexte de l'apprentissage professionnel informel. En effet, un des enjeux qui a longtemps été sous-estimé est celui de la prise en compte des besoins de certification des employeurs, maîtres artisans et/ou maîtres d'apprentissage qui accueillent des apprentis. Si l'apprentissage professionnel informel propose des solutions pour certifier les acquis d'apprentissages de l'apprenti tout en négligeant de prendre en charge les besoins éventuels de certification de son employeur, des tensions pourraient se créer. Promouvoir le seul apprenti et négliger son employeur peut générer de la méfiance de la part de l'employeur qui peut craindre une concurrence déloyale de la part d'un apprenti nouvellement certifié et installé à son compte ; et qui lui prendrait alors ses clients.

En pratique, l'approche est relativement simple : il suffirait de faire en sorte qu'il y ait toujours un niveau d'écart entre la certification proposée à l'apprenti et celle proposée à l'employeur, par VAE dans les deux cas. La hiérarchie serait ainsi conservée, et l'employeur pourrait être rassuré quant au fait de ne pas être débordé par un apprenti parvenu à un niveau de certification plus élevé que celui de son employeur un maître d'apprentissage. Incidemment, cela limiterait aussi les hésitations de certains employeurs à transmettre toute leurs compétences sans arrière-pensées.

Là encore, ceci est l'objectif, pour maintenir une hiérarchie entre employé et employeur et ne pas risquer de conflit. Toutefois, ce sera l'évaluation par VAE qui déterminera les niveaux respectifs de compétence. Il faut donc anticiper et préparer une réponse cohérente et acceptable s'il s'avère que l'apprenti a un niveau supérieur à l'employeur ; mais le cas de figure doit être rare a priori.

Dans la même veine, proposer à un maître artisan de le former pour être gagnant-gagnant : lui-même serait plus compétent, et il deviendrait un meilleur formateur, au plus grand bénéfice du système d'apprentissage professionnel informel dans son ensemble.

Enfin, toujours pour avoir une situation apaisée, l'accès à la VAE pour l'apprenti peut, et sans doute doit, passer par l'accord explicite de l'employeur ou du maître d'apprentissage.

6.2.5 Institutionnaliser la VAE est une approche convaincante

Au total, institutionnaliser la VAE à la fin de l'apprentissage informel semble une approche convaincante. Elle n'est pas sans risque, notamment parce que, là encore contrairement à une idée assez répandue, elle n'est pas gratuite. Il y a des coûts fixes, comme l'accompagnement des candidats, la rémunération des évaluateurs, la location du plateau technique pour l'évaluation et le coût de la matière d'œuvre si l'évaluation pratique est retenue ; pour ne citer que les principaux. La VAE a un coût mais il est incommensurablement plus faible que le coût – économique et social – qu'il y a pour un pays à ne pas certifier des compétences dument acquises par les jeunes dans le système d'apprentissage professionnel informel. Si on ne prend que le critère de climat des affaires, par exemple, le niveau de certification de la main d'œuvre est un des tout premiers critères qu'utilisent les investisseurs internationaux pour s'installer dans un pays, et donc créer des emplois.

Institutionnaliser la VAE dans et pour le système d'apprentissage professionnel informel ne devrait en outre pas être trop compliqué. En effet, de nombreux pays sont en train à la fois de légiférer et de mettre en place des expérimentations pilotes (voir le cas intéressant, parce que très avancé de la Mauritanie et de la Colombie). Il ne s'agirait donc que d'ajouter la VAE à la panoplie des options offertes aux apprentis dans le système d'apprentissage professionnel informel. Selon les termes de la loi, cela pourrait aussi être le contraire : il s'agirait d'ajouter l'apprentissage professionnel informel aux domaines touchés par la VAE.

En toute hypothèse, il ne semble pas pertinent d'institutionnaliser la VAE uniquement dans et pour l'apprentissage professionnel informel, c'est-à-dire de créer un sous-système de VAE à la marge du système général de VAE. Par exemple, s'il existe déjà des référentiels d'évaluation ou de certification – au ministère de l'Éducation ou du Travail par exemple – il faut les utiliser aussi dans l'apprentissage professionnel informel. Toutes les décisions prises par le pays en matière de VAE doivent s'appliquer à l'identique à la VAE dans l'apprentissage professionnel informel (méthode d'évaluation, droit à un accompagnement, nature des certifications accessibles à la VAE, conditions d'éligibilité). Il semble plus pertinent que l'apprentissage professionnel informel soit partie prenante de la VAE, et que la VAE soit partie prenante de l'apprentissage professionnel informel[1]. Il n'y a aucune raison de faire de l'apprentissage professionnel informel un cas particulier

en matière de VAE : il faut que la VAE soit accessible comme dans tous les autres sous-systèmes. Il faut juste que cette disposition soit explicite dans le cadre législatif général de la VAE, mais il n'y pas de raison d'en faire un cas particulier. C'est la voie la plus courte vers l'institutionnalisation : ne pas faire de l'apprentissage professionnel informel une exception, mais bien une partie de la règle. Il y a des acquis d'apprentissage à évaluer et à potentiellement valider, la VAE est donc une option pour l'apprentissage professionnel informel.

La VAE est un des systèmes les plus inclusifs qui soit dans le monde de l'éducation et de la formation : avec ou sans niveau académique élevé, avec ou sans ressources, avec ou sans réseau personnel ou professionnel, tout candidat est bienvenu du moment qu'il a des acquis d'apprentissage à faire valoir. Du moment qu'il sait et/ou sait faire, c'est un candidat idéal à la VAE. C'est la pierre qui manque à l'édifice de l'apprentissage professionnel informel pour en faire un véritable système.

Il sera notamment beaucoup plus facile de mettre en place de l'assurance qualité si la VAE est introduite dans l'apprentissage professionnel informel. En effet, par définition, la VAE ne s'intéresse pas aux intrants – c'est-à-dire le processus d'acquisition des compétences (volume horaire, durée) – mais bien aux acquis d'apprentissage eux-mêmes. L'assurance qualité est donc beaucoup plus facile et économique en matière de VAE parce ce qu'elle ne s'applique qu'au seul processus d'évaluation des candidats ; et c'est un processus parfaitement transparent, parfaitement balisé, qu'il est facile de contrôler du point de vue de sa qualité.

Le seul point délicat qu'il convient de bien considérer concerne les effectifs. Si la VAE devient l'outil principal de certification des compétences dans l'apprentissage professionnel informel, le nombre de candidats va vite devenir très important. Ce n'est pas neutre en termes de budget, de recrutement et de développement de capacités.

[1] *Au Togo, une forme de VAE est utilisée mais seulement pour évaluer les apprentis à la fin de leur apprentissage professionnel.*

7. RÉPONDRE AUX BESOINS DU MARCHÉ D'EMPLOI

Être capable d'anticiper les besoins du marché du travail est un des défis majeurs de l'apprentissage professionnel informel, car son bon fonctionnement dépend de sa capacité à satisfaire les attentes des employeurs et les besoins du marché du travail en général. Si on veut améliorer la qualité de l'apprentissage professionnel informel, on ne peut pas faire l'économie de s'interroger sur les métiers auxquels il mène et sur les compétences qui sont en demande. Ce défi n'est pas spécifique à l'apprentissage professionnel informel – il s'applique même à tout le système de formation professionnelle – mais il est encore plus compliqué à relever dans le cas de l'apprentissage professionnel informel. Cette section détaille les problèmes régulièrement identifiés et propose des éléments de solution ; avec un accent sur la réponse aux besoins immédiats du marché du travail, dans le court terme, par opposition à l'identification des besoins à long terme qui relève d'un travail de prospective qui n'est pas abordé ici.

Autrement dit, cette Note d'orientation n'aborde que des problèmes d'appariement immédiat entre apprentissage professionnel informel et marché du travail en termes de métier, et de compétences pour exercer tout ou partie des tâches ou activités que comporte ce métier. Elle n'aborde pas la question des nouveaux métiers.

7.1 L'apprenti n'acquiert pas forcément toutes les compétences utiles

En matière d'apprentissage professionnel informel, le risque est souvent évoqué que l'employeur ne transmette à l'apprenti qu'une partie des compétences contenues dans une certification – dans son référentiel typiquement – et/ou nécessaires à l'exercice d'un métier en totale autonomie ; par exemple parce que la production de l'entreprise où est l'apprenti serait déséquilibrée vers tel ou tel produit ou service. Cela peut aussi venir d'un choix de l'employeur et/ou maître d'apprentissage de ne pas impliquer l'apprenti dans telle ou telle tâche ou activité. Dans tous les cas, parce que l'entreprise ne fabrique pas un produit ou ne fournit pas un service, ou parce que l'apprenti n'a jamais eu l'occasion de fabriquer tel ou tel produit ou de fournir tel ou tel service, il n'a pas pu investir par la pratique dans les compétences correspondantes. C'est un point qui apparaît clairement,

par exemple, dans les réponses aux questionnaires nationaux utilisés pour cette Note d'orientation (Section 5).

Exposer l'apprenti à toutes les compétences contenues dans un référentiel de certification et/ou qui constituent un métier – à toutes les tâches et activités – est une composante essentielle de l'apprentissage professionnel informel puisque, par définition, c'est bien essentiellement de l'apprentissage d'un métier que relève l'apprentissage professionnel informel ; et c'est bien la délivrance d'une certification idoine qui est au centre de beaucoup de discussions (ILO, 2015 ; Lange et al., OIT, 2020), et au cœur de cette Note d'orientation.

Une solution pourrait donc être de multiplier les occasions que l'apprenti a d'être exposé à des compétences pertinentes pour son futur métier et la certification visée. Cela peut passer par une campagne de communication auprès des employeurs, pour le cas où ce serait uniquement une question d'organisation du travail en interne, et de rotation des employés sur les différents postes dans l'entreprise. Dans ce cas, cela peut aussi passer par des incitations pour que les employeurs prennent en compte cette nécessaire rotation dans le cahier des charges du contrat, fût-il oral, d'apprentissage professionnel informel.

Cela peut toutefois ne pas être aussi simple. Les cas sont nombreux en effet où l'employeur est l'unique travailleur (indépendant) en dehors du ou de ses apprenti(s). Il est donc impossible d'imaginer une quelconque rotation en interne, et l'idée est plutôt de mettre les employeurs en réseau avec une rotation des apprentis en externe. Dans un système de « rotation externe », un apprenti devrait passer d'une entreprise à une autre, d'un maître d'apprentissage à un autre, d'un système de production à un autre, et d'une organisation interne à une autre afin d'acquérir un ensemble plus large de compétences (voir par exemple BIT, 2012). Le parcours de l'apprenti commencerait et finirait chez son employeur « principal » et les étapes intermédiaires pourraient être organisées de manière à convenir à toutes les parties prenantes. Ce n'est pas simple à mettre en place, par exemple parce qu'il est probable que les employeurs d'un même secteur productif dans une même aire géographique fonctionnent de la même manière, produisent les mêmes biens et/ou fournissent les mêmes services. Ce n'est pas simple non plus, et surtout, parce que peu d'employeurs accepteraient d'adapter leur production à la venue d'un apprenti dont ils ne sont même pas responsables. Il y a un problème de gestion du temps de production, car il est dicté par les commandes des clients. Ce n'est pas simple non plus du fait de l'évaluation des acquis des appentis dont la mise en œuvre risque d'être compliquée par la multiplicité

des employeurs, alors même qu'elle n'est déjà pas le point fort du système d'apprentissage professionnel informel. C'est d'ailleurs cette difficulté que met aussi en avant le Bureau international du travail (BIT, 2012) dans le contexte des guildes, pour les compagnons. Les auteurs insistent aussi sur le fait que c'est assez répandu dans le système formel d'apprentissage mais que les barrières sont nombreuses dans le système d'apprentissage professionnel informel où cette approche est pour l'instant marginale.

7.2 Certifier des compétences utiles – La VAE pour une adaptation immédiate aux besoins du marché du travail

L'approche par validation des acquis de l'expérience (VAE) est amplement décrite à la section 6.2. Elle est pertinente dans cette section car elle préconise l'implication d'au moins un professionnel dans le groupe d'évaluateurs, parmi les trois évaluateurs. Un jury de trois évaluateurs – un enseignant, un professionnel et un expert de la VAE – correspond à la taille habituellement recommandée. Les professionnels sont en effet plus à même de repérer les compétences qui relèvent véritablement du travail de tous les jours pour les travailleurs.

De fait, l'approche par VAE est naturellement orientée vers le marché du travail et les besoins des employeurs puisqu'elle est construite pour repérer un faisceau de présomptions de nature à confirmer que le candidat a le potentiel d'être ou de devenir très vite un bon professionnel. La validation des acquis de l'expérience, si elle a pour objectif de délivrer une certification reste liée à une approche par métier. La VAE propose donc une solution concrète pour évaluer les compétences des apprentis du système d'apprentissage professionnel informel et faire en sorte que l'évaluation soit orientée par construction vers les attentes et besoins des employeurs.

7.3 Développer l'appareil statistique et le développer dans le système informel

Le système d'apprentissage professionnel informel est somme toute mal connu. Le travail de terrain permet aux experts d'avoir une bonne connaissance des mécanismes qui sous-

tendent cette forme d'apprentissage. Toutefois, ces approches qualitatives mériteraient d'être complétées par des approches quantitatives.

Faire entrer de plain-pied l'apprentissage professionnel informel dans la statistique publique permettrait d'aider la prise de décision. Il est sans doute un peu trop tôt pour parler d'une cartographie de l'apprentissage professionnel informel. Toutefois, plusieurs pistes pourraient être suivies. On pourrait imaginer un repérage plus systématique des employeurs qui offre des places d'apprentissage professionnel informel, avec une collecte minimale d'information (par exemple situation géographique de l'entreprise, production(s), métiers exercés, années d'entrée et de sortie d'apprentis). Si un système de VAE est mis en place, il pourrait être doublé d'un système de suivi : les apprentis pourraient se voir attribuer un numéro d'identification unique qui permettrait de les suivre et donc de mieux les aider dans la construction de leur projet professionnel. Dans la même veine, si l'on doit faire de la qualité et savoir qu'elles sont les passages en entreprise qui équipent les apprentis de compétences permettant de trouver un emploi, ou de s'installer à leur compte, alors il faudra bien connaître la performance des sortants/lauréats de l'apprentissage professionnel informel sur le marché du travail (emploi occupé et statut, métier, compétences utilisées entre autres). Il s'agit des enquêtes de suivi des sortants – préférablement longitudinales – discutées à la Section 4.3 (tracer studies).

Au total, une bonne gouvernance du système d'apprentissage professionnel informel nécessite une bonne identification des attentes des employeurs et des besoins du marché du travail. Or, il n'est pas nécessaire, forcément, d'interroger les employeurs : une bonne connaissance des niveaux détaillés de recrutements par métier et zone géographique informe tout autant sur les filières économiques porteuses qu'une enquête auprès des employeurs ; d'autant plus que ceux-ci ont souvent du mal à verbaliser leurs besoins.

8. QUALITÉ

La qualité est un enjeu fort en matière d'apprentissage professionnel informel, parce c'est de la qualité de cet apprentissage que viendra la réalité et le niveau des compétences créées ainsi que la reconnaissance de celles-ci et des certificats éventuellement délivrés. La tâche est à la fois ardue et simple. Elle est ardue car parler d'assurance qualité en matière d'apprentissage professionnel informel semble quelque peu prématuré. Le travail de terrain dans tous les pays concernés montre que les parties prenantes ne sont pas prêtes pour entendre un discours de ce type, souvent très formaté et peu réaliste ; par exemple parce que l'assurance qualité réclame que les parties prenantes soient extrêmement proactives. En résumé, la tâche est ardue en matière de mise en œuvre de l'assurance qualité.

En revanche, en matière de définition d'un système d'assurance qualité, il est probable que la tâche soit relativement simple, et ce parce qu'il y a peu de raisons de penser que l'apprentissage professionnel informel soit si spécifique qu'il ne puisse pas s'appuyer sur les, voire même s'inspirer directement des, travaux sur l'assurance qualité dans le contexte général de l'apprentissage professionnel tout court. Dans tous les cas, quel que soit le secteur concerné de l'acquisition de compétences – formel ou informel, secondaire ou supérieur – les apprentissages doivent créer des compétences et faciliter l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, notamment ceux en phase de primo insertion. Les acquis correspondants doivent être évalués, validés et certifiés. En fait, les enjeux sont les mêmes. Ce ne sont que les modes d'acquisition des compétences, très en amont donc, qui changent. Cette section propose des éléments pour penser le système d'assurance qualité, quand bien même serait-ce pour le moyen-terme.

8.1 Qualité de l'apprentissage professionnel informel – Les enjeux

La pression des clients est une des raisons qui peut et doit pousser le système d'apprentissage professionnel informel à améliorer la qualité de l'apprentissage, et la réalité des compétences que sont supposés posséder les apprentis. En effet, les clients demandent de la qualité que ce soit en matière de produits ou de services. Cet état de fait a sans doute été moteur dans l'introduction de l'évaluation des acquis d'apprentissage en général (ILO, 2015).

En matière d'apprentissage professionnel informel, les enjeux sont particulièrement forts car ne pas prévenir les problèmes risquent de dissuader les employeurs de recruter des apprentis issus de l'apprentissage professionnel informel. Si les employeurs réalisent en effet que les clients attendent de la qualité et qu'ils ne sont pas en mesure de la fournir du fait de l'absence de compétences de leur(s) apprenti(s), alors le risque est qu'ils acquièrent une mauvaise réputation et que cela finisse par entacher toute la profession.

Une solution est donc de maintenir un haut niveau de compétences, et de l'évaluer régulièrement. Ceci est toutefois une arme à double tranchant car les employeurs risquent de ne plus confier des tâches de production destinée à la clientèle à des apprentis qui n'auraient pas été identifiées comme ayant toutes les compétences nécessaires.

Il est donc risqué de développer l'évaluation sans développer la qualité de l'apprentissage professionnel informel dans le même temps.

8.2 Analyse des besoins – Étude d'opportunité argumentée et partagée

Idéalement, des compétences sont créés pour satisfaire les besoins d'un territoire ou des populations qui l'habitent, en général les deux. Ceci nécessite donc qu'un diagnostic soit fait sur les compétences à développer pour permettre que les lauréats de l'apprentissage professionnel informel voient leur employabilité augmentée, trouvent un emploi, ou créent le leur. Ceci est habituellement consensuel.

Il faut aussi que ce diagnostic, ou étude d'opportunité, soit partagé avec les différentes parties prenantes. Ce point est moins consensuel. Son importance est en effet parfois niée et l'argument est alors avancé que le niveau de compétences des employeurs – ou le peu de temps dont ils disposent à cet effet – ne leur permet pas d'identifier leurs besoins, encore moins ceux de leur secteur d'activité en général. Si l'argument de la difficulté qu'ont les employeurs à verbaliser leurs besoins en compétences est parfois audible, il reste que les employeurs sont au cœur du système productif. Il est donc essentiel de les impliquer dans le diagnostic, faute de quoi le risque est réel qu'il soit biaisé, vers le point de vue des enseignants par exemple, ou d'autres experts.

8.3 Des objectifs d'apprentissage sont définis

Définir des objectifs d'apprentissage clairs avant le début de l'apprentissage permet à la fois de mobiliser les parties prenantes vers ces objectifs, de motiver les apprenants, et de permettre l'évaluation puisque c'est le fait de savoir si ces objectifs d'apprentissage précisément ont été atteints qui doit être évalué en cours et/ou en fin d'apprentissage. C'est aussi un prérequis pour mettre en place un système d'assurance qualité, puisqu'une démarche qualité vise à ce que ces objectifs d'apprentissage soient atteints dans les meilleurs conditions possibles.

Cette étape donne aussi une opportunité d'indiquer clairement les compétences génériques, et celles plus spécifiques qui sont à développer grâce à l'apprentissage professionnel informel.

C'est enfin une opportunité d'évaluer le potentiel d'employabilité des compétences en question : est-ce que les maîtriser augmente réellement, et significativement, la probabilité de trouver en emploi (employabilité) ?

Cette étape de définition des objectifs d'apprentissage devrait intervenir au début de la période d'apprentissage professionnel informel. Les objectifs peuvent même faire partie du contrat établi entre le maître d'apprentissage et l'apprenti. Ils peuvent être vérifiés au moyen d'un portefeuille de compétences par exemple, ce qui permet à un tiers de vérifier que ces objectifs ont été atteints.

Cet exemple est intéressant car il montre que l'évaluation peut utiliser des outils communs avec la validation des acquis de l'expérience sans que ce ne soit de la validation des acquis de l'expérience pour autant. Un portefeuille de compétences est un outil intéressant quelle que soit la méthode retenue pour l'évaluation des acquis des apprentis.

8.4 Un programme d'évaluation des acquis d'apprentissage pertinent

À partir du moment où l'étude d'opportunité est convaincante – qu'il y a un besoin sur le marché du travail, qu'il est identifié et que l'apprentissage professionnel informel y répond bien – et que les objectifs d'apprentissage sont clairs, il est possible de passer à une autre

étape essentielle dans un processus d'assurance qualité, celle de l'évaluation des acquis d'apprentissages. Toutes ces étapes dépendent les unes des autres comme cette section va le montrer maintenant.

Là encore plusieurs éléments sont importants à prendre en compte. Tout d'abord, et cela pourra surprendre l'observateur habitué au système formel d'apprentissage professionnel, l'élaboration de la méthode d'évaluation doit intervenir juste après l'analyse des situations de travail et la définition des objectifs d'apprentissage (l'étude d'opportunité), avant de passer à l'élaboration du programme de formation (curriculum) qui permettra d'atteindre ces objectifs. L'insertion du travail d'élaboration de la méthode d'évaluation entre l'analyse des situations de travail et la rédaction du programme de formation est proposé à dessein pour garder les besoins du marché du travail en ligne de mire au moment de dessiner le processus d'évaluation, et pour impliquer autant que faire se peut les employeurs dans le processus d'évaluation. Après tout, ce sont les utilisateurs principaux des compétences créées pendant le processus d'apprentissage professionnel informel.

Pour être clair, si on passe directement de l'analyse des situations de travail à la rédaction du programme de formation, on perd de vue le marché du travail, les employeurs, leurs besoins ; on perd l'essentiel de vue pour un système dont la raison d'être est quand même la préparation au marché du travail, à l'exercice direct d'un métier. Il ne faudra pas s'étonner que les employeurs continuent à émettre de sérieux doutes sur la qualité de la préparation des apprentis au marché du travail, et aux attentes des employeurs.

De toutes manières, dans le cas de l'apprentissage professionnel informel, il n'y a pas véritablement de programme de formation (curriculum) en pratique, et le débat peut être clos assez vite quant à la séquence des différentes étapes dans le processus d'assurance qualité s'il n'y a pas de programme explicite à suivre. En revanche, l'évaluation est primordiale. Elle est la composante essentielle du processus d'assurance qualité. En ce sens, on voit bien la proximité conceptuelle qui existe entre l'évaluation des acquis d'apprentissages dans le système d'apprentissage professionnel informel et la validation des acquis de l'expérience (VAE). Dans les deux cas, c'est l'évaluation qui confère sa crédibilité au système. Dans les deux cas incidemment, les employeurs ont un rôle central, ce qui confère à ces deux systèmes un grand potentiel d'insertion professionnelle par la création et/ou la reconnaissance de compétences en demande.

Enfin, pour revenir à l'assurance qualité plus spécifiquement, il est essentiel que les formateurs et les évaluateurs ne soient pas les mêmes. Un peu comme en validation des acquis de l'expérience (VAE) les accompagnateurs et les évaluateurs ne peuvent pas être les mêmes. Un peu comme dans le système formel d'éducation et de formation, les enseignants et les évaluateurs ne devraient pas être les mêmes. Dans tous ces cas, il s'agit de faire en sorte qu'aucune partie prenante ne puisse être juge et partie.

8.5 Manuel d'assurance qualité

Au total, cette réflexion doit mener à la rédaction et à la diffusion d'un manuel d'assurance qualité. Il est difficile d'en donner le contenu exact. Il mériterait un travail de terrain avec les professionnels avant de le rédiger. Il est toutefois possible d'en percevoir les contours. Il doit fournir une analyse de l'intérêt de la VAE s'il n'y pas de procédures en place pour l'évaluation des acquis d'apprentissages.

Il doit insister sur les caractéristiques de l'évaluateurs, qui ne peut pas être l'employeur pour préserver l'équité. Il doit prôner l'usage d'instruments comme des référentiels de formation, et des référentiels de certification. Il peut recommander qu'un contrat quelque peu précis sur la durée chez l'employeur et sur la durée réservée à l'apprentissage à proprement parler, soit établi. Il peut aussi aborder la nature et la durée des apprentissages organisés en centre de formation professionnelle, pour les connaissances théoriques. Des enquêtes statistiques de suivi des lauréats de l'apprentissage professionnel informel (tracer studies) peuvent être utilisées comme des gardes fous contre les évaluations dictées par des intérêts personnels des uns ou des autres. En effet, si une grande proportion de lauréats passés par un même maître d'apprentissage et/ou un même employeur de l'économie informelle sont performants sur le marché du travail, et s'insèrent rapidement et dans de bonnes conditions, la qualité de l'apprentissage professionnel informel ne peut pas être remise en cause. En revanche, si l'insertion professionnelle est délicate, la qualité de l'apprentissage peut être questionnée.

Il reste que de nombreuses pistes pour garantir la qualité par les intrants ont été maintes fois essayées, mais rarement couronnées de succès. On peut en effet imposer des contraintes ex ante comme : les compétences du maître d'apprentissage effectif ; son niveau de certification ; la nature, la modernité et l'état de fonctionnement des machines-

outils et des instruments ; les temps sur le lieu de travail consacrés à l'apprentissage. On peut toujours proposer toutes ces conditions, mais aucune d'entre elles, seules ou en combinaison, ne garantira jamais une transmission effective de compétences vers les apprentis ; d'où la proposition d'une approche par la fin, par l'observation de la performance des sortants/lauréats sur le marché du travail (Section 4.3).

9. L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL INFORMEL – UN SYSTÈME EFFICACE ET EFFICIENT

9.1 Un système efficace

L'apprentissage professionnel informel n'est sans doute pas consensuel même si différents diagnostics convergent (BIT, 2012 ; Teal, 2020). Il reste qu'il a le mérite d'exister. Il est efficace tout simplement parce qu'il n'y a pas d'alternatives crédibles. Pour de nombreux jeunes dans de nombreux pays, c'est apprentissage professionnel informel ou le désœuvrement. Les solutions dans le système formel d'enseignement et de formation techniques et professionnels ne leur sont pas accessibles, assez souvent pour des raisons de distance, ou de ressources. La distance est un problème qui n'a pas de solution facile. Des pays comme le Maroc essaient de déconcentrer la fourniture de solutions d'apprentissage, pour les zones rurales et/enclavées. L'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT) promeut l'installation de micro-centres de formation dans l'Orientale, et trois bus de formation dans la Région de Béni Mellal Khénifra. Dans le même temps, le Maroc est un train de construire une Cité des métiers et des compétences (CMC) par région – douze en tout donc – pour y recevoir des milliers d'apprenants à horizon 2022, pour les premières CMC. Les deux approches ont des mérites et sont complémentaires. De ce point de vue, Haïti représente sans doute un extrême avec une très grande concentration des solutions de formation professionnelle – et notamment deux très grands centres – dans la capitale. Pour ce qui est des difficultés d'accès liés aux ressources, le Bureau international du travail révèle que des travaux empiriques sur l'apprentissage professionnel informel ont montré que des durées d'apprentissage allongées peuvent permettre aux employeurs de demander des contributions financières moins élevées aux apprentis, ce qui permet de donner l'accès à des jeunes issus de milieux socioéconomiques très défavorisés (BIT, 2012).

Le système d'apprentissage professionnel informel est efficace donc parce qu'il atteint des objectifs – notamment quantitatifs – en termes de création de compétences chez les jeunes. L'argument est moins clair en termes de reconnaissance, puisque peu d'apprentis sont évalués et/ou se voient délivrer une certification dans l'apprentissage professionnel informel. L'argument est discutable car, s'il n'y pas de certifications délivrées en effet, la reconnaissance sociétale est là en partie : les sortants de l'apprentissage professionnel informel peuvent faire valoir leur période en entreprise pour justifier de leurs compétences.

9.2 Un système efficient

L'apprentissage professionnel informel est aussi efficient. Il permet en effet à de grandes quantités d'apprentis d'avoir accès à de l'outillage et à de la matière d'œuvre à coût nul pour les autorités de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ; argument développé aussi par le Bureau international du travail (BIT, 2012). La plupart des pays concernés par l'apprentissage professionnel informel serait sans doute dans l'incapacité d'équiper le nombre correspondant de centres de formation professionnelle ; notamment si on en juge par l'état du matériel didactique dans de nombreux centres de formation professionnelle en Afrique sub-saharienne typiquement. Le système d'apprentissage professionnel informel atteint donc des objectifs à un coût relativement modiques – si ce n'est nul – pour l'État. Savadogo et Walther (2010) montrent, pour le Burkina Faso, que parmi les trois systèmes de formation professionnelle – en centre de formation, par apprentissage dual, ou par apprentissage professionnel informel – le système d'apprentissage professionnel informel est clairement le plus économique pour le gouvernement.

Le système d'apprentissage professionnel informel est efficient parce qu'il a permis de développer une capacité à créer des compétences à un coût qui n'est pas dissuasif ; essentiellement parce que les machines et les outils sont déjà présents dans l'entreprise. Si le système d'apprentissage professionnel informel parvient à se doter d'un système de validation des acquis de l'expérience (VAE) pour délivrer des certifications, alors l'efficience sera encore grandement améliorée compte tenu du coût relativement réduit de l'approche par VAE. Pour être bien clair, c'est le mot « relativement » qui est important : la VAE n'est pas gratuite – comme cela est parfois prétendu à tort – elle n'est même pas toujours bon marché. En revanche, elle est toujours bien moins onéreuse que l'approche classique de la formation formelle.

9.3 La compétence est sociale

Pour comprendre les arguments d'efficacité et d'efficience posés ci-dessus, on peut par exemple se demander quel serait le coût, pour l'État, de se substituer à l'apprentissage professionnel informel et de construire le nombre de centres de formation professionnelle correspondant.

Alternativement, c'est-à-dire sans aller à de tels extrêmes, on peut aussi poser la question du financement des employeurs qui reçoivent des apprentis. Une idée serait de les financer, plus probablement en nature, par la fourniture d'outils et de matières premières, en échange de quoi un contrat serait établi, écrit ou oral à condition que son application puisse être vérifiée ; encore et toujours par la performance des sortants une fois sur le marché du travail par exemple. Ce contrat ne devrait pas être trop contraignant – dans l'esprit de l'apprentissage professionnel informel – mais garantir qu'il y a des effets positifs pour l'apprenti. On peut par exemple imaginer que du temps soit explicitement dégagé, sur le temps de travail, pour des activités de formation à proprement parler ; par exemple découvrir des aspects encore inconnus du métier, des aspects qui n'entrent pas directement dans les tâches et activités quotidiennes de l'apprenti. On peut aussi imaginer qu'il soit entendu que les tâches non directement liées au métier soient minimisées dans le programme de travail de l'apprenti (aller faire des courses pour l'employeur, garder les enfants de l'employeur, tâches ménagères diverses). Il ne faut pas les supprimer car il faut garder un esprit d'entraide. Néanmoins, remettre l'acquisition de compétences au centre de l'apprentissage professionnel informel est une priorité. On peut enfin imaginer de financer l'acquisition de nouvelles compétences, et/ou la mise à jour de ses compétences, pour le maître d'apprentissage ou maître artisan.

De tel financements en faveur des employeurs – s'ils sont bien cadrés pour que les apprentis puissent en bénéficier pour partie – permettrait sans doute de changer la logique et de multiplier l'offre de places d'apprentissage professionnel informel. Il s'agit d'inverser la logique de l'apprenti comme travailleur bon marché, pour le voir plutôt comme capable d'une réelle contribution à la profitabilité de l'entreprise. Par le jeu des effets de réputation, l'employeur ne peut être que gagnant, par opposition à une situation où l'apprenti, parce que mal formé et peu mobilisé dans son travail de tous les jours, fournit une contribution de faible qualité au travail collectif de l'entreprise. C'est une dimension que les études sur ces thèmes négligent souvent : la compétence est sociale. La compétence ne peut s'exercer que dans un contexte, dans un groupe, ici avec les collègues. C'est d'ailleurs aussi pour cela que la compétence ne peut être évaluée, et même décrite, que si le contexte est fourni.

C'est d'ailleurs aussi un des fondements du contrat entre l'employeur et l'apprenti que l'employeur forme l'apprenti en échange de son travail, pendant l'apprentissage et souvent aussi un peu après. Cet engagement de l'apprenti à contribuer à la profitabilité de l'entreprise est un thème qui n'est pas assez abordé dans les travaux sur l'apprentissage

professionnel informel.

Pour être complet, il est des cas où le financement des apprentis – au lieu des employeurs – peut s'avérer pertinent. Ainsi, la Banque mondiale a travaillé au financement des apprentis en Côte d'Ivoire, en 2018-2019. Le diagnostic avait en effet montré que c'était la demande qui était rationnée : la demande de places d'apprentissage professionnel était faible car la rémunération proposée était trop basse. Ainsi, en finançant les apprentis, le nombre de places d'apprentissage a augmenté.

9.4 Objectifs de financement en faveur des employeurs

Si pleinement immergé dans son entreprise d'apprentissage, un apprenti ne peut que profiter pleinement de son apprentissage. Il faut donc motiver l'employeur – sans doute l'acteur clef du système – à s'impliquer, à jouer son rôle, et ainsi à transmettre ou à faire transmettre des compétences à l'apprenti. Ceci passe par des incitations, et donc pour partie par des financements qui sont accompagnés d'incitations, pour les employeurs, à effectivement faire atteindre à leurs apprentis des niveaux acceptables de compétences. Du reste, c'est gagnant-gagnant puisque le surcroit de compétences va amener une meilleure réputation et une clientèle plus nombreuse. Ces financements doivent :

- faciliter l'acquisition de connaissances théoriques (selon le modèle dual sans pousser à fond la logique de la dualité) ;
- promouvoir des passages chez des employeurs a priori concurrents (passer par les fédérations professionnelles, les groupements d'employeurs, les guildes et autres réseaux constitués) ;
- favoriser l'utilisation de référentiels de formation (avec progression pédagogique, avec passage par le centre de formation professionnelle à des échéances pas trop contraignantes pour les employeurs et pour les apprentis) ;
- favoriser aussi l'utilisation de référentiels de certification le cas échéant (pour la délivrance d'une certification, éventuellement par VAE) ;
- promouvoir l'objectif de certification des compétences et de délivrance de la certification correspondante ;
- ajuster la durée de la période d'apprentissage professionnel informel aux réels besoins de l'apprenti dans le respect des objectifs de rentabilité de l'employeur ;
- favoriser l'accès à la formation et/ou à la validation des acquis de l'expérience des

maîtres d'apprentissage ou maîtres artisans ; et

- mettre en place un suivi des sortants sur le marché du travail (enquêtes statistiques approfondies sur échantillon et/ou recensement avec un questionnaire plus léger, c'est-à-dire suivi et évaluation) parce que l'employeur est le mieux placé pour réunir les informations pour contacter les sortants à horizon 9 ou 18 mois.

Au risque de se répéter, la solution pour améliorer l'apprentissage professionnel informel ne peut être qu'holistique. Prendre les enjeux indépendamment les uns des autres est une approche vouée à l'échec, du fait de l'interconnexion des différentes étapes de l'apprentissage professionnel informel et du processus d'assurance qualité.

La solution doit aussi être progressive et ne pas trop surcharger le système. Cela pourrait être contreproductif de vouloir aller trop vite, en particulier si cela génère un surcroit de travail administratif pour l'employeur.

9.5 La VAE pour le positionnement et l'accès

La validation des acquis de l'expérience, plusieurs fois mentionnée dans cette Note d'orientation, a aussi le mérite de permette le positionnement des futurs apprentis – à l'entrée en apprentissage professionnel informel donc – en termes de compétences. Une démarche de VAE légère pourrait permettre d'identifier les compétences que le futur apprenti possède pour le positionner sur un parcours d'apprentissage de compétences dont il a réellement besoin.

De manière générale, la VAE à vocation à raccourcir les cursus de formation, autant s'en servir le plus possible dans l'apprentissage professionnel informel où l'accès à la formation, et sa durée, sont des problèmes prégnants.

Les candidats à la VAE pourraient enfin bénéficier d'une bourse. Il existe plusieurs travaux qui indiquent qu'une telle bourse peut mener à plus d'investissement dans leur travail de la part des jeunes, et donc une maîtrise plus grande des compétences. En Ouganda, de telles bourses mènent même à des salaires plus élevés une fois sur le marché du travail (Teal, 2020).

9.6 Formation tout au long de la vie et blocs de compétences pour l'accès

Les enquêtes de terrain rapportées à la Section 5 montrent que les durées totales de l'apprentissage professionnel informel sont mal cadrées. Un répondant rapporte même que l'apprentissage professionnel informel peut durer jusqu'à dix ans. Ce n'est pas réaliste d'imaginer contraindre un jeune à rester dix ans en apprentissage. Même si ce cas de figure est probablement marginal, il demeure vrai qu'une durée trop longue d'apprentissage peut avoir des conséquences négatives, pour les jeunes qui ne peuvent pas s'autonomiser, et atteindre l'indépendance économique, et aussi pour le système puisque cela empêche le renouvellement des apprentis.

Une piste de réflexion serait donc de remettre la formation tout au long de la vie au centre de l'approche. Il s'agirait alors d'organiser des périodes d'apprentissage professionnel informel beaucoup plus courtes – six mois par exemple – mais récurrentes, toutes les deux, trois ou cinq ans. Le travail de terrain montre en effet que les jeunes qui s'insèrent après trois ou quatre ans d'apprentissage n'utilisent qu'une partie des compétences que le métier exige normalement. Il est donc sans doute plus pertinent de ne les préparer qu'à exercer une partie du métier, pour qu'ils puissent s'insérer vite, et avoir des revenus. Il s'agirait ensuite de leur proposer régulièrement des compléments de formation, toujours dans le système d'apprentissage professionnel informel, en plusieurs fois. Ceci permettrait aux apprentis d'arriver à la maîtrise totale de toutes les compétences de leur métier sur six à dix ans mais de manière perlée. C'est le vrai sens de la formation tout au long de la vie. L'approche par blocs de compétences évoquée plus haut permet ce genre de construction, puisqu'ils doivent être conçus pour être acquis et évalués de manière indépendante et correspondre à une réelle employabilité.

Un autre avantage patent est que l'apprenti pourrait être accueilli par des employeurs différents. La rotation sur plusieurs postes, dans plusieurs entreprises, serait établie par définition de l'approche.

10. DES PISTES POUR AVANCER – UN FORT BESOIN D'INGÉNIERIE SOCIALE SUR LE TERRAIN

L'apprentissage professionnel informel peut légitimement être vu comme un véritable système de création de compétences. Il est organisé, même si les formes d'organisation sont souvent incomplètes et varient d'un pays à l'autre. Il a toutefois le mérite de proposer une solution de formation à de nombreux jeunes qui n'auraient peut-être pas accès à d'autres alternatives, pour des raisons académiques, financières et/ou géographiques. Le système d'apprentissage professionnel informel est un des plus inclusifs qui soient dans le monde de l'éducation et de la formation. Il a en outre les propriétés intrinsèques de tous les systèmes de formation qui mettent les apprenants – qui sont aussi ici des apprentis – au contact direct du marché du travail. Il propose une préparation extrêmement concrète. La plupart des critiques qui portent concernent d'ailleurs ce dernier aspect. La préparation n'est souvent que concrète, et pratique. Elle ne propose pas d'acquisition de connaissances – des connaissances spécifiques au métier bien-sûr, ni des connaissances académiques – qui rendraient les apprentis plus adaptables, plus autonomes et plus mobiles professionnellement. La maîtrise de l'arrière-plan théorique de son métier permet des développements professionnels futurs. En outre, même dans la dimension concrète et pratique, il est fréquent que toutes les compétences du métier visé ne soient pas couvertes. Faute de pratiquer dans toutes les dimensions de leur futur métier, les apprentis du système d'apprentissage professionnel informel n'ont pas forcément toutes les compétences pour exercer leur [futur] métier en totale autonomie, ce qui peut les empêcher de quitter le statut d'apprenti et entrer dans le salariat ou le travail indépendant.

Au total, améliorer le système d'apprentissage professionnel informel passe donc par les six dimensions déjà repérées par le Bureau international du travail (OIT, 2017) comme étant des dimensions essentielles du succès :

- la mise en place d'un dialogue social,
- l'élaboration d'un cadre réglementaire,
- la définition claire des rôles et des responsabilités des parties prenantes,
- des mécanismes de financement équitables,
- une grande capacité à répondre aux besoins du marché du travail, et

- l'ouverture du système à tous.

Donner des pistes pour aider le système d'apprentissage professionnel informel à faire ce qu'il fait déjà parfois déjà bien est complexe car il y a beaucoup de variations d'un pays à l'autre. De nouveau, la dimension culturelle est à prendre en compte. Certains pays, comme la Mauritanie ou la Tanzanie, avancent bien dans l'introduction de la validation des acquis de l'expérience pour l'évaluation et la réponse aux besoins du marché du travail, et dans l'implication des associations sectorielles. Le Malawi, qui possédait un système assimilable à la VAE depuis des décennies, a modernisé son approche et est aussi sur le point d'introduire la validation des acquis de l'expérience. Toujours est-il que l'apprentissage professionnel informel a reçu beaucoup d'intérêt dans les années récentes, après les travaux de référence de l'Organisation internationale du travail. La Banque mondiale est aussi plus active dans ce champ depuis quelques années.

Quelques-unes de ces six dimensions sont en train d'être améliorées. Aller plus loin passe par la mise en place d'une ingénierie sociale de bonne facture, c'est-à-dire par la recherche d'espaces institutionnels où tous les acteurs et autres parties prenantes peuvent travailler ensemble et contribuer dans leur domaine respectif. Mettre en place une ingénierie sociale c'est concevoir une manière non contraignante de faire travailler ensemble les acteurs et autres parties prenantes. Pour susciter cet intérêt, voire cette nécessaire effervescence, il faut que l'approche soit gagnant-gagnant. Ce n'est qu'en démontrant l'intérêt de ce travail commun qu'il va être mis en place. Pour l'heure, les principaux acteurs et parties prenantes se réunissent, se rencontrent, échangent – là n'est pas le problème – mais ils retournent ensuite dans leur zone de confort, dans la sphère dans laquelle ils sont décisionnaires, et les pistes prometteuses éventuellement identifiées collectivement en sont pas suivies, quand bien même seraient-elles consensuelles et pertinentes.

Il faut une bonne ingénierie sociale pour collecter des données pertinentes, directement capables d'informer la prise de décision. Elles sont de deux ordres. Il faudrait des données de gestion, pour ainsi dire, qui recensent les activités relevant de l'apprentissage professionnel informel. Ce serait un suivi simple des apprentis en poste dans une entreprise (quelques informations biographiques, métier et/ou certification visée, dates). Il faudrait aussi des enquêtes de suivi des sortants/lauréats, pour que la création de compétences soit évaluée à l'aune de la performance sur le marché du travail, le seul vrai critère au fond d'évaluation de la qualité d'une formation. La gouvernance par la certification est difficile à mettre en place, mais elle offre des pistes prometteuses de

travail, par exemple en matière de financement. Dès lors que des enquêtes de suivi montrent que tous les sortants/lauréats de l'apprentissage professionnel informel passés chez un employeur donné trouvent un emploi dans de bonnes conditions, il est facile de justifier le financement dudit employeur, pour des machines-outils, des instruments et/ou de la matière d'œuvre par exemple, pour l'aider à faire mieux et peut-être sur une plus grande échelle ce que l'enquête aura montré qu'il fait déjà très bien.

Il faut aussi de l'ingénierie sociale pour la mise en place d'un système d'évaluation classique des acquis d'apprentissages des apprentis et/ou de validation des acquis de l'expérience, pour les apprentis et leur employeur et/ou maître d'apprentissage. Il faut une bonne dose d'ingénierie sociale pour organiser la rotation des apprentis entre plusieurs entreprises pour leur permettre de couvrir tout le spectre des compétences nécessaire à l'exercice de leur [futur] métier en totale autonomie. Ce voyage pourrait donner lieu à la délivrance d'un passeport, voire d'un passeport électronique, et on est clairement là dans l'approche historique de l'apprentissage et du compagnonnage (voir une justification de cette approche pour la maîtrise et la diffusion de compétences multiples et innovantes dans BIT, 2012).

Une ingénierie sociale de qualité est aussi une condition nécessaire pour amener le **monde du travail** et les employeurs en particulier à s'impliquer dans le dessin et le dessein du système d'apprentissage professionnel informel ; pour qu'ils s'impliquent dans l'évaluation des apprentis, dans l'élaboration et l'utilisation effective des programmes de formation (curricula). Cela passe aussi par de la pédagogie auprès des acteurs du monde de l'éducation qui ne voient souvent l'entreprise que comme un vivier de places d'apprentissage, et qui doivent accepter d'impliquer les employeurs bien au-delà de la fourniture de places d'apprentissage. Impliquer les employeurs peut permettre aussi d'ouvrir l'apprentissage professionnel informel à d'autres métiers, à d'autres certifications. L'exemple le plus patent est la nécessité d'ouvrir l'apprentissage professionnel informel à des métiers traditionnellement exercés par des femmes, même si une solution encore plus performante seraient que les employeurs recrutent des femmes pour exercer des métiers dits masculins. Ceci dit, les deux options doivent être suivies. Un exemple typique de ce que pourrait être une approche gagnant-gagnant dans ce contexte est donné par la validation des acquis de l'expérience : elle consisterait à valider les acquis d'apprentissages des apprentis dans l'apprentissage professionnel informel, et aussi celles des employeurs et/ou maîtres d'apprentissage. Typiquement, l'apprenti viserait le premier ou deuxième

niveau du cadre national des certifications en partant par le bas (un certificat d'aptitude professionnelle par exemple) et son employeurs le troisième ou quatrième niveau de ce même cadre (par exemple certificat de technicien supérieur).

Cette ingénierie sociale doit aussi impliquer **le monde de l'éducation et de la formation** au plus haut point. Les enseignants doivent œuvrer à l'élaboration et à l'utilisation effective des programmes de formation (*curricula*) qui pourraient alors être développés en commun, pour une parfaite comparabilité des certifications obtenues dans les systèmes formel et informel. Cela permettrait de mettre en place une réflexion sur les attentes des employeurs. De nouveau, il ne s'agit pas là, pas encore, de développer un véritable travail de prospective, mais d'essayer de déceler les compétences attendues même si elles ne sont pas forcément verbalisées clairement par les acteurs du marché du travail. Le bon dosage entre connaissances académiques, connaissances spécifiques aux métiers, compétences pratiques/techniques et compétences transversales n'est pas encore trouvé, nulle part ; et le chantier est immense. Le développement commun de programmes de formation (curricula) peut mener à la mise en œuvre d'outils modernes, d'autant plus pertinents et utilisés effectivement, qu'ils seraient développés collectivement. Il peut s'agir d'outils digitaux et l'on ferait là d'une pierre deux coup : introduire la digitalisation à des fins très concrètes et immédiates de diffusion de connaissances pour compléter l'apprentissage des gestes techniques sur le lieu de travail ; et aussi pour aller de l'avant de manière générale. La digitalisation est pertinente en matière de VAE par exemple (portefeuille électronique de compétences, évaluation sur la base de vidéos). Cette piste de travail repose sur l'hypothèse déjà émise plus haut que les jeunes sont tous équipés d'un téléphone intelligent. En tout cas, les expériences d'accès à l'apprentissage de l'écrit (littératie) ont donné de bons résultats. Incidemment, ce travail de mise à plat dans l'apprentissage professionnel informel a le potentiel de rétro-alimenter l'ensemble du système d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Impliquer le monde de l'éducation et de la formation pourrait aussi permettre d'élaborer et de mettre en œuvre un module sur l'entreprenariat qui aurait de nombreuses utilisations possibles dans beaucoup de contexte. Enfin, compte tenu des résultats qui montrent que les apprentis de haut niveau scolaire ne réussissent pas forcément à obtenir des revenus en rapport avec leur niveau ensuite sur le marché du travail (Teal, 2020), il est sans doute plus pertinent d'éduquer les apprentis dans le système d'apprentissage professionnel informel que d'y faire venir des jeunes d'un niveau académique élevé, en tout cas dans le moyen terme.

Les travaux sur la **certification** (cadres national, sectoriel ou régional des certifications, et catalogue/répertoire des certifications) ont montré qu'elle se situe entre le monde du travail et celui de l'éducation et de la formation (OCDE, 2007). La certification est un outil qui permet de faire le lien entre le système de formation et le monde du travail. La certification est une des composantes de la qualification qui, elle, décrit le poste de travail. Délivrer une certification à l'apprenti – et donc évaluer ses acquis d'apprentissages – représente un intérêt majeur à plusieurs niveaux. C'est une preuve de compétences, et donc une composante majeure de l'employabilité. Elle est souvent demandée par les employeurs, du secteur formel de l'économie, en phase de recrutement. Comme ce sont les mêmes compétences qui intéressent l'employeur qui recrute un salarié et le client qui s'adresse à un travailleur indépendant, elle permet de « voyager » sur le marché du travail. Si la certification est délivrée par une autorité compétente et reconnue, elle bénéficie elle-même d'une forte reconnaissance sociétale qui permet l'accès à l'emploi salarié, à l'auto-emploi et à une rémunération décente. Elle intéresse donc forcément aussi l'employeur comme proposé ci-dessus (Section 6.2.4). Ceci nécessite dans tous les cas de développer ou de renforcer la culture de l'évaluation, pas dans le sens de la punition, approche utilisée à tort dans le monde de l'éducation, mais bien dans le sens de faire en sorte que la certification soit le miroir de la compétence, et pas un marqueur social. Enfin, mieux évaluer – et donc prévoir du temps pour l'évaluation sur les horaires de travail – peut aussi créer des effets positifs puisque cela va augmenter la réputation de l'entreprise.

Entre le monde de l'éducation et celui du travail il y a aussi l'**orientation** scolaire et professionnelle, au sens large donc (comme dans career guidance). De manière très pragmatique, il est difficile d'imaginer que collecter les besoins du marché du travail et de mettre en regard de ceux-ci une offre de places d'apprentissage professionnel informel soit pertinent si la démarche n'est pas accompagnée d'un véritable système d'orientation, avec des professionnels formés à dessein. En effet, ce n'est pas parce que des besoins sont identifiés en termes de métier que les jeunes vont se porter sur ces métiers, ne seraient-ce que parce qu'ils n'ont pas toujours, voire ils ne l'ont jamais, l'information. En outre, avoir une vraie démarche d'orientation, avec l'écoute des jeunes et un accompagnement dans la construction de leur projet peut permettre d'avoir des niveaux de motivation individuelle plus élevés et donc des compétences mieux maîtrisées. Dans la même veine, dans une section sur les pistes possibles pour avancer, il est difficile de ne pas imaginer la mise au point d'une **stratégie de communication**. Elle pourrait être déclinée en plusieurs versions, pour atteindre des publics cibles différents les uns des autres et en particulier

ceux éloignés de l'apprentissage, au sens propre comme au sens figuré. Ce serait l'occasion d'utiliser et de diffuser un langage commun adapté, et décidé collectivement. L'ingénierie sociale qui est proposé doit en effet aussi permettre de tendre vers la mise en phase de tous les partenaires par l'élaboration d'un langage commun (le projet Kafaât Liljamia mise en œuvre par le British Council dans les régions de Tanger-Tétouan-Al Hoceima et de l'Orientale au Maroc montre l'importance de ce type de résultats). Une stratégie de communication efficace peut par exemple s'appuyer sur des ambassadeurs, apprentis ou employeurs, qui auraient réussi grâce à l'apprentissage professionnel informel. Il est sans doute aussi possible d'associer à ce programme ambassadeur un ou plusieurs centre(s) de formation professionnelle qui aurai(en)t contribué à élaborer des programmes de formation (curricula) ou de mettre en place des cours en ligne pour l'acquisition de connaissances non manuelles (sur téléphone intelligent ou plateforme électronique, ou les deux). Les cours de maîtrise de l'écrit (littératie) sur téléphone mobile ont montré les nombreux intérêts d'une telle approche. Il doit être assez facile d'attirer aussi l'attention et de mobiliser les apprenants en communiquant sur l'intérêt d'un portefeuille électronique de compétences, sur son téléphone. Sans aller jusque-là, par exemple si le niveau technologique local ne suit pas, un « carnet de voyage professionnel » peut aussi susciter l'intérêt. Il permettrait aux jeunes de communiquer leurs compétences, à condition que les employeurs le reconnaissent, et l'on voit encore ici l'intérêt d'une ingénierie sociale de bonne facture. Enfin, cette stratégie de communication quelque peu globale peut être doublée d'interventions plus ponctuelles, adaptées au tissu économique local – avec des réunions entre employeurs, maître d'apprentissage et apprentis potentiels – à l'échelle régionale de nouveau ; en mobilisant par exemple le réseau du Service public de l'emploi.

L'apprentissage professionnel informel ne pourra pas faire l'économie de construire cette ingénierie sociale. Pour le dire autrement, les organisations internationales ne pourront pas longtemps être les seuls rouages moteurs de l'apprentissage professionnel informel. Le faire avancer passe désormais par l'implication des acteurs et autres parties prenantes au niveau du terrain.

L'adoption d'une a mise en place d'une réelle vision pour l'apprentissage professionnel informel, de la mise en pratique d'une approche holistique grâce à une ingénierie sociale qui montrerait que l'exercice est gagnant-gagnant passe par la mobilisation de l'**intelligence collective** pour agir. Nous sommes au bout du diagnostic. Il faut avancer sur le terrain.

Références

- Axmann, Michael and Christine Hofmann (2013). Overcoming the work-inexperience gap through quality apprenticeships – the ILO's contribution, in: Akoojee, Gonon, Hausschild and Hofmann Apprenticeship in a globalized world. Premises, promises and pitfalls, INAP/ILO. (Last consulted 13 February 2021: https://www.semanticscholar.org/paper/Overcoming-the-work-inexperience-gap-through-–-the-Axmann-Hofmann/86b82f48df9aad71642a4a06525e39433524aa3e)

- Axmann, Michael (2019). Quality apprenticeship toolkit, A practical perspective for Latin America and the Caribbean (First edition). Montevideo: ILO/Cinterfor, 180 p. (https://www.oitcinterfor.org)

- BC, British Council (2020). Questionnaire sur l'apprentissage informel – VET Toolbox, Pakistan.

- BIT, Bureau international du travail (2012). L'amélioration de l'apprentissage informel en Afrique – Une guide de réflexion. Bureau international du travail, BIT, département des compétences et de l'employabilité. Genève, 200 p. ISBN 978-92-2-225777-5 (web pdf)

- Charmes Jacques (2002). Les origines du concept de secteur informel et la récente définition de l'emploi informel. Document de travail, Institut de Recherche pour le Développement (IRD, Paris), et université de Versailles Saint Quentin en Yvelines. (www.abhatoo.net.ma/content/download/25925/563956/version/1/file/Les+origines+du+concept+de+secteur+informel+et+la+récente+définition+de.pdf)

- Davodoun, Comlan Cyr (2011). Apprentissages dans l'artisanat au Bénin, 2 tomes ; Éditions Ruisseaux d'Afrique.

- Enabel (2020). Questionnaire sur l'apprentissage informel – VET Toolbox, Palestine.

- EYF (European Youth Forum Working Group on Non-Formal Education Pool of Trainers and Facilitators of the European Youth Forum) (2013). Quality Assurance of Non-Formal Education – A Framework for Youth Organisations; ISSN: 2032.9938; 58

p.

- Ganou, G. (2019). Étude sur les apprentissages de qualité dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest (Bénin, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Togo) ; Projet appui à l'initiative mondiale pour l'emploi décent des jeunes dans la région du Sahel, Analyse des systèmes d'apprentissage professionnel dans le cadre du modèle d'Apprentissage de qualité de l'Organisation internationale du travail, rapport définitif, octobre. (Publié en 2020 par l'OIT ISBN 978-92-2-032274-1, Web PDF)

- GIZ, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, (2020). GIZ Toolkit : Learning and Working in the Informal Economy. (https://www.govet.international/en/122703.php)

- GRET (Professionnels du développement solidaire), AFD (Agence française de développement), et Fondation de France (2012). Reconnaissance des acquis de l'expérience en Mauritanie, numéro 23, juin.

- ITC-ILO, International Training Center of the International Labour Organisation (2020). MOOC sur l'apprentissage de qualité. Juillet.

- ILO, International Labour Organization (2012). Informal Apprenticeship in the Micro and Small Enterprises (MSEs) – Alternative Approach (Last consulted 14 February 2021: http://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213126.pdf)

- ILO, International Labour Organization (2018). Summary Report: E-Discussion on Quality, Innovative Apprenticeships for The Future of Work; Organized by the ILO with support from partner organizations, including the European Commission, the OECD, UNESCO and the Global Apprenticeship Network (GAN). Hosted on the Global Skills for Employment Knowledge Sharing Platform, 14-25 May. DRAFT

- Jütting, J. et al. (2008). Évaluer les compétences dans l'économie informelle : guide de ressources pour les petites industries, les organisations professionnelles et les organisations communautaires., OECD Publishing, Paris.

- Lange, Ralf ; Baier-D'Orazio, Maria ; and Hermanns, Dieter (2020). Évaluer les compétences dans l'économie informelle : guide de ressources pour les petites industries, les organisations professionnelles et les organisations communautaires. Genève, Bureau international du Travail. ISBN 978-92-2-033632-8 (web pdf)

- LuxDev (2020a). Questionnaire sur l'apprentissage informel – VET Toolbox, Burkina Faso.

- LuxDev (2020b). Questionnaire sur l'apprentissage informel – VET Toolbox, Niger.

- Mansuy Michèle and Patrick Werquin (2018). "Moroccan youth and employment: gender differences", Journal of Education and Work.

- MTPTC, Ministère des Travaux Publics, Transports et Communications, gouvernement d'Haïti (2013). Rôle des femmes dans le marché des infrastructures, les cas de la réhabilitation des infrastructures routières (1922/GR-HA), et de la réhabilitation des infrastructures économiques de base (2384/GR-HA). BID, ACDI.

- Ndiaye, (2020). Apprentissage rénové. Communication à l'atelier PEFOP-IFEF-LuxDev, Nairobi, avril.

- OCDE, Organisation de coopération et développement économiques (2007). Systèmes de certification : des passerelles pour apprendre à tout âge ; Mike Coles and Patrick Werquin, OECD – Publishing, 282 p.

- OIT, Organisation internationale du travail (2017). Outils pour des apprentissages de qualité. Volume 1 : Guide de l'OIT à l'intention des décideurs. Genève. Octobre. ISBN 978-92-2-031345-9 (web pdf)

- OIT, Organisation internationale du travail (2020). Outils pour des apprentissages de qualité. Volume 2 : Guide de l'OIT à l'intention des praticiens. Genève. ISBN 978-92-2-032186-7 (web pdf)

- Savadogo Boubakar et Richard Walther (2010). Les coûts de formation et d'insertion professionnelles. Les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso. DT de

l'Agence française de développement, numéro 98, août.

- Steedman, Hilary (2012). Vue d'ensemble des systèmes et questions d'apprentissage. Contribution de l'OIT au Groupe de Travail du G20 sur l'emploi (Genève, BIT), (http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_249958.pdf)

- Teal Francis, 2020. Are apprenticeships beneficial in sub-Saharan Africa?, WP University of Oxford, UK, and IZA, Germany. (https://wol.iza.org/articles/are-apprenticeships-beneficial-in-sub-saharan-africa/long)

- West John, and Kazutoshi Chatani (2018). Tools for Quality Apprenticeships: A Guide for Enterprises, International Labour Organization, International Organisation of Employers. ISBN 978-92-2-030912-4 (web pdf)

- Werquin P., 2010. Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices, OECD Publishing, Paris, 91 p. (www.oecd.org/document/29/0,3343,en_2649_39263294_44870941_1_1_1_1,00.html)

- Werquin P., 2012. Enabling Recognition of Non-formal and Informal Learning Outcomes in France: the VAE Legislation, SAQA Bulletin, Special issue on "Recognition of Prior Learning in South Africa: Taking RPL to Scale", Vol. 12, number 3, pp. 55-116. (www.saqa.org.za/docs/bullet/2014/bullvol12_3.pdf)

- Werquin P., 2012. "The Missing Link to Connect Education and Employment: Recognition of Non-formal and Informal Learning Outcomes", Journal of Education and Work, Volume 25, Number 3, July, pp. 259-278(20)

- Werquin Patrick, 2014. « Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien », Éducation Permanente, numéro 199/2014-2.

- Werquin Patrick, 2015a. "Informal Learning in France", dans Burger T., M. Harring and M. D. Witte (Eds.), Handbook for Informal Learning: Interdisciplinary and

VETToolbox

BRITISH COUNCIL
Enabel
EXPERTISE FRANCE
giz
LUX DEV
AFD

Co-funded by

german cooperation