

Hofmann, Christine; Zelenka, Markéta; Savadogo, Boubakar; Okolo, Wendy Lynn Akinyi

Working Paper

Comment renforcer les systèmes d'apprentissage professionnel informels pour un meilleur avenir du travail? Les leçons tirées de l'analyse comparative de cas nationaux

Document de Travail de l'OIT, No. 49

Provided in Cooperation with:

International Labour Organization (ILO), Geneva

Suggested Citation: Hofmann, Christine; Zelenka, Markéta; Savadogo, Boubakar; Okolo, Wendy Lynn Akinyi (2022) : Comment renforcer les systèmes d'apprentissage professionnel informels pour un meilleur avenir du travail? Les leçons tirées de l'analyse comparative de cas nationaux, Document de Travail de l'OIT, No. 49, ISBN 978-92-2-037925-7, Organisation internationale du Travail, Genève, <https://doi.org/10.54394/NHMI2259>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/278288>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



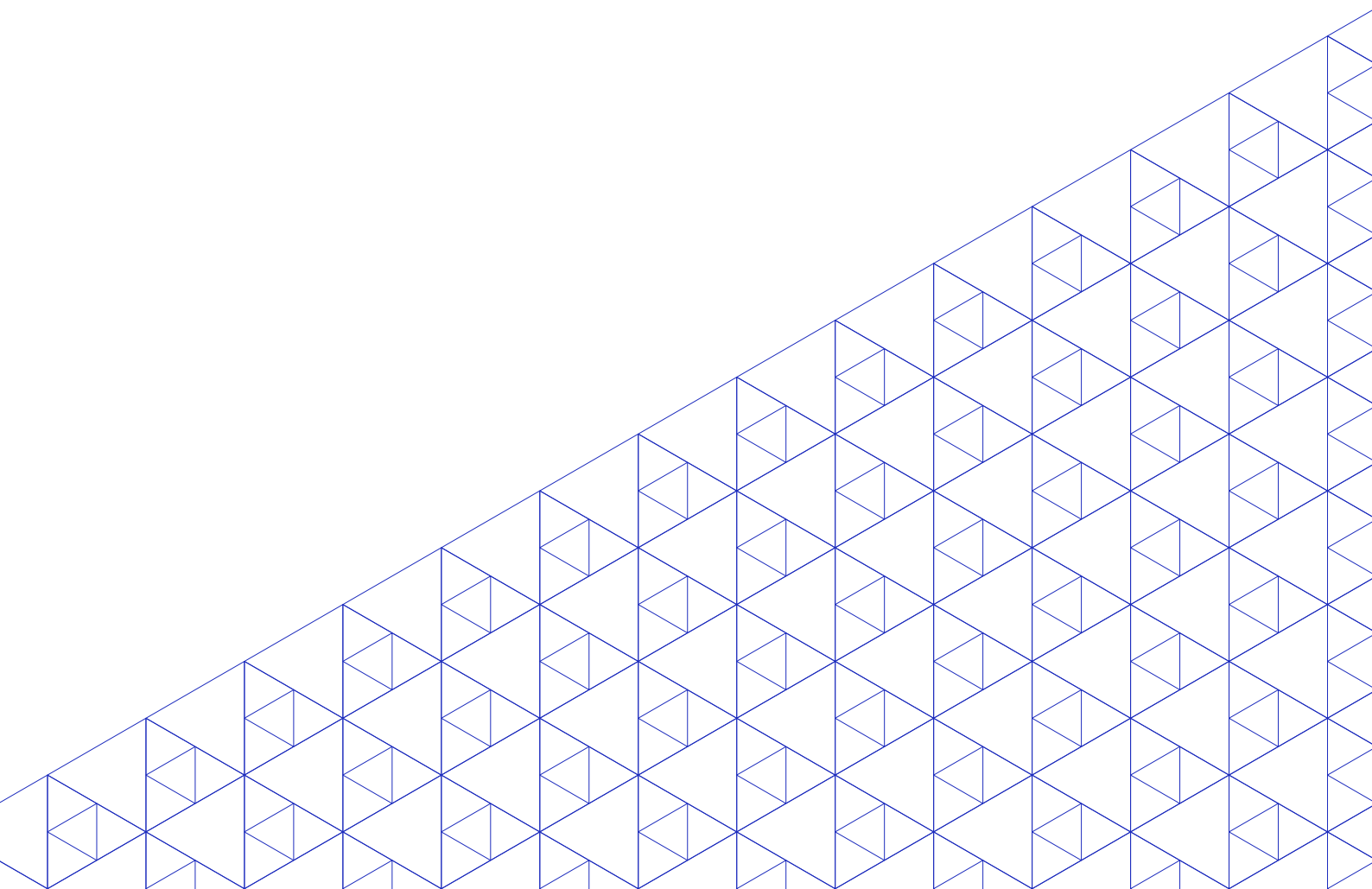
<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/>



► Comment renforcer les systèmes d'apprentissage professionnel informels pour un meilleur avenir du travail ?

Les leçons tirées de l'analyse comparative de cas nationaux

Auteurs / Christine Hofmann, Markéta Zelenka, Boubakar Savadogo, Wendy Lynn Akinyi Okolo





Cet ouvrage est publié en libre accès sous la licence Creative Commons Attribution 3.0 IGO License (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/deed.fr>). Les utilisateurs sont autorisés à réutiliser, partager ou adapter la publication originale, ou à s'en servir pour créer un nouveau produit, y compris à des fins commerciales, conformément aux termes de ladite licence. Il doit être clairement indiqué que l'OIT est propriétaire de l'ouvrage original. Les utilisateurs ne sont pas autorisés à reproduire le logo de l'OIT dans le cadre de leurs travaux.

Traductions – Si cet ouvrage fait l'objet d'une traduction, il doit y figurer, outre la mention de la source de l'ouvrage original, la clause de non-responsabilité suivante: *Cette traduction n'a pas été réalisée par l'Organisation internationale du Travail (OIT) et ne doit pas être considérée comme une traduction officielle de ce dernier. L'OIT décline toute responsabilité quant au contenu ou à l'exactitude de cette traduction.*

Adaptations – Si cet ouvrage fait l'objet d'une adaptation, il doit y figurer, outre la mention de la source de l'ouvrage original, la clause de non-responsabilité suivante: *Cet ouvrage est une adaptation d'une publication originale de l'Organisation internationale du Travail (OIT). Les idées et opinions exprimées dans cette adaptation n'engagent que son auteur ou ses auteurs et en aucun cas l'OIT.*

Cette licence CC ne s'applique pas aux œuvres ne relevant pas du droit d'auteur de l'OIT incluses dans cette publication. Lorsqu'une œuvre est attribuée à un tiers, l'utilisateur de l'œuvre est seul responsable d'obtenir les autorisations nécessaires du détenteur des droits.

Toute question concernant les droits et les licences doit être envoyée par courrier postal: Publications (Droits et licences), CH-1211 Genève 22, Suisse, ou par courriel: rights@ilo.org.

ISBN: 9789220379240 (print)
ISBN: 9789220379257 (web-pdf)
ISBN: 9789220379387 (epub)
ISBN: 9789220379400 (mobi)
ISBN: 9789220379394 (html)
ISSN: 2708-423X

<https://doi.org/10.54394/NHMI2259>

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

Les articles, études et autres textes signés n'engagent que leurs auteurs, et leur publication ne signifie pas que l'OIT souscrit aux opinions qui y sont exprimées.

La mention ou la non-mention de telle ou telle entreprise ou de tel ou tel produit ou procédé commercial n'implique de la part de l'OIT aucune appréciation favorable ou défavorable.

Les documents de travail de l'OIT récapitulent les résultats des travaux de recherche en cours de l'OIT et visent à alimenter la réflexion sur toute une série de questions relatives au monde du travail. Toutes les observations sur ce document de travail de l'OIT sont les bienvenues et peuvent être envoyées par courriel à l'adresse suivante: employment@ilo.org, weiss@ilo.org.

Autorisation de publication: Sangheon Lee, Director Employment Policy Department

Pour toute information sur les documents de travail de l'OIT, consultez notre site Web: <https://www.ilo.org/global/publications/working-papers/lang-fr/index.htm>

Mode de citation proposé:

Hofmann, C., Zelenka, M., Savadogo, B., Akinyi Okolo, W. 2022. *Comment renforcer les systèmes d'apprentissage professionnel informels pour un meilleur avenir du travail ? : Les leçons tirées de l'analyse comparative de cas nationaux*, Document de travail du BIT 49 (Genève, BIT).

Résumé

Ce document entreprend une méta-étude sur l'apprentissage professionnel informel dans les pays en développement. Il compare les résultats des recherches menées au niveau national par l'OIT et d'autres organismes au cours des 15 dernières années afin de mieux comprendre les systèmes d'apprentissage dans l'économie informelle. Cette étude examine les caractéristiques et les pratiques des systèmes d'apprentissage professionnel informels, leur réactivité par rapport aux droits au travail, et l'efficacité de ces systèmes selon des critères tels que les abandons, la qualité de la formation et les transitions vers l'emploi. L'analyse est complétée par un certain nombre d'études de cas nationales qui décrivent et évaluent les politiques et les programmes introduits au cours des dernières années pour renforcer et améliorer les systèmes d'apprentissage dans l'économie informelle. Les résultats visent à améliorer la compréhension de ce système de formation complexe, hétérogène et pourtant autonome dans l'économie informelle, en vue d'une discussion factuelle et d'un dialogue politique entre les mandants de l'OIT et au-delà.

A propos des auteurs

Christine Hofmann est spécialiste des compétences et chef d'équipe sur les compétences pour l'inclusion sociale au sein du Service des compétences et de l'employabilité de l'OIT. Elle dirige des recherches et des produits de connaissances sur les compétences et les approches d'apprentissage tout au long de la vie qui incluent les travailleurs de l'économie informelle, les personnes handicapées, les personnes déplacées de force, les personnes LGBTI et d'autres groupes vulnérables. Elle aide les mandants de l'OIT à rendre les systèmes de développement et de reconnaissance des compétences plus inclusifs en travaillant sur les réformes de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP), l'emploi des jeunes, l'apprentissage et la formation en alternance, la formation aux compétences en milieu rural et l'anticipation des compétences. Elle a publié des articles et des guides, édité et co-écrit des livres, et rédigé le document de l'OIT intitulé *Upgrading informal apprenticeship : A resource guide for Africa*. Elle est titulaire d'un master en études culturelles et commerciales internationales.

Boubakar Savadogo est consultant chez Akilia depuis 2004, un cabinet international situé à Ouagadougou, au Burkina Faso. Il est spécialisé dans l'ingénierie de formation, la formation des formateurs et le financement de l'EFTP. Au cours des 20 dernières années, Boubakar a réalisé des missions dans de nombreux pays, principalement sur le continent africain. Il a écrit et co-écrit des rapports et des articles, contribué à des débats sur le développement et mené des missions de conseil. Il a notamment travaillé pour Swisscontact, l'AFD, la GIZ, le FIDA, Expertise France, LuxDev, GOPA et GFA Consulting Group. Il est titulaire d'un doctorat en ingénierie (Université de Toulouse), est membre du conseil d'administration de la CVA et formateur certifié en développement de programmes d'études (DACUM).

Markéta Zelenka est une politologue ayant une formation en développement organisationnel et en coaching travaillant dans le domaine de la coopération internationale au développement. Professionnelle du développement, elle travaille avec des équipes dans le monde entier depuis plus de 15 ans. Elle fournit des services de conseil et de facilitation, réalise des évaluations de projets et développe des recherches et des études sur des sujets techniques, notamment les droits de l'homme et les droits de l'enfant, le développement des compétences, le genre et la gouvernance, en appliquant des méthodes mixtes. Elle est également formatrice et développe de matériel de formation, et applique des approches centrées sur l'apprenant et des méthodologies interactives. Elle a travaillé pour la GIZ, l'OIT, le PNUD, l'ILO-CIT, Sequa gGmbH, Helvetas, ICMPD, FRIDE, GFA Consulting Group et d'autres.

Wendy Lynn Akinyi Okolo est une conseillère en matière de genre, spécialisée dans l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. Ses compétences techniques comprennent la réalisation d'analyses de genre et l'application de la théorie féministe à différents défis de développement, notamment les marchés du travail, les chaînes de valeur agricoles, les politiques de genre et le leadership des femmes. Elle développe des produits de connaissance et des approches transformatrices de genre à la fois en tant qu'auteur unique et co-auteur, et a travaillé pour l'OIT, Oxfam, la Fondation Heinrich Boell et avec IDH - l'Initiative pour le commerce durable. Elle a été consultante pour USAID, SNV, UNICEF-Kenya et Fairtrade Africa. Elle est titulaire d'un master en recherche sur le genre de la LSE, d'un master en anthropologie et sociologie du développement de l'Institut universitaire de Genève et d'un master en finance et gestion stratégique de l'USIU-Africa.

Table des matières

Résumé	01
A propos des auteurs	02
Acronymes	08
► Introduction	10
Contexte	10
Objectifs	11
Méthodologie de recherche	11
► 1 Systèmes d'apprentissage professionnel informels : Caractéristiques et pratiques	14
1.1 L'apprentissage professionnel informel : Une perspective systémique	14
1.2 Âge et formation des apprentis et des maîtres d'apprentissages	16
Apprentis	16
Maîtres d'apprentissage	18
1.3 Faire des choix : Les voies d'accès à l'apprentissage professionnel	19
Raisons de participer à un apprentissage professionnel informel	20
Passage de l'école à l'apprentissage professionnel informel	20
1.4 Le contrat d'apprentissage	22
Congruence du contenu du contrat d'apprentissage	23
Mécanismes d'application des accords d'apprentissage et dialogue social	24
Durée de l'apprentissage professionnel informel	25
Frais d'apprentissage	26
Outils et matériaux	27
Compensation	28
Soutien en nature pour les apprentis	29
Résumé et conclusions	31
► 2 Droits au travail et protection sociale dans les systèmes d'apprentissage professionnel informels	32
2.1 Biais sexistes dans l'apprentissage professionnel informel	32
Apprentis et métiers féminins	32
Écart de rémunération entre les sexes	34
2.2 Travail des enfants et conditions de travail dans l'apprentissage professionnel informel	35
Travail des enfants	35
Conditions de travail	37
2.3 Protection sociale, accidents et responsabilité	38

Résumé et conclusions	39
► 3 L'efficacité des systèmes d'apprentissage professionnel informels	40
3.1 Qualité de formation dans l'apprentissage professionnel informel	41
Contenu de formation	41
Processus de formation	42
Réactivité aux nouvelles exigences en matière de compétences	43
3.2 Taux d'abandon ou exhaustivité des compétences acquises	46
3.3 La portée de la reconnaissance des compétences	48
Certificats	48
Les évaluations de compétences dans l'apprentissage professionnel informel	49
Participation à des évaluations formelles à travers la validation des acquis de l'expérience (VAE)	50
3.4 Résultats sur le marché du travail : Statut d'emploi, transition et avantage économique	52
Employabilité et statut professionnel des anciens apprentis	52
Correspondance avec les aspirations professionnelles	53
Avantage économique	54
Résumé et conclusions	55
► 4 Études de cas par pays	57
4.1 Amélioration des systèmes d'apprentissage professionnel informels au Bénin	57
4.2 Amélioration des systèmes d'apprentissage professionnel informels au Niger	59
4.3 Améliorer les systèmes d'apprentissage professionnel informels en Tanzanie	62
Résumé et conclusions	64
► 5 Conclusions : Faire évoluer les systèmes d'apprentissage professionnel informels vers un apprentissage de qualité	65
5.1 Mesures possibles pour améliorer les systèmes d'apprentissage professionnel informels dans le cadre de systèmes de développement des compétences inclusifs	65
Collaboration et association	65
Accords d'apprentissage	65
Evaluations de compétences et certification	66
Maintenir la flexibilité	66
Financement de la mise à niveau des systèmes d'apprentissage professionnel informels	66
Relier les systèmes informels et formels	67
Qualité et contenu de la formation	67
Accroître l'égalité des sexes	68
5.2 Besoins futurs en matière de recherche	68
Types de recherche	68
Thèmes de recherche	69

Références	71
Sélection d'études de cas de l'OIT référencées dans ce rapport (en anglais)	76
Remerciements	78

Liste des figures

Figure 1 : L'apprentissage professionnel informel - un accord de formation ancré dans des règles et la réglementation	15
Figure 2 : Niveau d'instruction des apprentis professionnels informels par rapport aux taux d'instruction nationaux des jeunes de 20 à 24 ans, dernière année disponible (%)	17
Figure 3 : Niveau d'éducation des MAs (Ghana, Malawi, Tanzanie, Tunisie, Zambie)	18
Figure 4 : Qu'avez-vous fait entre la fin de votre scolarité et le début de votre apprentissage professionnel informel ? (%)	21
Figure 5 : Types d'accords dans l'apprentissage professionnel informel, réponses des MA (%)	22
Figure 6 : Éléments inclus dans les contrats d'apprentissage écrits et oraux au Malawi, (%)	22
Figure 7 : Qui paie les frais médicaux en cas de maladie ou d'accident du travail ? Réponses des apprentis et des maîtres d'apprentissages (Malawi, Soudan, Tanzanie)	24
Figure 8 : Frais d'apprentissage à payer par les apprentis/leurs parents (réponse des MA) (%)	26
Figure 9 : Rémunération des apprentis - Les apprentis reçoivent-ils de l'argent pour leur travail (salaire/argent de poche) ? (%)	29
Figure 10 : Soutien en nature aux apprentis par les MA (réponses multiples possibles) (%)	30
Figure 11 : Apprentis masculins et féminins dans certains métiers (Ghana, Malawi, Zambie)	33
Figure 12 : Si vous n'avez pas ou peu d'apprenties, veuillez-nous en donner la raison principale.	33
Figure 13 : Différence de rémunération hebdomadaire entre les apprentis masculins et féminins au Malawi, en Kwacha	35
Figure 14 : Différence de rémunération hebdomadaire entre les apprentis hommes et femmes en Tunisie, en dinar tunisien	35
Figure 15 : Nombre d'heures quotidiennes effectivement travaillées par les apprentis au Malawi et en Tunisie	37
Figure 16 : Qui prend en charge les frais médicaux en cas de maladie ou d'accident du travail ? Réponses des maîtres d'apprentissages	39
Figure 17 : Qui vous enseigne les compétences de votre métier ? (question aux apprentis)	42
Figure 18 : Avez-vous suivi d'autres cours de perfectionnement ou des cours de gestion ?	44
Figure 19 : Si vous avez besoin de nouvelles compétences et connaissances, comment les acquérez-vous ?	46
Figure 20 : Aperçu des taux d'abandon des apprentis informels et formels	47
Figure 21 : Certificats d'apprentissage dans l'apprentissage professionnel informel	49
Figure 22 : Comment savez-vous que l'apprentissage professionnel est terminé ?	50
Figure 23 : Participation des apprentis aux évaluations formelles et aux systèmes de certification	51
Figure 24 : Après votre apprentissage, combien de temps vous a-t-il fallu pour trouver un emploi ?	52
Figure 25 : Résultats en matière d'obtention d'emploi des apprentis après la fin de l'apprentissage	53

Liste des tableaux

Tableau 1 : Enquêtes incluses dans cette méta-analyse : Aperçu des métiers, nombre de petites entreprises et de personnes interrogées	13
Tableau 2 : Facteurs déterminant le recrutement d'apprentis par les MA (%)	19
Tableau 3 : Congruence sur les sujets couverts par le contrat d'apprentissage - Qu'est-ce qui est inclus dans le contrat ? Maîtres d'apprentissage et apprentis (plusieurs réponses possibles) (%)	23
Tableau 4 : Principaux métiers avec des frais d'apprentissage - Ghana, Malawi et Tanzanie	27
Tableau 5 : Âge moyen des apprentis et pourcentage d'apprentis n'ayant pas l'âge de travailler	36
Tableau 6 : Droit au congé annuel	38
Tableau 7 : Contenu de formation : MA (plusieurs réponses possibles) (%)	42
Tableau 8 : Quand avez-vous l'habitude d'instruire vos apprentis (plusieurs réponses possibles) (%) ?	43
Tableau 9 : Autre formes de développement des compétences des MA et des travailleurs qualifiés (TQ)	44
Tableau 10 : Seriez-vous intéressé à participer à une formation complémentaire (MAs) ?	45
Tableau 11 : Revenu hebdomadaire des travailleurs qualifiés, Tanzanie (en shillings tanzaniens)	54
Tableau 12 : Nombre d'apprentis bénéficiant de CQM et de CQP	58
Tableau 13 : Formations de maîtres d'apprentissages et d'apprentis financées par le FAFPA (2014-2018).	61

Acronymes

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFD	Agence Française de Développement
AQB	Attestation de Qualification de Base
BPT	Brevet Professionnel de Technicien
BQP	Brevet de qualification professionnelle
CNAB	Confédération National des Artisans du Bénin
CQM	Certificat de qualification aux métiers
CQP	Certificat de qualification professionnelle
CVA	Association canadienne de la formation professionnelle
DACUM	développer un programme d'études
DEFTP	Direction de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Bénin
EFAT	examens de fin d'apprentissage traditionnel
EFTP	Enseignement et Formation Techniques et Professionnels
FAFPA	Fonds d'Appui à la Formation Professionnelle et à l'Apprentissage
FRADEV	Formation Recherche Action et Développement en Afrique
FRIDE	Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior (Fondation pour les relations internationales et le dialogue extérieur)
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (Société allemande pour la coopération internationale)
GOPA	Société pour l'organisation, la planification et l'éducation
ICMPD	Centre international pour le développement des politiques migratoires
IDH	Initiatief Duuzame Handel [L'initiative pour un commerce durable].
FIDA	Fonds international pour le développement agricole
LGBTI	lesbienne, gay, bisexuel, trans, intersexe
LuxDev	Développement du Luxembourg
MA	maître d'apprentissage

OIT	Organisation internationale du travail
OIT-ITC	Centre international de formation de l'OIT, Turin
SNV	Stichting Nederlandse Vrijwilligers (Organisation néerlandaise de développement)
TQ	Travailleur qualifié
UCIMB	L'Union des Chambres Interdépartementales de Métiers du Bénin
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNEVOC	Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (UNESCO)
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
USIU-Africa	Université internationale des États-Unis Afrique
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VETA	Autorité chargée de l'enseignement et de la formation professionnels (en Tanzanie)

► Introduction

Contexte

Des millions de jeunes dans le monde en développement acquièrent leurs compétences dans l'économie informelle. L'apprentissage – ou apprentissage professionnel pour le distinguer du mot apprentissage dans le sens large « d'apprendre » - est établi lorsqu'un travailleur qualifié (TQ) ou un maître d'apprentissage (MA) accepte de former un travailleur inexpérimenté qui cherche à acquérir des compétences. Dans de nombreux pays, l'apprentissage professionnel dans l'économie informelle dépasse de loin l'offre d'EFTP formel, qui en Afrique, par exemple, ne touche aujourd'hui que six pour cent des jeunes travailleurs. La recommandation de l'OIT sur la transition de l'économie informelle à l'économie formelle, 2015 (n° 204) tient compte des apprentissages professionnels informels et reconnaît leur potentiel pour soutenir les transitions vers la formalité - à condition que les pays les améliorent. En plus d'être un levier pour les transitions vers la formalité pour les jeunes et les entreprises, les apprentissages professionnels informels peuvent être une source d'innovation et d'entrepreneuriat. De plus, ils peuvent renforcer le système d'EFTP d'un pays en élargissant son champ d'action, sa pertinence sur le marché du travail et en améliorant son rapport coût-efficacité, étant donné la contribution importante que les micro- et petites entreprises jouent déjà dans la prestation de formation.

Pendant des siècles, les compétences ont été transmises d'une génération à l'autre par le biais de l'apprentissage professionnel, souvent appelé « traditionnel »: une personne expérimentée enseigne à une personne inexpérimentée toutes les compétences professionnelles, techniques et fondamentales nécessaires pour exercer un métier et fournir les services demandés sur le marché. Le processus de formation était intégré aux activités normales et le lieu de travail était donc à la fois un lieu de travail et d'apprentissage. Les jeunes apprentis restaient avec leur formateur, généralement un maître d'apprentissage ou commerçant, jusqu'à ce qu'ils soient considérés comme compétents et libérés dans le monde du travail en tant que travailleurs qualifiés.

L'apprentissage professionnel informel désigne le système par lequel un jeune apprenant (l'apprenti) acquiert les compétences d'un métier dans une micro- ou petite entreprise, en apprenant et en travaillant côte à côte avec un professionnel expérimenté. Les apprentis et les MA concluent un accord de formation ancré dans les normes et traditions locales d'une société, pour lequel les coûts de formation sont partagés (OIT 2012a).

L'apprentissage professionnel informel - également appelé apprentissage dans l'économie informelle - continue d'exister, en particulier dans les pays dotés d'importantes économies informelles. Il reste un important fournisseur de compétences dans de nombreux pays d'Afrique et d'Asie du Sud et a fait l'objet de recherches nationales et internationales (Nihan 1976 ; Fluitman 1986 et 1992 ; Walther et Filipiak 2008 ; Haan 2006 ; Ahadzie 2009 ; Akoojee et al. 2013 ; Adams et al. 2013 ; ADEA 2015 ; Nordman et Pasquier-Doumer 2012 ; OCDE/OIT 2019 ; Arias Diaz et al. 2019 ; OIT 2020a ; Werquin 2021 ; Palmer 2020, Avenyo 2021). Les études empiriques restent toutefois rares et les informations statistiques des pays, à quelques exceptions notables près, ne rendent pas suffisamment compte de l'apprentissage professionnel dans l'économie informelle.

Parallèlement à sa nature informelle, des déficits de travail décent prévalent également dans le système, tels que des conditions de travail dangereuses et le travail des enfants. Certains auteurs, comme Teal (2016), affirment que les rendements de l'apprentissage professionnel informel peuvent être faibles, en particulier lorsque les apprentis rejoignent des emplois salariés plutôt que de créer leur propre entreprise. Cependant, lorsqu'on revalorise l'apprentissage professionnel informel, comme l'ont montré de nombreux programmes pilotes, comme en Jordanie (OIT 2015a), ou dans le cadre d'une intervention de la Banque mondiale en Côte d'Ivoire (Crépon et Premand 2019), les impacts positifs pour les jeunes et les entreprises sont mesurables. Il est important de garder à l'esprit que la conception et la mise en œuvre des programmes ont des impacts importants sur l'efficacité globale et les résultats de ces interventions - comme l'a montré une évaluation expérimentale d'un programme au Ghana (Hardy et al. 2019).

Par conséquent, les décideurs politiques réévaluent de plus en plus la valeur et les opportunités des apprentissages dans l'économie informelle et les incluent dans les politiques et stratégies nationales de développement des compétences. La *Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique de l'Union africaine* (Union africaine 2016), la *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation technique et professionnelle en faveur de l'emploi des jeunes* (Union africaine 2018), la *Politique nationale de développement des compétences du Bangladesh* (Bangladesh 2011) ou la *Stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté en Tanzanie (2016-2021)* reconnaissent toutes l'apprentissage professionnel dans l'économie informelle comme une voie de développement des compétences et soulignent la nécessité de l'améliorer.

L'OIT soutient depuis longtemps la production de connaissances et la recherche au niveau national afin de comprendre le fonctionnement de l'apprentissage professionnel informel et la manière de remédier aux déficits de travail décent qui en découlent, comme les mauvaises conditions de travail et le travail des enfants (Fluitman 1986 ; Fluitman 1992 ; OIT 2008 ; Nübler et al. 2009 ; OIT 2011 ; Hofmann et Okolo 2013 ; OIT 2012a). Les recherches ont confirmé que l'apprentissage est bien plus qu'un contrat individuel entre un apprenant et un formateur sur le lieu de travail. Il s'agit d'un système de formation, ancré dans les normes et traditions locales, qui utilise des mécanismes d'application impliquant la parenté et la communauté au sens large. L'échange de connaissances entre les pays a été soutenu par des ateliers techniques en 2007 à Genève (OIT 2008) et en 2013 en Afrique du Sud (Akoojee et al. 2013), s'appuyant sur les expériences de plus de vingt pays.

En 2022 et 2023, la Conférence internationale du travail discutera et élaborera une nouvelle norme internationale du travail sur l'apprentissage. Le projet de texte intègre des recommandations visant à améliorer l'apprentissage professionnel dans l'économie informelle, en reconnaissant son potentiel pour soutenir la certification de millions de jeunes dans les pays en développement.

Objectifs

Ce document de travail fournit une synthèse sur l'état de l'apprentissage professionnel informel dans certains pays afin de tirer des conclusions politiques sur l'opportunité et la manière d'inclure les systèmes d'apprentissage professionnel informel dans la réforme des systèmes de développement des compétences. Il souligne l'importance de bien comprendre les règles et traditions locales qui régissent l'apprentissage professionnel informel. Le document présente également une sélection de politiques et de programmes récents mis en œuvre pour améliorer la qualité de l'apprentissage professionnel informel, en le transformant dans certains cas en apprentissage formel. Il s'appuie sur les enquêtes de l'OIT menées entre 2007 et 2013, sur d'autres recherches en cours et sur de nouvelles analyses d'études de cas par pays publiées en 2021 et axées sur les politiques et les programmes.

Le document vise à tirer des enseignements basés sur une solide compréhension du fonctionnement des systèmes, et de la manière dont le gouvernement et les organisations d'employeurs et de travailleurs peuvent travailler ensemble pour améliorer les perspectives de travail décent des jeunes apprentis, et dynamiser les économies locales grâce à des systèmes d'apprentissage plus performants qui contribuent aux transitions vers la formalité. Le document soulignera également les aspects de l'apprentissage dans l'économie informelle qui nécessitent des recherches supplémentaires.

Méthodologie de recherche

L'analyse de synthèse repose sur des données quantitatives et qualitatives issues d'entrevues menés dans des petites entreprises avec des MA, des travailleurs qualifiés et des apprentis en Égypte, au Ghana, au Malawi, au Sénégal, au Soudan, en Tanzanie, en Tunisie, en Zambie, au Zimbabwe et au Bangladesh, seul pays non africain. Des données secondaires provenant d'autres rapports nationaux et d'évaluations similaires sont également utilisées, ainsi que d'autres analyses et rapports secondaires pertinents.

Étant donné que les études du BIT en Égypte, au Malawi, au Soudan, en Tanzanie et en Tunisie ont suivi la même méthodologie empirique et utilisé des questionnaires très similaires (traduits dans les langues

locales), la synthèse et la comparaison tendent à mettre l'accent sur ces pays. Des données d'autres pays, comme celles de deux études menées au Ghana (en 2007 et 2013), au Sénégal et en Zambie, ont été utilisées lorsque des questions similaires étaient posées, afin d'enrichir l'analyse de l'étendue et des caractéristiques des apprentissages professionnels informels identifiés. Des données provenant du seul pays hors d'Afrique, le Bangladesh, ont été utilisées, le cas échéant, pour souligner davantage les conclusions relatives aux systèmes d'apprentissage professionnel informels, afin de contraster ou d'étayer les conclusions avec des idées provenant d'un autre continent.

L'approche méthodologique exacte, les stratégies d'échantillonnage, etc. sont décrites dans les rapports nationaux respectifs (voir la liste des références). En Tunisie et au Sénégal, l'échantillon de l'étude comprenait à la fois des apprentis formels et informels. Les caractéristiques ou les modèles qui pourraient être influencés par un mélange d'apprentis formels et informels dans les réponses ont été spécifiquement mis en évidence. Géographiquement, les enquêtes se sont concentrées sur les zones urbaines et périurbaines autour de la capitale ou d'autres grandes villes. Leur niveau de représentativité varie, c'est pourquoi les résultats des études individuelles sont liés au contexte spécifique étudié.

Le tableau 1 résume les détails et les sources des données primaires dans les différents pays sur lesquels se base cette analyse. Il donne un aperçu des années, des principaux métiers, de la taille des échantillons et des zones. Pour le Ghana, deux études différentes sont incluses, qui se distinguent par leurs dates de publication 2007 et 2013 (avec des données collectées en 2006 et 2012, respectivement). L'étude de 2013 se concentre davantage sur l'analyse qualitative des histoires de jeunes au Ghana que sur la collecte de données statistiquement représentatives. Néanmoins, elle fournit un aperçu utile et complet donc les données recueillies dans le cadre d'autres études.

Les critères utilisés pour l'analyse portent sur trois dimensions :

1. Qu'est-ce qui fait de l'apprentissage professionnel informel un système ? Ce document examine l'évolution et le rôle de l'apprentissage professionnel dans les économies informelles, ainsi que la motivation des apprentis et des maîtres d'apprentissages à s'engager. Si l'apprentissage professionnel informel est effectivement un système avec des règles informelles et sociales et des mécanismes d'application partagés, on peut s'attendre à des schémas communs répétés, notamment la manière dont l'apprentissage est conclu et ce que les contrats d'apprentissage impliquent.

2. L'apprentissage professionnel informel peut-il être considéré comme décent ? Cette section du rapport applique l'approche normative de l'OIT en matière de travail décent, en évaluant si les normes internationales sur le travail des enfants, la non-discrimination, les conditions de travail et la protection sociale sont respectées ou non.

3. L'apprentissage professionnel informel est-il efficace pour fournir aux jeunes des compétences de qualité et pertinentes qui les rendent employables et mènent à des emplois décents ? Cette partie de l'analyse utilise différents critères pour évaluer l'efficacité. Elle examine la durabilité et la reproduction des pratiques par les personnes impliquées, les taux d'abandon, la qualité des compétences transmises, la reconnaissance des compétences acquises, les transitions vers l'emploi et les rendements économiques - dans la mesure où les données le permettent.

Le document comprend également un certain nombre de cas nationaux qui décrivent et évaluent les politiques et les programmes mis en œuvre au cours des 15 dernières années pour renforcer et améliorer l'apprentissage professionnel informel. Les études de cas examinent le nombre de bénéficiaires par rapport au nombre total d'apprentis, les types de mesures prises, les modalités de financement et l'institutionnalisation des approches dans le système de développement des compétences du pays. Les cas incluent des exemples d'Afrique de l'Ouest et de l'Est et sont basés sur des analyses documentaires et des entretiens avec des informateurs clés.

► **Tableau 1 : Enquêtes incluses dans cette méta-analyse : Aperçu des métiers, nombre de petites entreprises et de personnes interrogées**

	Égypte	Bangladesh	Ghana	Ghana	Malawi	Soudan	Sénégal	Tanzanie	Tunisie	Zambie
Année	2010	2009	2013	2007	2010	2012	2009	2009	2012	2012
Métiers principaux	Mécaniciens automobiles Métallurgie Meubles et menuiserie Textile et de vêtements confectionnés	Transformation agroalimentaire Technologies de l'information Cuir et articles en cuir Matériel de transport	Fabrication d'aluminium et de verre Coiffure Mécanique automobile Travaux de construction/maçonnerie Services électriques Orfèvre/ Bijouterie Couture et confection/ Teinturerie	Charpenterie Coiffure Mécanique Couture et confection	Mécaniciens automobiles Charpenterie/Menuiserie Transformation alimentaire Coiffure/ Salon Battage de panneaux/ peinture au pistolet Soudage	Mécaniciens automobiles Charpenterie Réparation et peinture de carrosserie Électricité et rebobinage du moteur Usinage Plomberie Soudage et tôlerie (Climatisation/ Réfrigération) Usines d'aluminium Réparation de sièges de voiture)	Fabrication Arts Services	Mécaniciens automobiles Charpenterie/Menuiserie Services électriques Transformation alimentaire Arts locaux (sculpture sur bois et peinture) Plomberie Couture	Charpenterie Coiffure Couture Soudage	Électricité automobile Mécaniciens automobiles Charpenterie Coiffure Fabrication de métaux Électricité de puissance Battage de panneaux/ peinture au pistolet Couture Soudage
N. Petites entreprises	100 (25/métier)	Non nommé	Non nommé	200	106	150 (50/ville)	1103	114	124	60
Taille de l'échantillon	Total : 279 MA : 100 TQ : 95 App : 84	Total : 147 (apprentissage professionnel informel) MA : 61 App : 86	Total : 136 MA : 36 App : 35 Les jeunes diplômés : 35 Abandons : 15 Changements de carrière : 15	Total : MA : 200 TQ : n.n. App : 200	Total : 318 MA : 106 TQ : 105 App : 106	Total : 388 MA : 144 TQ : 109 App : 135	Total : 1103	Total : 616 MA : 118 TQ : 120 App : 389	Total : 309 MA : 124 TQ : 65 App : 120	Total : 118 MA : 60 App : 58
Domaines	Le Caire (nord, est, sud, ouest)	Dhaka, Chittagong, Rajshahi, Natore, Gazipur, Narayanganj, Noakhali et Khulna	Jamestown/ Ussherstown Nima Abokobi (périurbain)	Accra, cinq zones	Zones périurbaines de Blantyre et Lilongwe	Khartoum, Omdurman, Khartoum Nord	Louga, Saint Louis, Matam	Mtwara Lindi	Tunis Le Kef	Lusaka, sites commerciaux à haute densité d'exploitation

► 1 Systèmes d'apprentissage professionnel informels : Caractéristiques et pratiques

Ce chapitre fournit des informations sur les caractéristiques et les pratiques communes des systèmes d'apprentissage professionnel informel. Il examine à la fois les apprentis et les MA et leurs antécédents et identifie les profils possibles au sein de l'apprentissage professionnel informel. Il étudie des pratiques telles que la nature des contrats d'apprentissage, ainsi que ce qu'ils couvrent essentiellement, et se penche également sur la manière dont les apprentis sont recrutés. Elle offre un aperçu des pratiques en matière de durée, de rémunération et de contenu réel de l'enseignement dans l'apprentissage professionnel informel dans les pays couverts par les enquêtes.

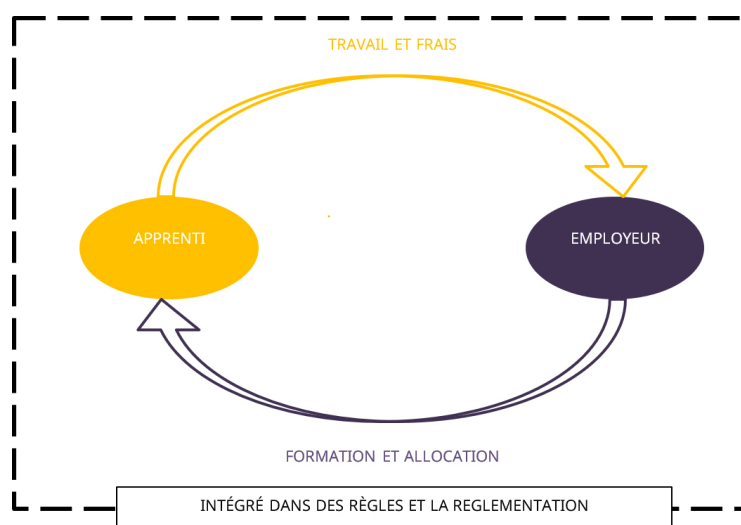
1.1 L'apprentissage professionnel informel : Une perspective systémique

L'apprentissage est un système de formation qui se définit par des groupes d'acteurs, leurs interactions et interrelations, et les règles qui les régissent.

L'OIT définit l'apprentissage (professionnel) de qualité comme "une forme unique d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP), combinant formation en milieu professionnel et hors du milieu professionnel, qui permet aux apprenants de tous horizons d'acquérir les connaissances, les aptitudes et les compétences requises pour exercer une profession spécifique. Ils sont réglementés et financés par des lois, des conventions collectives et des décisions politiques issues du dialogue social, et nécessitent un contrat écrit qui détaille les rôles et responsabilités respectifs de l'apprenti et de l'employeur ; ils assurent également à l'apprenti une rémunération et une couverture sociale standard. Après une période de formation clairement définie et structurée et la réussite d'une évaluation formelle, les apprentis obtiennent une certification reconnue " (OIT 2017, 3-4).

L'OIT définit l'apprentissage professionnel informel comme "le système par lequel un jeune apprenant (l'apprenti) acquiert les compétences d'un métier dans une micro- ou petite entreprise en apprenant et en travaillant côte à côte avec un professionnel expérimenté. L'apprenti et le maître d'apprentissage (MA) concluent un accord de formation qui est ancré dans les normes et traditions locales d'une société. Les coûts de la formation sont partagés entre l'apprenti et le maître d'apprentissage" (OIT 2012a). Le MA accepte d'investir du temps et des ressources pour former l'apprenti dans son entreprise ou son atelier. L'apprenti accepte de rejoindre l'entreprise du MA, de contribuer au travail pendant une certaine période, et accepte une rémunération inférieure à son niveau de productivité. C'est ainsi que le système est financé en interne (Nübler et al. 2009).

► **Figure 1 : L'apprentissage professionnel informel - un accord de formation ancré dans des règles et la réglementation**



Source : BIT 2012a, 9.

Dans de nombreux pays en développement, l'apprentissage professionnel informel reste un fournisseur majeur de compétences, souvent largement supérieur à l'EFTP formel. Parmi les 16-24 ans de certains pays africains, entre 6 et 35 % ont été des apprentis informels (Filmer et al. 2014, 90).

Fondées sur la confiance mutuelle, les règles et les normes existantes déterminent les mesures incitatives et dissuasives et limitent le comportement des centres de formation, des apprentis, de leurs parents, ainsi que des travailleurs qualifiés et des autres personnes concernées, structurant ainsi leur interaction. Les "institutions" informelles et les règles constituent le cadre réglementaire de l'apprentissage professionnel informel (Nübler et al. 2009 ; BIT 2012b). Lorsque les MA s'engagent dans des communautés de pratique autour de l'apprentissage, ils établissent et entretiennent des relations autour d'un intérêt commun, collaborent et influencent les pratiques sociales (Lave et Wenger 1991).

L'apprentissage professionnel informel s'est surtout développé dans l'artisanat et se retrouve donc dans des métiers tels que la menuiserie, la coiffure, la maçonnerie, la couture, la soudure, le tissage, etc. Néanmoins, des métiers techniques et plus récents comme la mécanique automobile, les services électriques, la réparation de téléphones portables et la plomberie ont également développé l'apprentissage professionnel informel (OIT 2013). Il est plus répandu dans les entreprises du secteur informel mais pourrait également exister dans les entreprises du secteur formel où les relations d'emploi restent informelles et où les pratiques d'apprentissage professionnel antérieures se poursuivent. Le présent document ne se concentre toutefois pas sur les entreprises du secteur formel. Certaines interventions de mise à niveau de ces dernières années ont appliqué des structures formelles à des entreprises du secteur informel, et ont donc introduit l'apprentissage formel dans ces entreprises.

Étant largement intégré dans l'économie informelle, l'apprentissage professionnel informel est soumis aux conditions précaires de l'économie informelle en général, où les apprentis n'ont pas accès aux droits et à la protection, ou ne sont tout simplement pas conscients des droits dont ils disposent, comme celui d'adhérer à une association locale ou à un syndicat, ou ne connaissent pas les autres possibilités de formation. Les entreprises sont confrontées à une série de défis liés à l'apprentissage professionnel informel, tels que le manque d'accès aux services financiers, les taux d'intérêt élevés, l'insécurité juridique ou le manque d'espace commercial. En outre, un afflux important de personnes sur le marché du travail, associé à de faibles taux d'absorption dans l'économie formelle, accroît la concurrence dans l'économie informelle (OIT 2010).

Dans certains cas, les pratiques existantes peuvent constituer de "mauvaises règles", comme l'embauche d'apprentis n'ayant pas atteint l'âge minimum d'admission à l'emploi, la discrimination des femmes dans certains métiers ou la facturation aux apprentis de frais supplémentaires pour des cérémonies de fin d'apprentissage

– parfois appelé de « libération » - qui peuvent prolonger artificiellement la période d'apprentissage. C'est pourquoi une compréhension approfondie des contextes locaux différenciés de l'apprentissage professionnel dans l'économie informelle est si importante, car elle permet d'identifier ses faiblesses en termes de règles et/ou d'application, d'accès à la formation continue et aux nouvelles technologies, et de mettre en évidence son potentiel pour améliorer les normes de qualité, la collaboration entre les entreprises, le développement économique local et les transitions vers la formalité.

Par rapport à l'apprentissage de qualité, l'apprentissage professionnel informel ne répond pas à des critères importants : il n'y a généralement pas de formation en dehors du travail, pas de certification reconnue, les contrats sont essentiellement oraux et les règles sont informelles. Les règles, traditions et coutumes informelles définissent le système social dans lequel les apprentis et les maîtres d'apprentissages évoluent. Plus que dans le cadre d'une formation formelle, les apprentis apprennent à "être" plutôt qu'à seulement "exercer" une profession et développent donc une identité professionnelle (Alla-Mensah et McGrath, 2021). Ces règles sociales sous-jacentes dans une société, dans les communautés et les familles, déterminent largement la façon dont les choses se font, plutôt que la façon dont elles sont définies par la loi ou les règles formellement établies. Ce document évaluera si les règles et les mécanismes informels, sur lesquels l'apprentissage professionnel informel est largement fondé, peuvent être aussi efficaces que les règles formelles de l'apprentissage.

Si la revalorisation de l'apprentissage professionnel informel devrait conduire à un système d'apprentissage de qualité, la question demeure de savoir si toutes les caractéristiques incluses dans les définitions ci-dessus devront être présentes, ou si une contextualisation offre une plus grande variété d'options de ce qui constitue un système de formation de qualité pouvant soutenir les travailleurs et les entreprises dans leur transition vers la formalité.

1.2 Âge et formation des apprentis et des maîtres d'apprentissages

Apprentis

Il n'existe pas de terme spécifique commun utilisé pour désigner un apprenti au sein du secteur informel dans les pays africains étudiés. En général, l'OIT définit un apprenti comme une personne formée par un MA dans le cadre d'un contrat d'apprentissage (OIT 2012a). L'OIT décrit un apprenti comme une jeune personne, en grande partie parce que l'apprentissage représente un mode de formation d'entrée de gamme, qui a lieu vers le début de la vie professionnelle d'une personne, plutôt qu'un mode de formation continue. Le type d'apprentissage vécu dans le cadre de l'apprentissage professionnel est généralement mieux adapté aux jeunes apprenants qui peuvent accepter et respecter l'autorité du travailleur expérimenté plus facilement que les apprenants plus âgés (OIT 2012a).

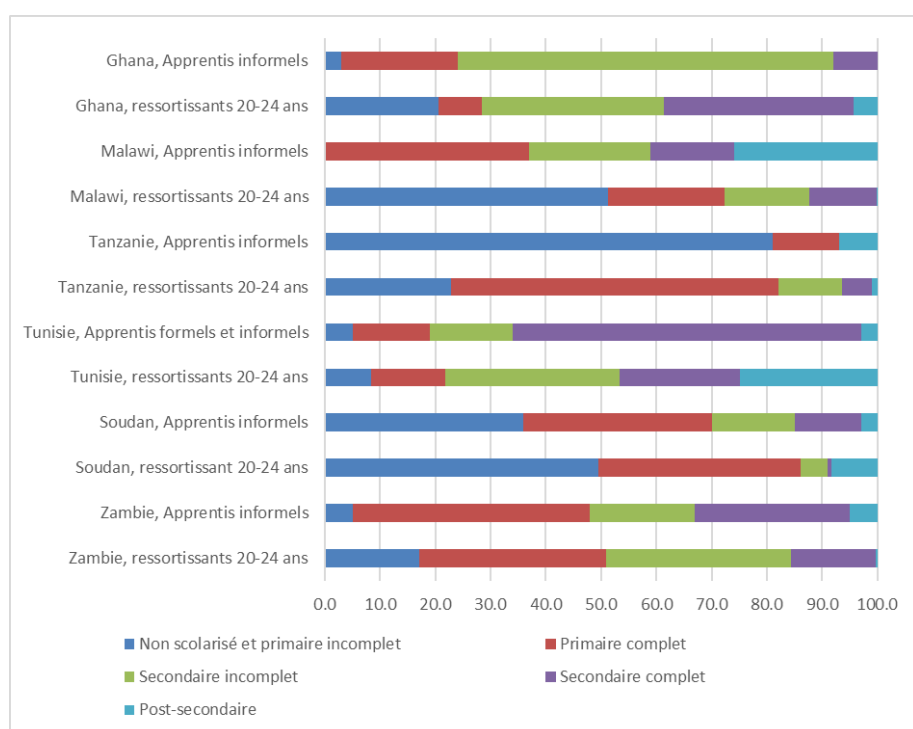
Les études confirment que les apprentis informels sont généralement des jeunes. Leur âge varie entre 15 et 30 ans. La tranche d'âge la plus courante des apprentis est de 22 à 25 ans, suivie de 26 à 30 ans et de 18 à 21 ans, respectivement. Alors qu'au Soudan, l'âge moyen des apprentis informels est de 22 ans, il est de 25,2 ans au Malawi, et de 23,5 ans en Tanzanie. Au Ghana, les apprentis sont âgés en moyenne de 21,5 ans, avec une fourchette de 14 à 35 ans. La plupart d'entre eux ont entre 14 et 15 ans, et très peu dépassent l'âge de 19 ans (Breyer 2007). Cela confirme l'observation selon laquelle les apprentis ont tendance à être plus jeunes en Afrique de l'Ouest qu'en Afrique de l'Est et souligne le risque perçu comme plus élevé de travail des enfants parmi les apprentis en Afrique de l'Ouest (OIT 2008).

En ce qui concerne l'éducation, la grande majorité des apprentis informels dans tous les pays étudiés ont montré qu'ils avaient au moins un niveau d'éducation primaire (à l'exception de la Tanzanie). En outre, les échantillons de presque tous les pays comprennent des apprentis ayant obtenu un diplôme d'études post-secondaires, ce qui indique que les diplômés de l'enseignement formel sont susceptibles de ne pas avoir les compétences et/ou les opportunités pertinentes pour entrer sur le marché du travail.

En comparant la distribution des niveaux d'instruction des apprentis âgés de 15 à 24 ans à la moyenne nationale (Barro et Lee, dernière année disponible), on obtient des informations supplémentaires. Les échantillons montrent qu'au Malawi et au Soudan, les apprentis de l'échantillon se situent nettement au-dessus des niveaux d'instruction nationaux, ce qui indique que les MA sélectionnent les plus instruits. En Tanzanie, les apprentis informels de l'échantillon ont des taux de réussite scolaire inférieurs à la moyenne nationale, ce qui indique que l'apprentissage professionnel informel est une voie professionnelle choisie par ceux qui ne réussissent pas dans l'enseignement formel. Au Ghana, les apprentis sont principalement issus du premier cycle de l'enseignement secondaire, et moins des niveaux d'éducation inférieurs ou supérieurs.

Ceci est confirmé par Adams et al. (2013) qui trouvent des preuves qu'un certain niveau d'éducation semble être requis pour accéder à l'apprentissage professionnel informel. Ils établissent une corrélation en forme de U (inversé) entre le niveau d'éducation et l'apprentissage professionnel informel, indiquant que la probabilité de rejoindre l'apprentissage augmente avec le niveau d'éducation et diminue à nouveau avec des niveaux d'éducation plus élevés (Adams et al. 2013, 73-74). Les données de la Tunisie, où l'échantillon comprenait à la fois des apprentis formels et informels, vont dans ce sens. Les données de la Zambie, en revanche, réfutent cette conclusion. Ici, les apprentis informels sont surreprésentés parmi les diplômés du primaire et du supérieur et du post-secondaire (figure 2).

► **Figure 2 : Niveau d'instruction des apprentis professionnels informels par rapport aux taux d'instruction nationaux des jeunes de 20 à 24 ans, dernière année disponible (%)**



Note : Les questions posées au Malawi, en Tanzanie et en Zambie n'incluaient pas spécifiquement l'EFTP. Les données sur le Soudan décrivent pour le premier cycle du secondaire : l'enseignement secondaire incomplet, pour le deuxième cycle du secondaire : l'enseignement secondaire complet et pour l'EFTP : l'enseignement secondaire technique. En outre, dans les données de la Tunisie : l'échantillon comprend un mélange d'apprentis formels et informels. Pour comparer les données avec celles de Barro/Lee, "secondaire incomplet" dans l'ensemble de données de Barro/Lee a été assimilé à "secondaire junior" dans les échantillons de l'étude.

Cela montre que les situations varient d'un pays à l'autre et doivent être étudiées dans leurs contextes respectifs pour comprendre si l'apprentissage professionnel informel peut servir de voie d'entrée sur le marché du travail i) pour les plus instruits ; ii) pour ceux qui ont des compétences de base suffisantes (ce qui semble être le cas dans la plupart des contextes) ; et/ou pour ceux qui n'ont pas réussi dans l'enseignement formel, comme une "seconde chance". D'après les résultats de l'étude, l'apprentissage professionnel informel semble pouvoir répondre aux besoins de tous, mais une mise à niveau devra tenir compte d'une série

de critères. S’il doit devenir une voie de formation pour les plus vulnérables, des investissements supplémentaires dans les compétences de base seront nécessaires pour atteindre les niveaux d’entrée attendus des maîtres d’apprentissages.

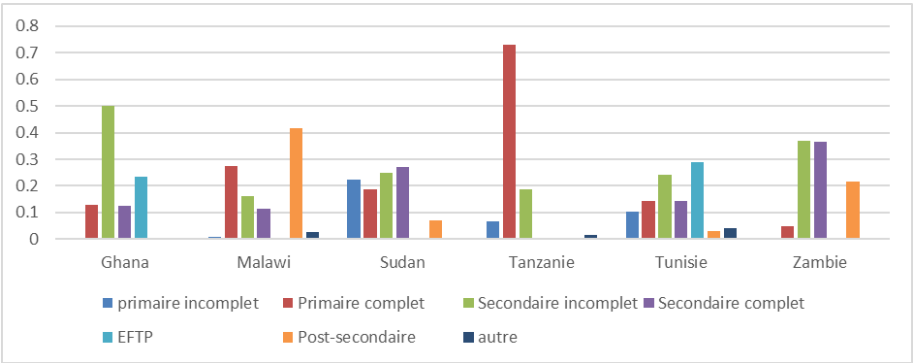
Maîtres d’apprentissage

La tranche d’âge des MA varie d’un pays à l’autre et au sein des pays étudiés - les MA en apprentissage professionnel informel sont en moyenne âgés de 20 à 60 ans (BIT 2012b), avec un âge moyen de 32 à 35 ans.

Dans tous les pays étudiés, le niveau d’éducation formelle des MA est plus élevé que celui des apprentis (voir figure 3), malgré des niveaux d’éducation globalement en hausse. Au Malawi, 42 pour cent des MA ont terminé des études postsecondaires (contre 26 pour cent des apprentis). En Zambie également, les MA interrogés semblent avoir un bon niveau d’instruction : plus d’un quart des MA ont achevé des études secondaires supérieures, contre 13 pour cent parmi les travailleurs de l’économie informelle, selon les statistiques nationales (Ryan 2012, 30). Ce n’est qu’au Soudan, en Tanzanie et en Tunisie que les études ont trouvé des MA qui n’avaient pas terminé l’enseignement primaire (7 à 22 %), ce qui compromet probablement leur capacité à transmettre des connaissances théoriques basées sur des manuels techniques ou d’autres sources exigeant la maîtrise de la lecture, de l’écriture et du calcul.

La manière dont les MA ont acquis leurs compétences professionnelles et techniques est examinée en détail au chapitre 4, section 2.

► Figure 3 : Niveau d’éducation des MAs (Ghana, Malawi, Tanzanie, Tunisie, Zambie)



	Ghana	Malawi	Sudan	Tanzanie	Tunisie	Zambie
Primaire in-complet	1%	1%	22%	7%	11%	0
Primaire complet	13%	27%	19%	73%	15%	5%
Secondaire incomplet	50%	16%	25%	19%	24%	37%
Secondaire complet	13%	11%	27%	0	15%	37%
EFTP	24%	0	0	0	29%	0
Post-secondaire	n.a.	42%	7%	0	3%	22%
Autre		3%		2%	4%	

Remarque : au Ghana, les données relatives à l'EFTP comprennent 14 % de formation en apprentissage. Les questions posées au Malawi, en Tanzanie et en Zambie ne couvraient pas spécifiquement l'EFTP. Il n'est donc pas possible d'effectuer une comparaison valable de l'EFTP entre ces pays. Au Malawi, l'enseignement post-secondaire comprend 42 pour cent de l'O-level complété et 8,5 pour cent de l'enseignement supérieur. Les données sur le Soudan indiquent pour le premier cycle du secondaire : un enseignement secondaire incomplet, pour le deuxième cycle du secondaire : un enseignement secondaire complet ; pour le post-secondaire : un enseignement technique et tertiaire. En outre, dans les données de la Tunisie : le primaire incomplet comprend 2,4 pour cent de personnes sans éducation ; l'EFTP comprend les CC, CFP, CFA avec 5,6 pour cent ; le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) avec 14,5 pour cent ; le Brevet de Technicien Professionnel (BTP) et le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) avec 8,9 pour cent.

1.3 Faire des choix : Les voies d'accès à l'apprentissage professionnel

Cette section vise à évaluer si les relations sociales restent un facteur important dans l'accès à l'apprentissage professionnel informel, ou si les considérations individuelles ou de capital humain prédominent. Elle examine les critères utilisés par les MA pour recruter des apprentis et les critères utilisés par les jeunes pour choisir l'apprentissage, sélectionner un MA et postuler à l'apprentissage.

Au Malawi et en Tunisie, outre le niveau d'éducation formelle de l'apprenti, les liens de parenté/famille, le voisinage, les recommandations d'un ami et la fiabilité étaient les principaux critères utilisés par les MA pour sélectionner un apprenti. En Tanzanie, cependant, les caractéristiques personnelles telles que l'âge et le talent pour le travail étaient plus prioritaires, ce qui indique une moindre dépendance vis-à-vis des réseaux sociaux. Au Soudan, 58,6 % des MA ont déclaré qu'ils recrutaient des apprentis sur la base des réseaux de parenté et de voisinage, ainsi que sur les recommandations d'amis.

► **Tableau 2 : Facteurs déterminant le recrutement d'apprentis par les MA (%)**

	Malawi	Tanzanie	Tunisie
Âge	0	42	0
Liens de parenté/famille	19	8	18
Quartier	4	10	20
Recommandation d'un ami	10	8	22
Talent pour le travail	8	41	0
Expérience professionnelle antérieure	7	18	22
Digne de confiance	63	-	-
Niveau d'éducation formelle	37	35	43

Note : Des réponses multiples étaient possibles, et toutes les autres catégories ne sont pas affichées. Pour le Malawi, "même groupe ethnique" et "même appartenance religieuse" ont été inclus dans la catégorie "parenté".

En revanche, le principal critère de choix des apprentis semble être la réputation du MA. C'est ce qu'affirment 57 % des apprentis en Tanzanie, 43 % en Tunisie et 21 % au Malawi. Le rôle de la parenté dans le choix du MA varie selon les pays : avec 39 %, elle joue un rôle majeur au Malawi et reste très importante en Tunisie avec 29 %. En Tanzanie, elle n'est citée que par 8 % des apprentis, ce qui confirme le rôle apparemment plus faible des réseaux sociaux par rapport aux autres pays. Le fait de n'avoir eu aucun choix ou alternative a été cité par 22 % des apprentis en Tanzanie, 21 % au Malawi et 11 % en Tunisie (Nübler et al. 2009 ; Aggarwal et al. 2010 ; Tunisie 2013).

Un biais sexiste dans le recrutement - en faveur des hommes pour les professions traditionnellement occupées par les hommes, et vice versa - est en outre observé dans tous les pays étudiés (voir le chapitre 2 pour en savoir plus sur le genre). Dans tous les pays étudiés, les MA ont exprimé la nécessité de recruter des apprentis qui sont prêts à être formés, au sens d'une combinaison de volonté et de capacité à apprendre et à progresser. En Tanzanie, les MA ont mentionné, lors d'entretiens qualitatifs, qu'ils préféreraient recruter

des apprentis célibataires sans enfants (observable dans les secteurs de la mécanique et de la menuiserie)
- une illustration d'un parti pris pour les jeunes hommes et femmes célibataires.

Les jeunes personnes handicapées rencontrent de sérieuses difficultés pour accéder à l'apprentissage professionnel informel. Alors que les recherches indiquent que les personnes handicapées représentent environ 15 pour cent de la population mondiale (OMS et Banque mondiale 2011), les études sur l'apprentissage professionnel informel ont démontré des parts beaucoup plus faibles : 2 à 7 pour cent au cours des deux années précédant les enquêtes. L'égalité d'accès et la stigmatisation sociale se reflètent dans les perceptions collectives et donc également dans les décisions individuelles de recrutement, même si le système lui-même n'est pas exclusif.

Raisons de participer à un apprentissage professionnel informel

Les apprentis invoquent des raisons différentes selon les pays pour participer à l'apprentissage professionnel informel. Le développement des compétences et l'acquisition de connaissances pertinentes sont cités comme des facteurs de motivation. En outre, la participation à l'apprentissage professionnel informel peut être influencée par les obstacles (financiers) existants qui entravent l'accès aux établissements d'enseignement formel.

En Zambie, la grande majorité des apprentis, 59 %, ont déclaré qu'ils avaient rejoint l'entreprise principalement pour acquérir des compétences. Vingt-deux pour cent l'ont fait pour gagner de l'argent. En Tanzanie, 22 pour cent des apprentis ont déclaré vouloir acquérir des connaissances ; au Malawi, cette raison n'a été citée que par 7 pour cent des apprentis. Toutefois, tant en Zambie qu'au Ghana, pour la plupart des apprentis, l'apprentissage professionnel informel n'était pas le premier choix de formation professionnelle (Ryan 2012, 38) ou n'était perçu que comme une option de " second choix " (Schraven et al. 2013, 26). Au Ghana, " la formation professionnelle est encore largement considérée comme une option pour ceux qui n'ont pas les fonds ou les capacités intellectuelles nécessaires pour suivre un enseignement supérieur " (Schraven et al. 2013, 26).

La principale raison pour laquelle l'apprentissage professionnel informel n'est qu'un second choix semble être le manque de ressources financières pour accéder à d'autres formes de formation ou d'éducation. Au Malawi et au Ghana, respectivement 84 pour cent et 51 pour cent des apprentis ont déclaré que les frais d'apprentissage formelle étaient trop élevés (Breyer 2007, 10). En Tanzanie, en revanche, seuls 27 pour cent ont cité les frais d'apprentissage formelle comme une raison de participer à un apprentissage professionnel informel. Les résultats de l'étude au Soudan suggèrent que l'apprentissage professionnel informel est une alternative pour les jeunes pauvres, car il n'y a pas de conditions d'entrée ni de frais.

Néanmoins, l'étude menée au Ghana en 2013 a également révélé que les jeunes considèrent toujours l'apprentissage professionnel informel comme un " investissement dans son avenir qui favorise l'indépendance et la durabilité, conduit à une amélioration des revenus et se caractérise par de meilleures conditions de travail que dans les emplois non qualifiés " (Schraven et al. 2013, 26). En Tanzanie et en Zambie, un grand nombre d'apprentis ont confirmé ce point de vue et ont déclaré avoir participé à l'apprentissage professionnel informel pour acquérir des connaissances et améliorer leurs compétences en vue d'une future employabilité.

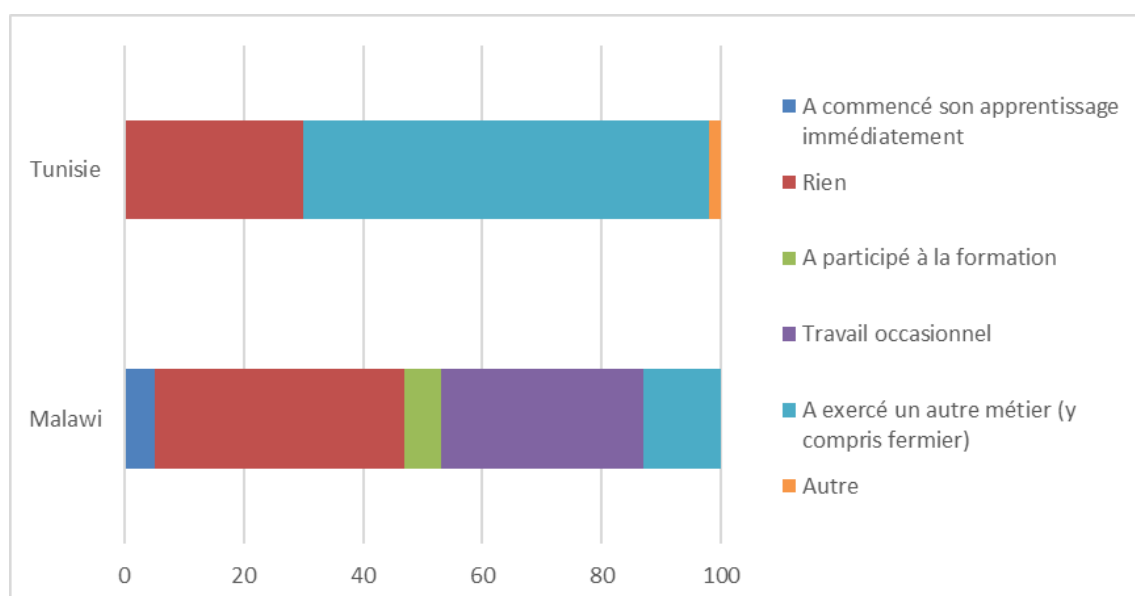
Passage de l'école à l'apprentissage professionnel informel

Dans le prolongement des conclusions précédentes sur les raisons de participer, il semble que dans la plupart des pays, l'étape vers l'apprentissage ne soit pas entièrement planifiée, ni directe, ce qui laisse entrevoir des transitions lentes ou tardives entre l'école et l'apprentissage professionnel informel. Les données de la Tunisie et du Malawi indiquent que seuls 5 % des jeunes au Malawi ont effectivement commencé leur apprentissage immédiatement après l'école, et aucun en Tunisie. Dans l'ensemble des pays étudiés, l'âge moyen des apprentis montre qu'il existe des écarts considérables entre la fin de la scolarité et l'entrée en apprentissage.

La figure 4 donne un aperçu de la situation : 30 pour cent des apprentis en Tunisie et 42 pour cent au Malawi affirment ne pas avoir trouvé d'emploi après avoir quitté l'école. Au Malawi, 34 pour cent étaient impliqués dans des travaux occasionnels. Ces données indiquent qu'un certain nombre d'apprentis n'ont commencé à envisager la possibilité d'un apprentissage professionnel qu'après avoir occupé un autre emploi ou être restés inactifs.

Il est important de mieux comprendre les raisons sous-jacentes et directes de ces transitions apparemment lentes entre l'école et l'apprentissage professionnel informel. Ces raisons spécifiques au contexte incluent un manque d'objectif de carrière chez les jeunes, la nécessité de gagner de l'argent pour payer les frais d'apprentissage professionnel informel (lorsqu'ils existent), les perceptions et les opinions négatives de la société sur l'apprentissage professionnel informel en tant que filière de formation, ou sur les professions auxquelles il mène, et/ou le manque de connaissances sur ses résultats en matière d'emploi.

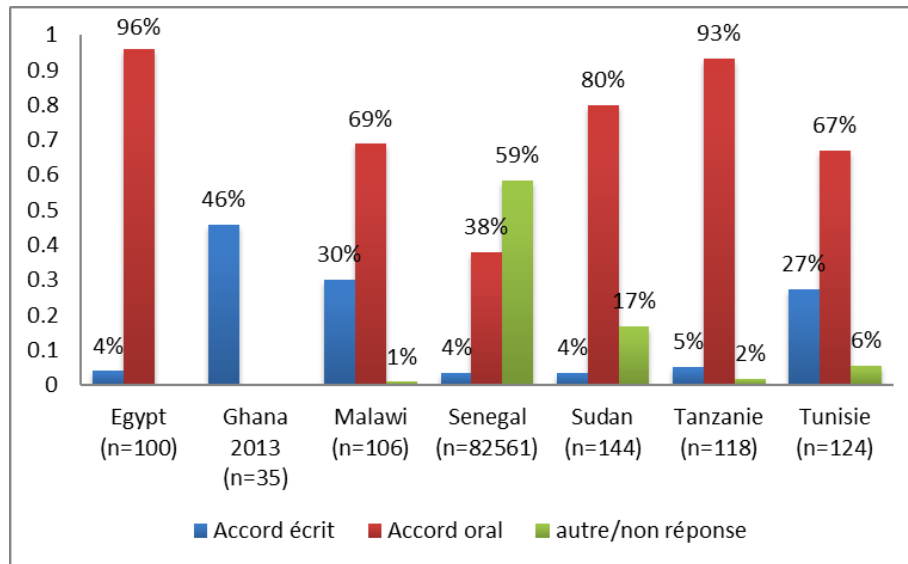
► **Figure 4 : Qu'avez-vous fait entre la fin de votre scolarité et le début de votre apprentissage professionnel informel ? (%)**



1.4 Le contrat d'apprentissage

L'apprentissage professionnel informel est basé sur un accord entre le MA et l'apprenti. La grande majorité des contrats d'apprentissage professionnel informels entre les apprentis et les MA sont des accords oraux, comme on peut l'observer dans la figure suivante. Les contrats écrits sont également courants au Ghana, au Malawi et en Tunisie.

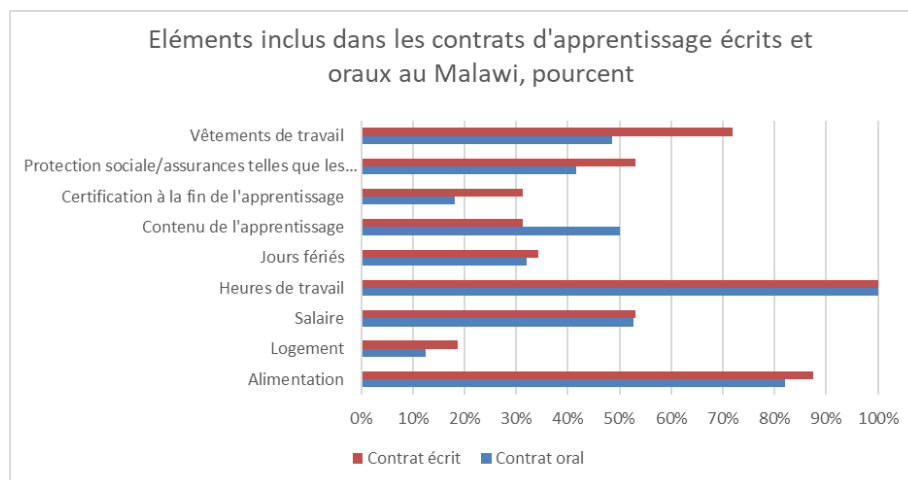
► Figure 5 : Types d'accords dans l'apprentissage professionnel informel, réponses des MA (%)



Note : Au Sénégal, un grand nombre de PM ont déclaré qu'aucun " contrat " n'était en place. (LuxDev, FRADEV 2009, 109).

L'analyse du Malawi, où 32 MA ont proposé des accords écrits, contre 72 accords oraux, montre que les différences de contenu sont plutôt faibles. Alors que davantage d'accords écrits comprenaient des informations sur les vêtements de travail, la certification et la protection sociale, les accords oraux contenaient plus souvent des informations sur le contenu de l'apprentissage (voir figure 6).

► Figure 6 : Éléments inclus dans les contrats d'apprentissage écrits et oraux au Malawi, (%)



Une question importante concernant les systèmes d'apprentissage professionnel informels et leur fonctionnement est de savoir si ces accords, en grande partie oraux, fournissent à la fois au MA et à l'apprenti des informations et une sécurité suffisante sur les termes et conditions convenus.

Congruence du contenu du contrat d'apprentissage

Cette section évaluera si les accords oraux fournissent suffisamment de clarté aux deux parties sur les conditions, les droits et les responsabilités convenus. Cela peut être observé dans le niveau de concordance des conditions spécifiques telles qu'elles sont énoncées par les apprentis (ou, s'ils sont mineurs, par leur tuteur légal) et les MA.

Les sujets et les conditions couverts par le contrat d'apprentissage varient considérablement d'un pays à l'autre. Pourtant, dans l'ensemble, il semble y avoir une congruence relativement élevée sur les questions couvertes entre les apprentis et les MA, comme le montre le tableau 3 - à quelques exceptions près. La congruence est élevée en Egypte et en Tanzanie et moins prononcée au Soudan, et sur certains sujets au Malawi. Si la congruence est absente, comme c'est le cas sur la durée de l'apprentissage au Malawi (non disponible pour l'Egypte et le Soudan) ou sur les vacances, le salaire et la certification au Soudan, cela indique un manque de clarté et un domaine potentiel de conflit entre les deux parties.

Lorsque l'on compare les études menées dans les pays où la proportion d'accords écrits est plus élevée, comme au Malawi, à celles menées dans les pays où la proportion d'accords oraux est plus élevée, on ne peut pas conclure que les accords oraux entraînent des niveaux plus faibles de congruence entre les MA et les apprentis concernant le contenu du contrat d'apprentissage.

La question de savoir qui paie les frais médicaux en cas de maladie ou d'accident du travail est un autre domaine de congruence à évaluer. La figure 7 avec les données du Malawi, du Soudan et de la Tanzanie montre un niveau élevé de congruence entre les MA et les apprentis.

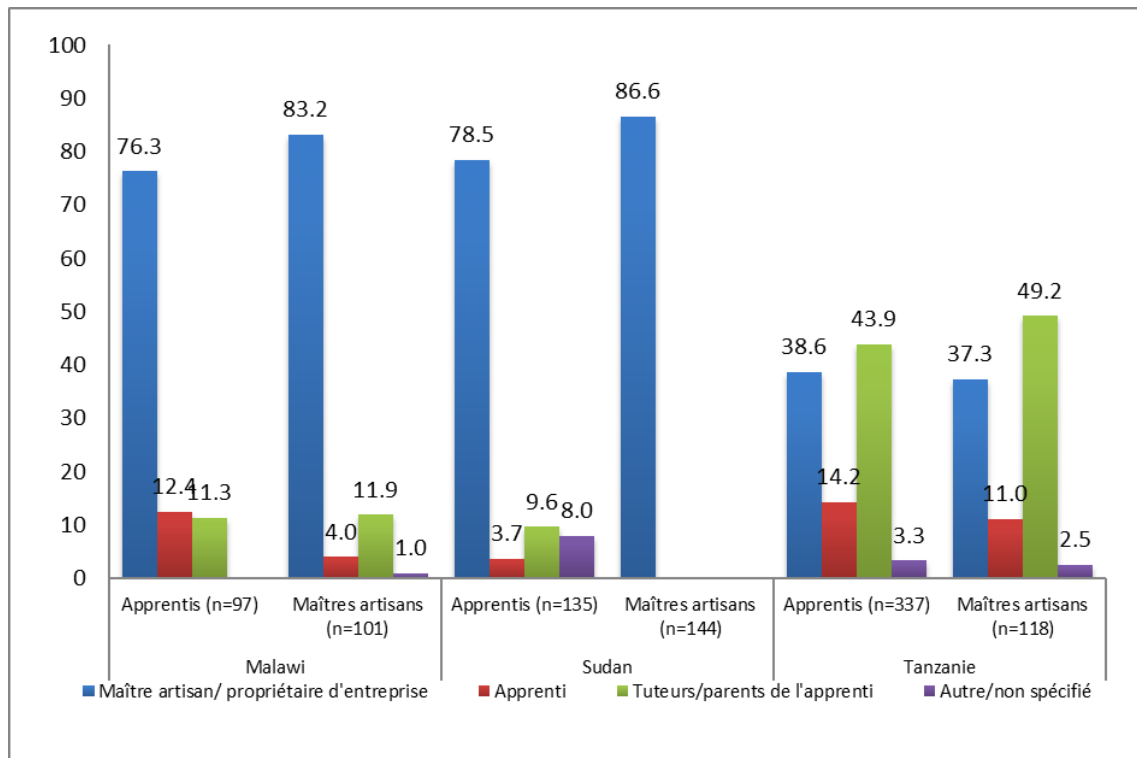
► **Tableau 3 : Congruence sur les sujets couverts par le contrat d'apprentissage - Qu'est-ce qui est inclus dans le contrat ? Maîtres d'apprentissage et apprentis (plusieurs réponses possibles) (%)**

	Égypte		Malawi		Soudan		Tanzanie	
	MA (n=100)	App (n=84)	MA (n=450)	App (n=77)	MA (n=144)	App (n=)	MA (n=118)	App (n=378)
Alimentation	4	12	18.7	22.4	88.5	87.2	15.3	18
Hébergement	5	6	3.3	7.0	1.6	0.9	1.7	2.1
Heures de travail	64	72	21.6	25.3	32.8	32.5	76.3	72.8
Vacances	81	80	7.1	7.0	26.2	2.6	3.4	4.2
Salaire	93	91			54.1	34.2	4.2	4.5
Période d'apprentissage/durée*			11.8	6.1			49.2	44.4
Certification en fin d'apprentissage	2	2	4.9	4.9	6.6	1.7	1.7	1.9
Protection sociale/ assurances +	7	6	10.0	5.8	4.9	5.1	0.8	0
Vêtements de travail	3	3	12.9	11.9	9.0	3.4	0.8	2.4
Autres					0.8			

+ comme les assurances en cas de maladie et/ou d'accident

* non demandé en Egypte et au Soudan

► **Figure 7 : Qui paie les frais médicaux en cas de maladie ou d'accident du travail ? Réponses des apprentis et des maîtres d'apprentissages (Malawi, Soudan, Tanzanie)**



En conclusion, les accords oraux entre les apprentis et les MA semblent apporter de la clarté, dans une large mesure, sur les droits et les responsabilités convenus. Les apprentissages professionnels informels basés sur des accords oraux ne semblent donc pas souffrir de manière significative de problèmes de transparence qui les rendent inefficaces ou qui laissent place à une exploitation constante basée sur le manque de clarté des termes et conditions. Néanmoins, les accords oraux sont plus susceptibles de donner lieu à des malentendus, et leur interprétation en cas de conflit est probablement laissée à la discrétion du MA. Il serait utile de mener d'autres recherches sur les mécanismes de résolution des conflits et leur efficacité.

Mécanismes d'application des accords d'apprentissage et dialogue social

Cependant, l'efficacité des accords oraux dépend également de leur niveau d'application. Dans les économies informelles, l'application est basée sur la confiance, les normes locales, les réseaux sociaux et les traditions. Ces éléments constituent la base du fonctionnement et de l'efficacité du système d'apprentissage professionnel informel (Frazer 2006 ; Nübler et al. 2009). La formation dispensée par les MA est motivée par des préoccupations à la fois économiques et sociales (OIT 2010, 16 ; Nell et Shapiro 1999). En Zambie, les apprentis ont exprimé un fort sentiment de loyauté et d'obligation envers leurs MA (Ryan 2012, 3), confirmant que la réciprocité et la confiance sont des éléments constitutifs importants pour garantir le fonctionnement des institutions informelles.

Pour les entreprises formatrices/MA, le non-respect de la parole donnée et de l'accord conclu peut entraîner une perte de réputation et la perte de clients et d'opportunités commerciales futures. Pour les apprentis, cela pourrait signifier qu'ils ne seront plus acceptés par une autre entreprise de la localité si la nouvelle de leur mauvaise conduite se répand. Toutes les personnes concernées - les MA, les apprentis et leurs parents - sont fortement incitées à respecter l'accord de formation et à le faire appliquer par le biais des liens sociaux.

Le dialogue social¹ entre les entreprises associées offrant un apprentissage professionnel informel et les représentants des apprentis pourrait également être envisagé comme un moyen de renforcer l'application des règles d'apprentissage. Au Bénin, comme le montre le chapitre 4, les associations d'artisans collaborent avec les associations de parents d'élèves pour l'organisation des examens de fin d'apprentissage. Il s'agit d'une forme de dialogue social sur l'apprentissage. Les contrats d'apprentissage sont négociés au niveau individuel entre le maître d'apprentissage et l'apprenti (ou ses parents ou son tuteur légal si l'apprenti a moins de 18 ans), mais les conditions sont façonnées par les normes et les pratiques locales - comme le montrent, par exemple, les différents arrangements de la figure 6 et du tableau 3. Les autorités traditionnelles ou religieuses peuvent également influencer les conditions d'apprentissage. Les MA travaillent aussi souvent en réseau et coopèrent entre eux/elles. Dans certains contextes, ils forment également des associations professionnelles ou d'entreprises, ou des coopératives. Aucune des études n'a cependant fourni de preuve que les apprentis s'associent sous le toit d'organisations de travailleurs - pourtant, en principe, cela est possible. Il conviendrait donc d'approfondir les recherches sur la contribution possible du dialogue social au renforcement de l'application des contrats d'apprentissage oraux ou écrits et sur la manière dont cela peut faire progresser les normes et les standards dans un métier qui peut bénéficier à tous les acteurs impliqués.

Durée de l'apprentissage professionnel informel

La durée de la formation n'est pas seulement importante pour le niveau de compétence atteint par l'apprenti et sa transition vers le monde du travail, mais elle est également importante pour que les MA/entreprises formatrices puissent récupérer leur investissement initial dans la formation. Plus un apprenti est productif, plus il est facile pour un MA d'obtenir des retours positifs pour son entreprise. Cela signifie qu'en principe, les MA sont incités à prolonger artificiellement la période de formation, ce qui peut conduire à une situation d'exploitation de l'apprenti. L'OIT considère généralement que la durée standard d'un apprentissage se situe entre un et quatre ans (OIT 2017 ; Steedman 2012).

La section précédente sur la congruence du contenu du contrat d'apprentissage a révélé que la période de formation n'est souvent pas fixée à l'avance ni convenue. En outre, l'analyse comparative ne fait pas apparaître un schéma clair de la durée de l'apprentissage entre les pays ni entre les métiers analysés.

En Tanzanie, 60 % des apprentis et 70 % des MA indiquent des durées de formation d'un à deux ans. En moyenne, les apprentissages professionnels informels en Tanzanie durent 21 mois (Nübler et al. 2009, 42). Au Malawi, les périodes de formation se sont avérées très différentes, tant entre les métiers qu'au sein d'un même métier. L'enquête a révélé qu'il n'existe "aucune durée d'apprentissage standard ou communément pratiquée" ; la période de formation dure aussi longtemps qu'il faut à l'apprenti pour acquérir les compétences pertinentes (Aggarwal et al. 2010, 21). Au Ghana, la durée moyenne de la formation est d'environ trois ans (36 mois), variant entre deux et quatre ans (Breyer 2007, 11), en fonction des préférences du MA, ainsi que des capacités d'apprentissage de l'apprenti. Au Soudan, la durée est également très variable, allant de 1 à 60 mois selon les métiers.

En analysant les durées pour le même métier dans différents pays, les données révèlent que dans le cas des mécaniciens automobiles, la durée moyenne était de 34 mois en Tanzanie et de 18 mois au Malawi. En menuiserie, la durée moyenne était de 26 mois en Tanzanie et de 10 mois au Malawi. Toutefois, la durée de l'apprentissage diffère également d'un métier à l'autre : au Malawi, en Tanzanie et au Soudan, les apprentissages dans les domaines de la mécanique automobile, du montage de panneaux et des services électriques avaient des durées plus longues que dans ceux de la menuiserie, de la coiffure et de la couture.

¹ Le dialogue social est défini par l'OIT comme comprenant tous les types de négociation, de consultation ou simplement d'échange d'informations entre, ou parmi, les représentants des gouvernements, des employeurs et des travailleurs, sur des questions d'intérêt commun relatives à la politique économique et sociale. Il peut exister en tant que processus tripartite, le gouvernement étant une partie officielle au dialogue, ou il peut s'agir de relations bipartites uniquement entre les travailleurs et les employeurs (ou les syndicats et les organisations d'employeurs), avec ou sans participation indirecte du gouvernement. Les processus de dialogue social peuvent être informels ou institutionnalisés, et il s'agit souvent d'une combinaison des deux. Pour plus de détails, voir le site Internet suivant de l'OIT : <https://www.ilo.org/ifpdial/areas-of-work/social-dialogue/lang-en/index.htm>.

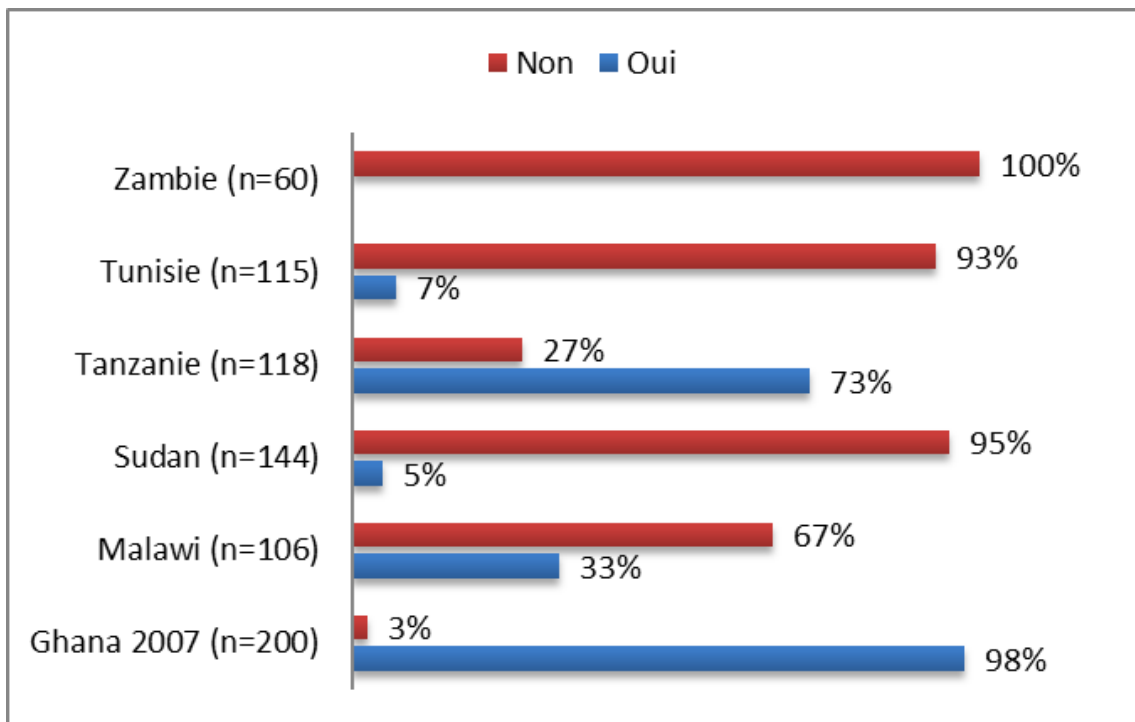
Les chapitres suivants donnent plus de détails sur la manière dont la durée, ou plutôt la fin de l'apprentissage, est déterminée entre le MA et l'apprenti si la durée n'a pas été clairement convenue au préalable.

Frais d'apprentissage

Les frais d'apprentissage payé par les apprentis peuvent être une barrière à l'entrée de l'apprentissage, tant dans l'EFTP formel que dans l'apprentissage professionnel informel. Les données disponibles (voir figure 8) montrent que le tableau est contrasté selon les pays. Au Ghana et en Tanzanie, les frais sont les plus courants. En Zambie, en Tunisie et au Soudan, la pratique des frais est soit rare, soit totalement absente.

Comme l'existence de frais d'apprentissage varie considérablement d'un pays à l'autre, il est intéressant d'analyser si certains métiers imposent des frais plus souvent que d'autres. Le tableau 4 donne un aperçu des métiers (les trois premiers sont nommés) où les frais sont les plus fréquents, sur la base des études menées au Ghana, au Malawi et en Tanzanie, pays où les frais d'apprentissage sont les plus élevés. L'analyse montre que les métiers qui font le plus souvent l'objet de frais se révèlent être similaires. Ces métiers sont dans une large mesure des métiers à forte intensité d'outils, ce qui pourrait suggérer que les MA répercutent les coûts sur les apprentis.

► Figure 8 : Frais d'apprentissage à payer par les apprentis/leurs parents (réponse des MA) (%)



► **Tableau 4 : Principaux métiers avec des frais d'apprentissage - Ghana, Malawi et Tanzanie**

Ghana (2007)				Malawi				Tanzanie			
	nbre	%	échantillon		nbre	%	échantillon		nbre	%	échantillon
Coiffure	49	98%	n=50	Réparation de carrosserie	4	80%	n=5	Couture	29	97%	n=30
Mécaniciens automobiles	49	98%	n=50	Mécaniciens automobiles	13	50%	n=26	Mécaniciens automobiles	17	85%	n=20
Charpenterie	49	98%	n=50	Charpenterie	9	36%	n=25	Charpenterie	21	81%	n=26

Lorsque l'on considère les frais comme d'éventuels obstacles à l'entrée dans l'apprentissage, leur montant, leur fréquence et leur calendrier sont des facteurs importants. Tous ces facteurs dépendent largement du contexte spécifique du pays. En Tanzanie, le montant moyen des frais d'apprentissage est d'environ 84 000 shillings tanzaniens, ce qui équivaut au revenu salarial de cinq semaines d'un travailleur qualifié (Nübler et al. 2009, 28), ce qui peut être considéré comme un obstacle considérable, surtout pour les personnes issues de milieux pauvres. Au Malawi, les frais totaux moyens s'élèvent à environ 11 618 kwacha malawites, soit 83 USD, un montant qui correspond plus ou moins à la charge financière en Tanzanie. Les batteurs de panneaux et les mécaniciens automobiles sont les deux métiers les plus chers au Malawi, avec des honoraires moyens de 134 et 108 dollars américains, respectivement (Aggarwal et al. 2010, 28, tableau 16). Un résultat intéressant au Ghana (2013) est que les frais d'apprentissage ne varient pas seulement entre les métiers, mais aussi au sein d'un même métier. Un exemple concret est que le droit d'entrée en coiffure à Jamestown/ Ushertown varie entre 50 et 400 cedi ghanéens (environ 29 et 234 USD) (Schraven et al. 2013, 13). La moyenne des frais demandés (de tous les frais dans les quatre métiers de l'enquête de 2007 au Ghana) est calculée à 159 USD.

Selon l'affirmation des MA, les frais dépendent également de la capacité de paiement de l'apprenti. Par exemple, 64 % des MA au Malawi déclarent adapter les frais en fonction de la situation financière de l'apprenti et de sa famille (Aggarwal et al. 2010, 27), et 55 % des MA au Ghana (Breyer 2007, 13). En ce qui concerne le moment où les frais doivent être payés, de nombreux MA demandent des frais soit dès le début, soit au début et à la fin de l'apprentissage (Ghana, Malawi et Tanzanie). Cela met clairement la pression sur les familles les plus pauvres pour qu'elles paient d'avance. Pourtant, comme indiqué précédemment et confirmé par l'analyse de la rémunération des apprentis plus loin dans ce chapitre, le système d'apprentissage professionnel informel offre un certain degré de flexibilité afin de faciliter l'accès des apprentis issus de familles plus pauvres.

Outils et matériaux

Une autre barrière potentielle à l'entrée pour les aspirants apprentis est le coût des outils ou des matières premières qu'ils peuvent être amenés à apporter. Les données montrent que cette pratique est propre à chaque pays, ce qui indique des traditions différentes selon les études nationales. En Égypte et au Malawi, par exemple, les apprentis de l'échantillon n'étaient pas tenus d'apporter des outils. Au Bangladesh et en Tunisie, seul un nombre très faible d'entre eux devaient apporter des outils - 1 et 7 pour cent, respectivement. Ce n'est qu'au Ghana, comme l'indique l'enquête réalisée en 2007, que 81 % des apprentis devaient apporter leurs propres outils, ce qui semble être une pratique très courante (Breyer 2007, 14). En Tanzanie, le pourcentage d'apprentis apportant des outils peut également être considéré comme relativement élevé (34 %) et varie selon le métier.

En ce qui concerne les métiers et les outils mentionnés, on a tendance à demander aux apprentis d'apporter des outils plutôt coûteux, comme des machines à coudre dans la couture et des clés à molette dans la mécanique automobile. La charge des apprentis semble être particulièrement élevée à cet égard au Ghana et en Tanzanie.

Une étude réalisée au Ghana à partir des données de l'Enquête sur le niveau de vie au Ghana confirme en effet que la participation à l'apprentissage professionnel augmente avec le niveau de vie des apprentis. Dans le groupe des jeunes de 15 à 30 ans appartenant au quintile de revenu le plus bas, seuls 11 pour cent ont suivi un apprentissage professionnel, alors que 47 pour cent des jeunes du quintile de revenu le plus élevé l'ont fait (Adams et al. 2007). Cela confirme la conclusion selon laquelle, au Ghana, les frais et le coût des outils pourraient constituer un obstacle important à l'accès à l'apprentissage professionnel pour les plus pauvres.

Compensation

La plupart des MA rémunèrent leurs apprentis. La compensation peut prendre différentes formes, comme un salaire régulier, de l'argent de poche ou des contributions en nature. La figure 9 montre que dans presque tous les pays d'Afrique (à l'exception de la Tanzanie) et au Bangladesh, la majorité des apprentis reçoivent une compensation financière pour leur travail. Cependant, la compensation des apprentis, en termes de montant et de calendrier, varie selon les pays et les métiers.

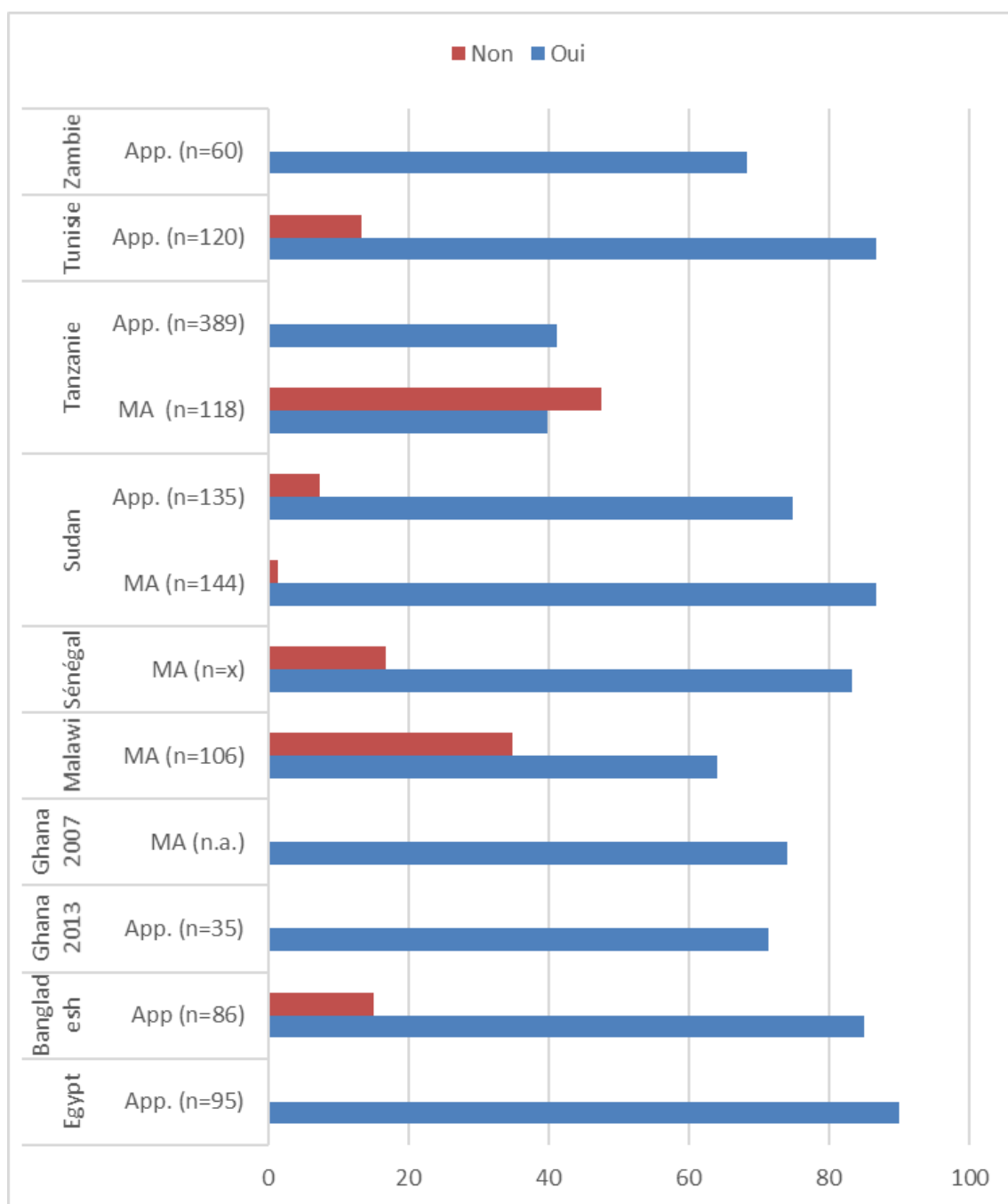
En Égypte, plus de 90 pour cent des apprentis ont déclaré recevoir un salaire hebdomadaire ; au Malawi, la rémunération est également hebdomadaire. Au Ghana, 71,4 % des apprentis ont déclaré recevoir de l'argent, soit quotidiennement, soit hebdomadairement - 74 respectivement dans l'étude de 2007 avec un échantillon plus important que celui de 2013 (Schraven et al. 2013, 15). Pour la majorité des MA, ils dépendent également de la performance de l'apprenti. Ainsi, les efforts supplémentaires sont compensés. Près de la moitié des MA ont déclaré adapter l'argent de poche aux besoins des apprentis, ce qui favorise l'intégration des pauvres et des défavorisés. À Lusaka, en Zambie, les apprentis reçoivent également un salaire ou une allocation, mais cela dépend de la performance de l'entreprise (Ryan 2012, 10).

La Tanzanie constitue une exception, puisque seulement 40 % des apprentis reçoivent une compensation financière sous forme de salaire ou d'argent de poche. Si l'on tient compte du fait que 73 pour cent des 118 MA de l'échantillon facturent des frais d'apprentissage et que 34 pour cent des apprentis doivent apporter leurs propres outils ou matières premières, les apprentis en Tanzanie semblent être confrontés à des obstacles financiers à l'entrée dans l'apprentissage professionnel informel plus élevés que dans d'autres pays. Cependant, un aspect pourrait avoir été négligé dans la collecte de données en Tanzanie : les apprentis pourraient recevoir une compensation directement des clients, une pratique courante au Malawi, par exemple.

L'apprentissage étant un processus de formation, l'apprenti acquiert des compétences tout au long de la période de formation et sa productivité et sa contribution à l'entreprise augmentent. Cela se traduit par des niveaux de rémunération croissants - comme c'est généralement le cas dans les systèmes d'apprentissage formels (OIT 2017). En Tanzanie, 76 % des 51 MA qui ont répondu à la question augmentent la compensation à mesure que l'apprenti développe ses compétences. Dans certains métiers, l'ajustement de la compensation est également beaucoup plus fréquent que dans d'autres : dans la menuiserie, 58 pour cent (n=26) augmentent la compensation, dans la mécanique automobile, 50 pour cent (n=21) et dans les services électriques, 33 pour cent (n=12), alors que dans la couture, ils ne sont que 17 pour cent (n=30) et dans la plomberie, 10 pour cent (n=10). Au Malawi et en Zambie, les MA augmentent la compensation en fonction de l'expérience et des compétences de l'apprenti (Aggarwal et al. 2010, 28 ; Ryan 2012, 10), et au Ghana, les apprentis les plus âgés sont mieux payés en raison de leurs responsabilités plus importantes (Schraven et al. 2013, 15).

Cela souligne le fait que tant les MA que les apprentis en bénéficient au fil du temps - les MA grâce à l'apport de main-d'œuvre et aux services efficaces fournis par l'apprenti, qui reçoit à son tour une rémunération accrue. Le moment de l'augmentation de la rémunération est toutefois à la discrétion du MA, ce qui risque d'être utilisé à mauvais escient par les MA s'il n'est pas clairement convenu. Plus les apprentis restent longtemps et reçoivent une rémunération inférieure à celle qu'obtient un travailleur qualifié, plus ils sont susceptibles de quitter l'apprentissage professionnel - également prématurément. Pour un système efficace, il est important de clarifier les durées, les dispositions financières et d'inciter l'apprenti à terminer son apprentissage, par exemple par un certificat.

► **Figure 9 : Rémunération des apprentis - Les apprentis reçoivent-ils de l'argent pour leur travail (salaire/ argent de poche) ? (%)**



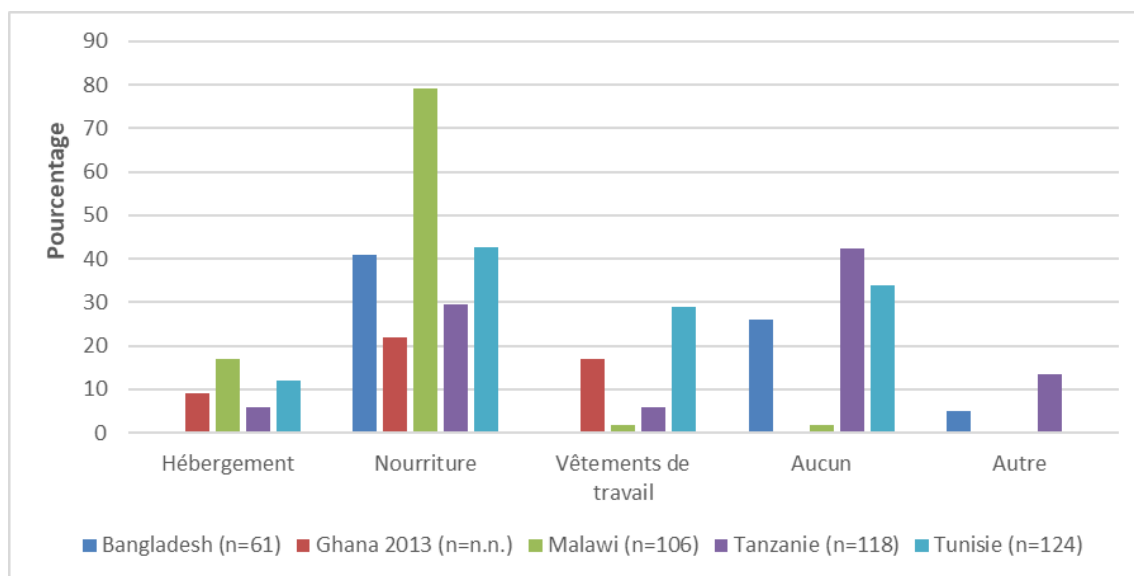
Note : Les chiffres du Sénégal concernent l'ensemble des travailleurs des ateliers enquêtés, y compris les travailleurs familiaux cotisants (7,9 %), les apprentis (69,9 %) et les ouvriers (22,3 %). La part des apprentis ne recevant aucune compensation pourrait donc être légèrement supérieure au chiffre indiqué.

Soutien en nature pour les apprentis

Outre les salaires, les apprentis peuvent recevoir une compensation non monétaire et une aide en nature pour assurer leur subsistance. La figure 10 montre que la majorité des MA fournissent une aide en nature à leurs apprentis. L'ampleur varie, mais la nourriture est le principal soutien en nature fourni aux apprentis. Suivant la tendance déjà identifiée précédemment en ce qui concerne les frais et la rémunération, en Tanzanie, les apprentis reçoivent moins d'aide en nature et plus souvent aucune aide du tout par rapport

aux autres pays. C'est en outre la seule étude qui montre clairement qu'un groupe considérable d'apprentis ne reçoit aucune sorte de compensation, que ce soit en nature, en salaire ou en argent de poche. Dans le secteur de la confection, 40 % des apprentis ne reçoivent en fait rien des MA (Nübler et al. 2009, 28).

► **Figure 10 : Soutien en nature aux apprentis par les MA (réponses multiples possibles) (%)**



	Hébergement	Nourriture	Vêtements de travail	Aucun	Autre
Bangladesh (n=61)		41		26	5
Ghana 2013 (n=n.n.)	9	22	17		
Malawi (n=106)	17	79	2	2	
Tanzanie (n=118)	6	30	6	42	14
Tunisie (n=124)	12	43	29	34	

Remarque : les montants ne totalisent pas 100 %, car différentes questions ont été posées ou des réponses multiples étaient possibles.

Une question importante concernant la rémunération des apprentis est la suivante : *La rémunération couvre-t-elle le coût des frais de formation et les frais de subsistance des apprentis ?* L'analyse montre un tableau mitigé. L'évaluation de 2013 au Ghana a révélé que le montant de la compensation ne couvrait pas les besoins de base et les frais des apprentis (Schraven et al. 2013, 15). En revanche, l'enquête de 2007 au Ghana a montré que " le montant total de la compensation reçue par les apprentis au cours de l'apprentissage dépasse largement le montant total des frais de formation payés par les apprentis dans 68,5 % des cas " (Breyer 2007, iii). En Tanzanie, parmi les personnes qui ont reçu une compensation financière (sans tenir compte des éventuels revenus supplémentaires provenant des clients, comme indiqué précédemment), le montant dépasse largement les frais de formation.

Il est intéressant de noter qu'une relation directe entre les frais de formation et la compensation a été observée, c'est-à-dire que lorsqu'aucune compensation n'est versée, les frais de formation sont généralement plus faibles (Nübler et al. 2009, 29). Il pourrait y avoir des différences dans l'organisation de l'attribution des honoraires, des compensations et des contributions en nature. Cela semble confirmer la conclusion précédente selon laquelle la compensation et les frais sont adaptés au contexte socio-économique, aux besoins et à la capacité de paiement des apprentis, ce qui permet une certaine flexibilité dans le système et facilite

peut-être l'accès des apprentis les plus pauvres. La manière dont les frais, la compensation et l'aide en nature sont alloués semble dépendre du contexte local.

Résumé et conclusions

Ce chapitre a comparé les principales caractéristiques des systèmes d'apprentissage dans l'économie informelle. Si les contextes et les pratiques diffèrent d'un pays à l'autre et d'une localité à l'autre, il existe des points communs évidents quant à savoir qui s'engage, pourquoi et dans quelles conditions.

En général, les MA qui ont en moyenne 10 à 15 ans de plus que leurs apprentis embauchent des jeunes de 15 à 30 ans, la tranche d'âge la plus courante étant celle des 22 à 25 ans. On observe un biais sexiste dans l'accès à l'apprentissage professionnel informel, de nombreux métiers étant soit fortement dominés par les hommes, soit par les femmes, et les groupes défavorisés, comme les personnes handicapées, semblent rencontrer des obstacles à l'accès à l'apprentissage professionnel informel. La majorité des MA et des apprentis ont terminé leur scolarité primaire. À des degrés divers selon les pays, les apprentis et les MA ont également terminé leurs études secondaires. En général, le niveau d'éducation des MA est plus élevé que celui des apprentis. Un petit nombre de MA et d'apprentis ont même atteint le niveau universitaire.

Les réseaux locaux déterminent en grande partie le recrutement dans le système informel, ainsi que certains facteurs liés à la performance tels que le niveau d'éducation et la capacité d'apprentissage. Pour les apprentis, la réputation du MA est un facteur important. Les transitions entre l'école et l'apprentissage professionnel peuvent être assez lentes, étant donné l'âge relativement élevé des apprentis. Certains apprentis peuvent ne pas considérer l'apprentissage comme leur premier choix, mais le système est néanmoins perçu comme pertinent pour obtenir des compétences employables et trouver un emploi. Dans certains pays, il est considéré comme un système destiné aux pauvres, mais les statistiques du Ghana montrent que la participation à l'apprentissage professionnel informel augmente en fait avec le niveau de revenu (Adams et al., 2007).

Les contrats d'apprentissage sont principalement oraux plutôt qu'écrits. Malgré cela, il y a un degré relativement élevé de congruence sur les sujets couverts par le contrat d'apprentissage entre le MA et l'apprenti, ce qui indique un certain niveau d'efficacité des accords oraux. La confiance et la réciprocité semblent donc jouer un rôle important dans l'application des contrats d'apprentissage, mais des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre le fonctionnement des mécanismes de résolution des conflits.

La plupart des MA rémunèrent leurs apprentis avec de l'argent de poche, des salaires variables et/ou des aides en nature. Cependant, un certain nombre d'apprentis ne reçoivent que peu ou pas de rémunération, et doivent également payer des droits d'entrée ou des frais d'outils et de matériaux. Cela soulève clairement des inquiétudes quant aux pratiques d'exploitation dans l'apprentissage professionnel informel, qu'il convient d'identifier et de prévenir. Les dispositions financières peuvent inclure une certaine flexibilité qui peut offrir des opportunités aux apprentis issus de milieux plus pauvres.

La durée de l'apprentissage professionnel informel varie selon les pays, mais aussi de manière significative selon les métiers. Certains pays ont des idées uniformes sur la durée de l'apprentissage, tandis que dans d'autres, la durée n'est pas fixée à l'avance et peut dépendre uniquement du MA ou de la capacité d'apprentissage de l'apprenti. Cela confirme que la flexibilité au sein des apprentissages professionnels informels - qui, d'une part, laisse place à des pratiques d'exploitation - peut, d'autre part, jouer en faveur de l'apprenti et que les durées et les coûts de l'apprentissage peuvent être adaptés à la capacité d'apprentissage et de paiement de l'apprenti. Les bonnes pratiques pourraient inclure des spécifications pour les durées minimales et maximales, les frais et les compensations par métier convenues par les acteurs locaux ou nationaux, y compris les représentants des travailleurs et des employeurs de l'économie informelle.

► 2 Droits au travail et protection sociale dans les systèmes d'apprentissage professionnel informels

L'apprentissage professionnel est un apprentissage basé sur le travail, d'où la nécessité de respecter les droits au travail. Ce chapitre adopte une approche basée sur les normes du travail de l'OIT et explore les questions de travail décent qui sont particulièrement pertinentes dans un contexte de systèmes d'apprentissage professionnel informels. Il évalue des questions telles que la non-discrimination, le travail des enfants, les conditions de travail et la protection sociale.

2.1 Biais sexistes dans l'apprentissage professionnel informel

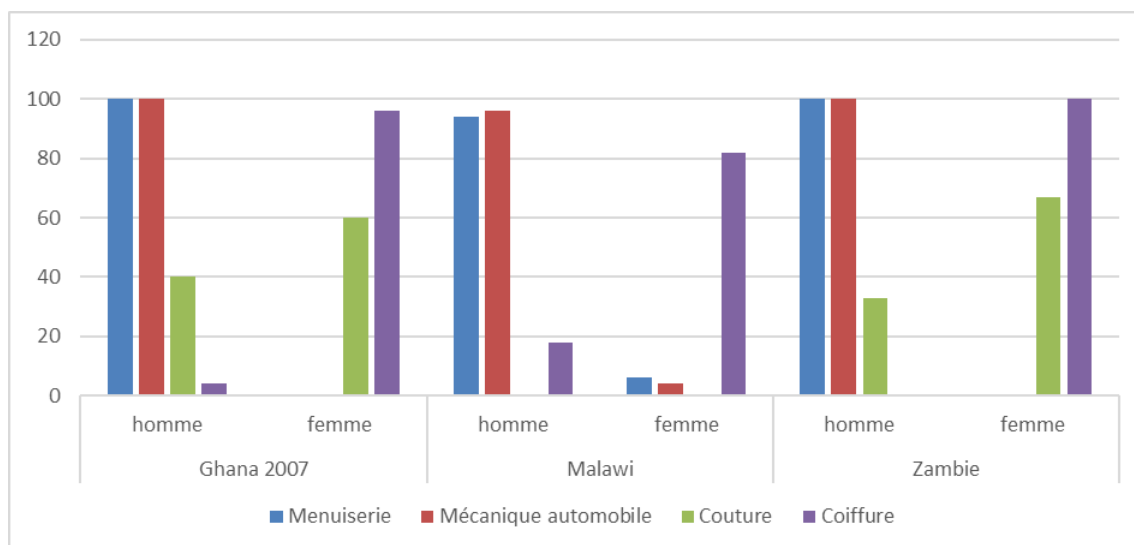
L'accès des jeunes femmes et des jeunes hommes aux apprentissages professionnels informels est déterminé par des structures et normes sociales. Toutes les études ont révélé un biais sexiste favorisant les apprentis masculins. Les femmes sont, dans une large mesure, cantonnées à des emplois perçus comme féminins, tels que la coiffure/beauté et la confection/taile. Par conséquent, un modèle de genre clair émerge dans l'apprentissage professionnel informel, ce qui entraîne une ségrégation professionnelle. Les normes, valeurs et traditions sociales existantes, qui sont largement façonnées par des normes sexospécifiques, jouent un rôle déterminant dans le choix de la profession.

Il est toutefois important d'analyser plus en profondeur la répartition des apprentis masculins et féminins entre les métiers et d'examiner les raisons sous-jacentes possibles de la prédominance des hommes dans certains métiers.

Apprentis et métiers féminins

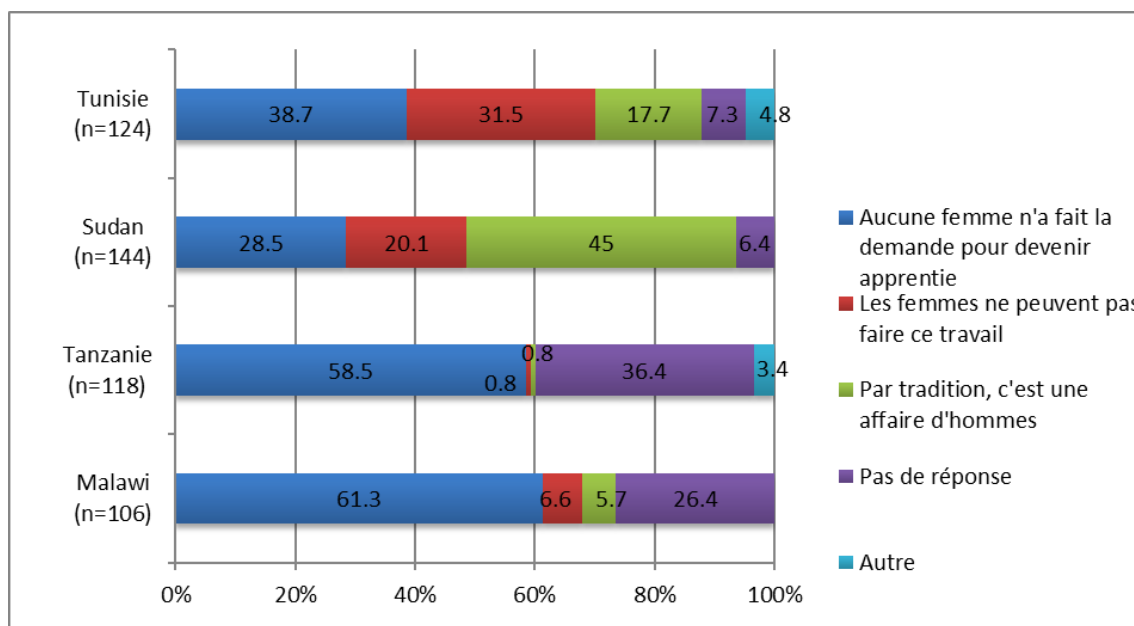
Les modèles de genre dans l'apprentissage professionnel informel à travers les pays montrent une forte dominance masculine dans certains métiers tels que la menuiserie et la mécanique automobile, avec presque aucune femme apprentie présente dans ces métiers (voir la figure suivante pour le Ghana, le Malawi et la Zambie). Pourtant, l'accès des femmes est possible, comme le montre l'échantillon de la Tanzanie, qui comptait quelques apprenties en mécanique automobile et une en électricité (Nübler et al. 2009, 10). En Égypte, seuls deux des 95 apprentis au total étaient des femmes, et dans le cas du Soudan, aucune femme apprentie actuelle n'a été identifiée. Les chercheurs au Soudan ont en outre noté que les apprenties sont rares, même dans les métiers à prédominance féminine comme la coiffure ou la confection, bien que ces métiers n'aient pas été inclus dans l'enquête (OIT 2013).

► Figure 11 : Apprentis masculins et féminins dans certains métiers (Ghana, Malawi, Zambie)



Les métiers dominés par les apprenties sont la coiffure et la confection, par exemple au Malawi, où 82 % des apprentis en coiffure sont des femmes. Dans d'autres pays, les métiers de tailleur et de couturier sont mixtes, comme c'est le cas au Ghana. Dans le cadre des enquêtes réalisées, il a été demandé aux MA d'indiquer les raisons pour lesquelles il y avait peu ou pas d'apprenties.

► Figure 12 : Si vous n'avez pas ou peu d'apprenties, veuillez-nous en donner la raison principale.



Note : Le nombre élevé de réponses "non", en particulier en Tanzanie et au Malawi, provient principalement des MA de métiers à prédominance féminine, comme la couture en Tanzanie (27) et la coiffure au Malawi (14). Comme ils ont surtout des apprenties, ils n'ont pas répondu à la question.

Outre les stéréotypes et les rôles sexo-spécifiques dans la société qui influent sur les choix des MA, l'accès à l'apprentissage dépend également de la connaissance des possibilités d'apprentissage. La figure 12 confirme que les femmes ignorent l'existence d'un apprentissage dans les métiers à prédominance masculine ou choisissent délibérément de ne pas le demander. En Tanzanie et au Malawi, plus de la moitié des MA ont

déclaré qu'aucune femme n'avait effectivement demandé à devenir apprentie. Il s'agit de la réponse la plus courante dans les domaines de la menuiserie et de la mécanique automobile, deux métiers à prédominance masculine au Malawi et en Tanzanie (les pays présentant les pourcentages les plus élevés de cette réponse).

Au Soudan et en Tunisie, respectivement 20 % et 31 % des MA ont déclaré que les femmes ne sont pas aptes au travail. Ces pourcentages nettement plus élevés que dans les autres pays pourraient indiquer que des croyances socioculturelles plus traditionnelles se reflètent dans l'apprentissage professionnel informel et dans la société en général.

En Afrique de l'Ouest, les enquêtes 1-2-3 sur le secteur informel ont montré que les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'acquérir leurs compétences dans le secteur informel par le biais de l'apprentissage informel sur le tas - et non par l'apprentissage professionnel informel auprès d'un MA. Dans les huit pays d'Afrique de l'Ouest étudiés, à l'exception du Niger, l'apprentissage professionnel dans une petite entreprise (vraisemblablement informelle) est plus courant pour les hommes (Nordman et Pasquier-Doumer 2012).

En ce qui concerne les transitions vers l'emploi, les apprenties sont encore plus désavantagées. Des entretiens qualitatifs avec des MA au Malawi ont révélé une forte discrimination dans le recrutement de travailleurs qualifiés. En outre, les petites entreprises sont pour la plupart dirigées et/ou détenues par des hommes (le MA étant souvent le propriétaire de la petite entreprise). En Égypte, seule une femme était propriétaire d'une petite entreprise et une autre entreprise était gérée par une femme MA (n=100 ; 81 % des petites entreprises sont gérées par des MA plutôt que par leurs propriétaires), et au Zimbabwe, 213 étaient détenues par des hommes et seulement 36 par des femmes. Au Soudan, les 144 MA identifiés étaient tous des hommes et 96 pour cent des entreprises appartenaient aux MA (ou à un groupe de personnes) (OIT 2010).

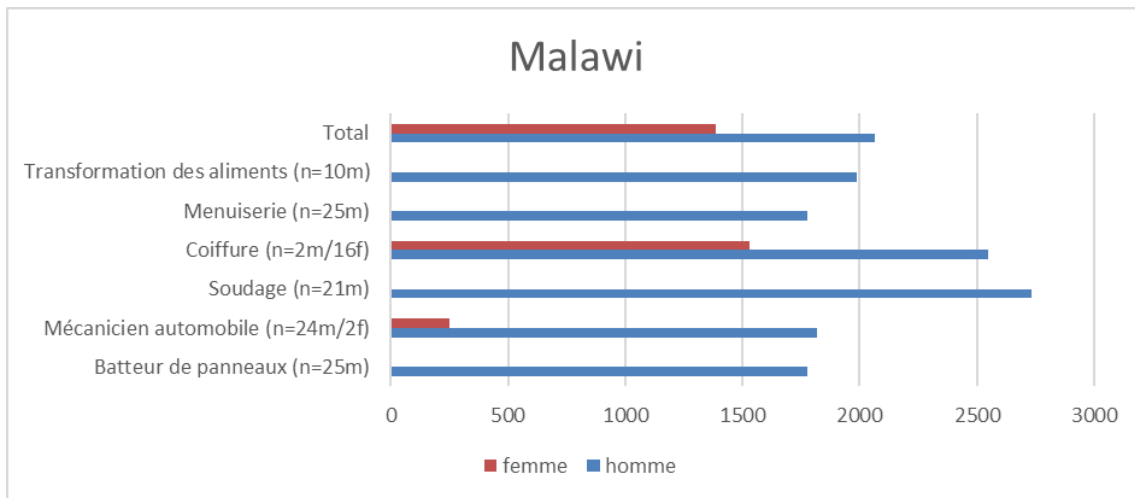
Ces résultats indiquent que les femmes se heurtent à des obstacles plus prononcés pour créer leur propre entreprise. Ces raisons pourraient être liées à l'accès au financement, mais aussi aux normes et rôles sociaux qui veulent que les femmes s'occupent de leurs responsabilités familiales plutôt que de gérer un atelier en tant que MA. Toutefois, dans certains contextes, les femmes semblent réussir aussi bien que les hommes à gravir les échelons de la carrière et à devenir MA. Dans le secteur de la coiffure au Malawi, le nombre de femmes MA (83,3 %) est similaire à celui des apprenties (81,8 %) et à celui des ouvrières qualifiées (89,5 %).

La promotion de la participation des femmes dans les métiers à prédominance masculine, l'inclusion d'un plus grand nombre d'hommes dans les métiers à prédominance féminine et l'augmentation des possibilités d'apprentissage dans les métiers féminins contribueraient grandement à améliorer l'accès des femmes à l'apprentissage professionnel et au marché du travail (OIT 2020b).

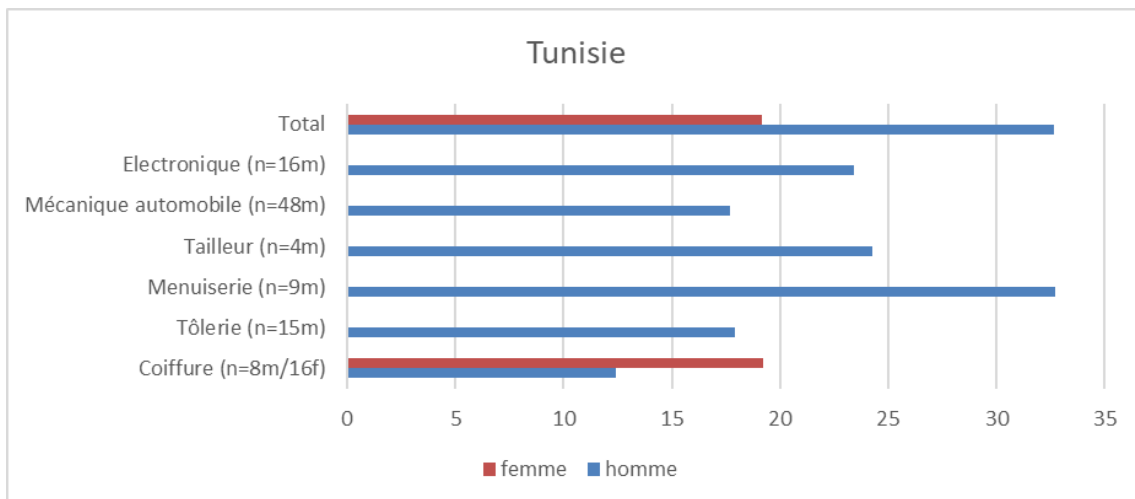
Écart de rémunération entre les sexes

Un autre aspect important lié aux biais sexistes est la présence de différences de revenus entre les hommes et les femmes au sein d'un même métier. L'étude au Ghana a révélé que seulement 50 % des apprenties (n=12) reçoivent un salaire ou de l'argent de poche. En revanche, 19 des 23 apprentis masculins au Ghana reçoivent un salaire ou de l'argent de poche (83 %) (Schraven et al. 2013, 27). En Tanzanie, les travailleurs qualifiés dans le domaine de la couture, un métier à prédominance féminine, ont reçu un revenu hebdomadaire inférieur de 10 pour cent à celui des travailleurs qualifiés dans les métiers à prédominance masculine (Nübler et al. 2009, 46). Les figures 13 et 14 confirment la baisse des revenus des femmes dans les échantillons étudiés en Tunisie et au Malawi.

► **Figure 13 : Différence de rémunération hebdomadaire entre les apprentis masculins et féminins au Malawi, en Kwacha**



► **Figure 14 : Différence de rémunération hebdomadaire entre les apprentis hommes et femmes en Tunisie, en dinar tunisien**



Les différences de salaire entre hommes et femmes constatées dans l'apprentissage professionnel informel ne sont pas surprenantes, étant donné que l'écart de rémunération entre hommes et femmes persiste dans l'économie formelle dans les pays en développement et dans les pays développés. Il s'agit néanmoins d'un facteur important à prendre en compte pour promouvoir l'égalité des sexes en matière de compétences et d'emploi dans l'économie informelle.

2.2 Travail des enfants et conditions de travail dans l'apprentissage professionnel informel

Travail des enfants

L'une des hypothèses générales concernant l'apprentissage professionnel informel est qu'il est susceptible de ne pas respecter les normes de travail décent et de masquer le travail des enfants, en les privant de la possibilité d'aller à l'école et en les plaçant dans des conditions de travail dangereuses. L'OIT a établi des normes importantes pour lutter contre le travail des enfants par le biais de la convention sur l'âge minimum, 1973

(n° 138) - fixant l'âge minimum de travail à 15 ans, ou alternativement à 14 ans, si les partenaires sociaux en conviennent - et par le biais de la convention sur les pires formes de travail des enfants, 1999 (n° 182).

Une analyse de la distribution d'âge des apprentis informels (voir chapitre 1) a montré que l'âge moyen des apprentis est étonnamment élevé. Le tableau 5 donne un aperçu de l'âge minimum de travail dans les pays étudiés et du pourcentage d'apprentis n'ayant pas l'âge minimum de travail au début de leur apprentissage.

► **Tableau 5 : Âge moyen des apprentis et pourcentage d'apprentis n'ayant pas l'âge de travailler**

Pays	Âge moyen des apprentis	Âge minimum légal pour travailler	Pourcentage d'apprentis n'ayant pas l'âge de travailler lorsqu'ils ont commencé leur apprentissage	Âge et nombre d'apprentis n'ayant pas atteint l'âge de travailler
Égypte	n.n.*	15	1.1% (n= 95) 23.4% (n= 95)	<10 ans 10-15 ans
Ghana (2007)	21,5 ans 22 ans (2013)	15	0.5%	14 ans=1
Malawi	25,4 ans	14	n.d.**	n.d.
Tanzanie	23,5 ans	15	2% (n=388)	9 ans=1 12 ans=3 13 ans=1 14 ans=2
Tunisie	21,5 ans	15	3.4% (n=119)	12 ans=2 13 ans=2
Soudan	22 ans	14	30,4% (n=135) entre 12 et 17 ans	41 apprentis entre 12 et 17 ans
Zambie	n.n.	15	n.d.	n.d.

* non nommé

** non applicable

Le tableau montre que le travail des enfants (en considérant les enfants n'ayant pas l'âge de travailler) est présent dans tous les pays, mais en petit nombre, à l'exception de l'Égypte et du Soudan. Dans ce dernier pays, cependant, le pourcentage inclut les apprentis âgés de 12 à 17 ans, et n'a malheureusement pas été désagrégé davantage dans l'étude.

La sensibilisation à l'âge minimum légal de travail est primordiale pour prévenir le travail des enfants dans le cadre de l'apprentissage professionnel informel, et pour engager les acteurs communautaires dans le suivi. Il est également important de souligner que l'âge n'est pas le seul déterminant du travail des enfants si l'enfant a l'âge de travailler mais moins de 18 ans. Les enfants ne doivent pas être impliqués dans des travaux dangereux, qui sont « susceptible de nuire à la santé, à la sécurité ou à la moralité de l'enfant » (Convention n° 182, article 3 (d)). Certains travaux sont considérés comme dangereux par nature, d'autres par leurs circonstances. Dans ce dernier cas, des mesures de sécurité et de santé au travail (SST) sur le lieu de travail pourraient transformer un travail dangereux en travail sûr (OIT 2012a, 74).

Conditions de travail

Heures de travail

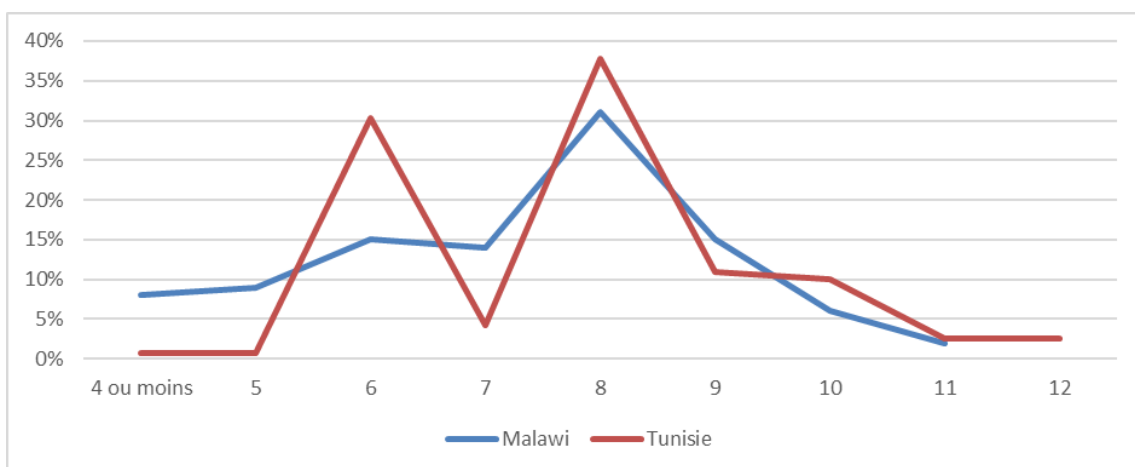
L'apprentissage professionnel informel est souvent associé à de mauvaises conditions de travail et à de longues heures de travail. Selon la convention de l'OIT sur le repos hebdomadaire (industrie), 1921 (n° 14), le temps de travail dans les entreprises industrielles ne devrait pas dépasser huit heures par jour et 48 heures par semaine.

Bien que les données ne soient pas disponibles pour tous les pays, la durée moyenne du travail au Malawi et en Tunisie se situe dans le cadre recommandé de 48 heures de travail hebdomadaire maximum. Ce n'est toutefois pas le cas au Soudan et en Tanzanie et il en sera probablement de même au Bangladesh et au Ghana. Il est également important de noter que les apprentis peuvent ne pas être actifs pendant toute la durée de leur présence sur le lieu de travail, car la formation dépend de la disponibilité du travail et de la présence du MA ou d'un autre travailleur qualifié à former. Le tableau est donc mitigé.

Au Malawi, les apprentis travaillent six jours par semaine. Les apprentis de l'industrie alimentaire ont les horaires de travail les plus longs. Environ 8 pour cent d'entre eux déclarent travailler moins de cinq heures par jour, ce qui indique de faibles volumes de travail, mais 2 pour cent au Malawi et 5 pour cent en Tunisie travaillent plus de dix heures par jour, comme le montre la figure 15. En Tunisie, les apprentis de l'échantillon travaillent en moyenne 7,7 heures par jour, sur quatre à cinq jours par semaine (Tunisie 2013, 32). Cependant, il est important de souligner à nouveau qu'il s'agit d'un échantillon mixte d'apprentis informels et formels, et que ces derniers suivent généralement une formation en centre.

Au Soudan, 88,1 % des apprentis ont déclaré travailler six jours par semaine et 9,6 % sept jours par semaine. Les heures de travail dépassent généralement huit heures par jour et, dans certains cas, vont jusqu'à 12 heures par jour (OIT 2013). L'enquête menée au Bangladesh indique que les apprentis informels travaillent plus longtemps que les apprentis formels, 69 pour cent d'entre eux dépassant huit heures de travail par jour ; toutefois, l'étude ne précise pas combien de jours par semaine les apprentis travaillent (OIT 2009, 28). Il en va de même au Ghana (Schraven et al. 2013), où les heures de travail varieraient entre sept et quatorze heures par jour (Schraven et al. 2013, 15) sans fournir le nombre exact de jours travaillés par semaine. Toutefois, avec une moyenne de 11 heures de travail par jour, le nombre maximal d'heures de travail par semaine serait déjà dépassé avec une semaine de travail de cinq jours.

► **Figure 15 : Nombre d'heures quotidiennes effectivement travaillées par les apprentis au Malawi et en Tunisie**



En Tanzanie, les apprentis ont travaillé en moyenne 6,36 jours par semaine, soit un peu moins que les MA et les travailleurs qualifiés qui ont travaillé respectivement 6,45 et 6,43 jours par semaine (Nübler et al. 2009, 57, tableau A.8). C'est plus qu'au Malawi et en Tunisie. Cependant, la grande différence réside dans le nombre d'heures travaillées par jour - qui, en moyenne et selon les MA est de 9,48 heures (selon

les apprentis, 9,96 heures). Le nombre moyen d'heures travaillées par semaine en Tanzanie s'élève donc à 60,3, selon les MA, allant de 54,9 dans la couture à 68,6 dans la mécanique automobile. Ces chiffres sont alarmants et dépassent de loin les 48 heures prévues par les normes de l'OIT.

L'étude menée au Bangladesh a demandé comment les apprentis percevaient leurs conditions de travail générales. Un apprenti *informel* sur deux considérait que ses conditions de travail étaient "bonnes", alors que trois apprentis *formels* sur quatre étaient de cet avis. La perception individuelle de "bonnes" conditions de travail peut toutefois se situer en deçà ou au-delà des normes internationales et tend à être façonnée avant tout par des comparaisons locales.

Congé annuel

Un autre indicateur important relatif aux conditions de travail est le droit au congé annuel, dont le tableau 6 donne un aperçu :

► **Tableau 6 : Droit au congé annuel**

Combien de semaines de congé avez-vous par an ?			
	Malawi (n=106)	Tanzanie (n=388)	Tunisie (n=116)
Pas de congé	67%	62%	3%
1 semaine	10%	7%	13%
2 semaines	12%	5%	17%
3 semaines	12%	7%	
4 semaines		8%	61%
plus de 4 semaines		11%	

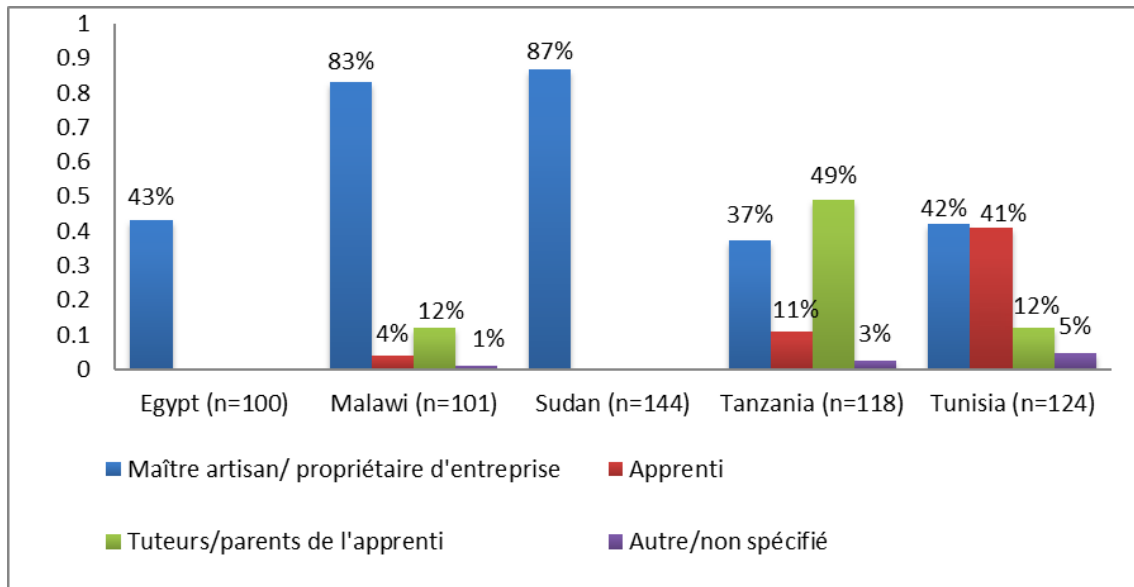
En Tunisie, 61 % des apprentis déclarent bénéficier de quatre semaines de congés annuels, ce qui peut s'expliquer par la mixité de l'échantillon (50 à 54 % sont des apprentis formels), mais montre aussi que certains apprentis informels bénéficient du même niveau de congés annuels. Ici, très peu d'apprentis n'ont pas droit à un congé annuel. En revanche, au Malawi, 90 % d'entre eux et en Tanzanie, 74 % ne bénéficient que de deux semaines ou moins de congé annuel, 67 % au Malawi et 62 % en Tanzanie affirmant n'avoir aucun droit au congé annuel. Cela montre clairement que certains droits du travail n'ont pas encore atteint la réalité des systèmes d'apprentissage professionnel informels. Il est toutefois probable que les MA accordent des congés sous certaines conditions, pour des fêtes familiales, des funérailles ou d'autres raisons liées aux normes sociales et culturelles du contexte local.

2.3 Protection sociale, accidents et responsabilité

Cette section examine les dispositions relatives à la protection sociale des apprentis, y compris la responsabilité de couvrir le coût des outils ou des équipements cassés, ou les frais médicaux si l'apprenti tombe malade ou a un accident du travail pendant la période d'apprentissage.

La comparaison des réponses disponibles des MA dans la figure 16 révèle que les dépenses ne sont couvertes que dans une certaine mesure, et les niveaux varient. Au Soudan et au Malawi, le pourcentage d'apprentis dont les dépenses de santé sont couvertes par le MA est assez élevé (87 % et 79 %). En Egypte, en Tanzanie et en Tunisie, par contre, les apprentis et leurs parents couvrent les dépenses dans plus de 50 % des cas.

► **Figure 16 : Qui prend en charge les frais médicaux en cas de maladie ou d'accident du travail ? Réponses des maîtres d'apprentissages**



Note : En Egypte et au Soudan, la question n'a pas été posée avec les autres options de réponses.

En général, les frais médicaux semblent être couverts dans un certain nombre de pays pour la (grande) majorité des apprentis de l'apprentissage professionnel informel, ce qui montre la mentalité de "gardien" des MA. Par conséquent, ce point n'est pas considéré comme une faiblesse générale des apprentissages professionnels informels mais nécessite tout de même une évaluation attentive, car de nombreux apprentis ne sont pas couverts. La Tanzanie se distingue par ses faibles niveaux de couverture, ce qui représente une charge supplémentaire pour les parents, les tuteurs et les proches si l'apprenti tombe malade ou subit un accident du travail. En outre, si les apprentis doivent assumer ce coût, cela pourrait les empêcher de poursuivre leur apprentissage et constituer une raison potentielle d'abandon.

Résumé et conclusions

Les apprentis, tout comme les MA et les travailleurs qualifiés, sont compromis dans l'exercice de leurs droits au travail, étant donné que le système d'apprentissage fonctionne dans l'économie informelle. Il existe de forts biais sexistes dans l'accès et la sélection des professions, ce qui requiert une attention urgente. La discrimination à l'encontre des groupes défavorisés sur le marché du travail, comme les personnes handicapées, se retrouve également dans les apprentissages professionnels informels. Bien que les heures de travail puissent être excessives, le travail des enfants n'a pas été identifié comme un problème répandu dans les enquêtes couvertes.

La protection sociale, comme la couverture des frais médicaux lorsque les apprentis tombent malades ou souffrent d'accidents du travail, est plus souvent prise en charge par l'employeur/le MA que par l'apprenti ou ses parents. La couverture est toutefois loin d'être universelle et des mécanismes doivent être mis au point, par exemple par le biais de régimes communautaires ou de dispositions prises par des associations d'entreprises, pour éviter les risques d'abandon lorsque les apprentis ne peuvent pas payer les frais de santé.

Si les structures et systèmes formels sont absents, les pratiques informelles dans certaines régions comblent en partie les lacunes et fournissent des mécanismes pour l'exercice des droits. Les MA, par exemple, se joignent à des associations d'entreprises ou d'artisans pour faire valoir leurs intérêts aux niveaux local et national, et dans certains pays, les MA jouent un rôle important en contribuant aux politiques et programmes qui améliorent l'apprentissage professionnel informel. Les apprentis sont aussi parfois représentés par des associations de parents (voir chapitre 4).

► 3 L'efficacité des systèmes d'apprentissage professionnel informels

Ce chapitre examine l'efficacité de l'apprentissage professionnel informel en termes de résultats et d'avantages potentiels. L'efficacité est mesurée en fonction des quatre variables suivantes, et divers indicateurs pour lesquels les enquêtes fournissent des données sont appliqués.

1. **Qualité et pertinence de la formation** (contenu, méthodologie de formation, cours d'amélioration des compétences, innovation, recrutement de travailleurs qualifiés)
2. **Formation à l'ensemble des compétences** (taux d'abandon)
3. **Reconnaissance des compétences sur les marchés du travail** (certificats)
4. **Résultats en matière d'employabilité et de marché du travail pour les apprentis à l'issue de leur formation** (type d'emploi, période de transition, correspondance avec les aspirations professionnelles, revenu/rentabilité économique).

La première variable évalue l'efficacité en termes de qualité et de pertinence de la formation informelle en apprentissage. Elle sera mesurée par plusieurs indicateurs : i) le contenu et la combinaison des compétences techniques, professionnelles, commerciales, d'alphabétisation et de base fournies pendant la formation en apprentissage (OIT 2021) ; ii) le type de méthodologie de formation utilisé ; et iii) la réactivité aux nouveaux besoins en compétences. Trois sous-indicateurs sont utilisés pour analyser si les compétences fournies suivent l'évolution de la demande : a) la participation des MA aux cours de perfectionnement des compétences ; b) les stratégies d'innovation utilisées ; et c) le recrutement de formateurs qualifiés qui apportent de nouvelles compétences à l'entreprise.

La deuxième variable évalue l'efficacité de la transmission de la compétence dans toutes les aptitudes pertinentes du métier d'apprenti. Le taux d'abandon des apprentis est utilisé comme indicateur pour mesurer cet aspect. Un faible taux d'abandon serait associé à une grande proportion d'apprentis qui respectent le contrat d'apprentissage et acquièrent donc l'ensemble des compétences considérées comme nécessaires par le MA pour terminer l'apprentissage. Des taux d'abandon élevés indiquent que le système est moins efficace. Un taux d'abandon élevé peut également indiquer que les apprentis ne bénéficient pas d'incitations suffisantes pour les motiver à suivre l'intégralité de leur formation : ils trouvent de meilleures options ailleurs, ou sont autrement insatisfaits de leur expérience d'apprentissage.

La troisième variable évalue l'efficacité des systèmes d'apprentissage en termes de portée de la reconnaissance des compétences acquises par les acteurs du marché du travail. La portée de la reconnaissance détermine si les apprentis peuvent transférer leurs compétences vers des emplois dans différentes entreprises, dans différentes régions et dans les économies informelle et formelle. Les indicateurs utilisés sont les certificats, les évaluations des compétences réalisées et la participation aux processus formels d'évaluation des compétences.

La quatrième variable est l'employabilité/les résultats sur le marché du travail, mesurés par : i) le type d'emplois occupés par les apprentis ; ii) le temps nécessaire pour réussir la transition vers un emploi à l'issue de l'apprentissage ; iii) la mesure dans laquelle les emplois correspondent à leurs attentes en matière de carrière ; et iv) le rendement économique. L'emploi obtenu peut être offert dans la même entreprise où ils ont suivi leur formation, dans une autre petite entreprise informelle, ou les apprentis peuvent choisir d'ouvrir leur propre entreprise. L'obtention d'un emploi dans une entreprise formelle pourrait être considérée comme une transition particulièrement réussie, étant donné que les emplois dans les entreprises du secteur formel ont plus de chances de répondre aux critères du travail décent.

3.1 Qualité de formation dans l'apprentissage professionnel informel

Contenu de formation

Un développement des compétences de bonne qualité doit combiner les compétences professionnelles et techniques avec des compétences de base telles que la communication avec les clients, la créativité et le développement de nouvelles idées de produits, ainsi que les compétences de base en calcul et en lecture. Les compétences pratiques doivent également être associées à des connaissances théoriques et à des compétences cognitives liées au métier afin de faciliter une compréhension plus large et plus approfondie du métier et des processus de travail connexes. L'équilibre entre ces compétences varie d'un métier à l'autre, mais il est essentiel que les MA soient conscients de leur importance pour dispenser une formation de qualité.

Les compétences techniques sont le principal objectif de la formation du point de vue des MA, comme le montre le tableau 7 avec les données du Malawi, du Soudan et de la Tanzanie. Cela est démontré par les réponses des pays qui indiquent qu'entre 27 % et 65 % des MA soulignent que les connaissances pertinentes et, par extension, l'enseignement théorique, font généralement partie de la formation. Les compétences en matière d'organisation d'atelier et d'entretien des machines varient selon les pays et sont moins importantes.

L'accent est peu mis sur l'apprentissage de la lecture et du calcul (à l'exception du Soudan, où le nombre d'apprentis analphabètes est beaucoup plus élevé que dans les autres pays). De même, peu d'attention est accordée aux compétences créatives telles que le développement de produits (à l'exception de la Tanzanie avec 31 %). Ces compétences sont pourtant importantes pour l'innovation au sein du métier concerné. Les MA de Tanzanie accordent plus d'attention aux compétences en matière de négociation avec les clients, contrairement au Soudan et au Malawi, ce qui pourrait être dû aux types de métiers couverts nécessitant plus d'interaction avec les clients, comme la couture, la plomberie et les services électriques. Les compétences commerciales telles que la comptabilité, le calcul des coûts et l'achat de matériel ne sont pas mentionnées fréquemment par les MA, malgré le fait que de nombreux apprentis aspirent à ouvrir leur propre atelier à l'avenir.

La manipulation sûre des outils n'est pas prise en considération en Tanzanie et est de faible importance au Malawi - ce qui préoccupe clairement l'OIT étant donné l'importance des normes internationales du travail en matière de SST. En Tunisie, en revanche, 92 % des apprentis déclarent que leur MA a parlé de la pertinence et des risques des mesures de sécurité relatives au métier en question (Tunisie 2013, 35).

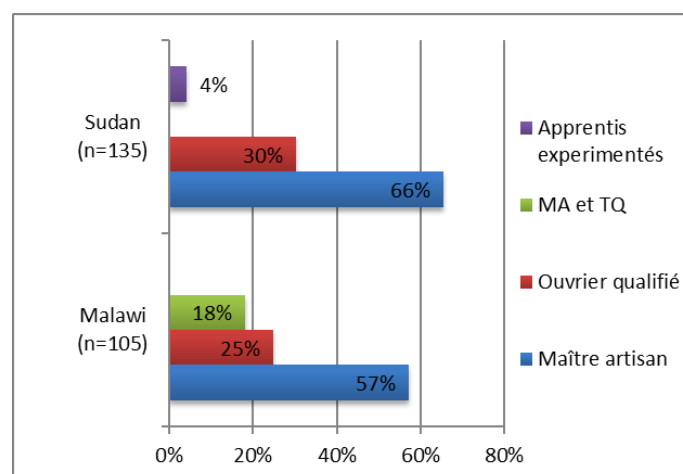
► **Tableau 7 : Contenu de formation : MA (plusieurs réponses possibles) (%)**

	Malawi	Soudan	Tanzanie
Compétences techniques	100	81.5	93
Connaissances pertinentes	27	27.5	65
Organisation de l'atelier	12	29	33
Entretien des machines	9	41.9	38
Littératie et numératie	0	23.4	5
Comptabilité et calcul des coûts	2	8.9	7
Achat de matériel	1	4	0
Négociation avec les clients	2	14.5	45
Marketing et publicité	1	8.1	13
Manipulation sûre des outils	16	46	0
Développer des produits	0	0	31

L'analyse montre que l'efficacité de l'apprentissage professionnel informel mesurée par le type de compétences transmises (comme le soulignent les MA) pourrait clairement être améliorée.

Processus de formation

Pour évaluer l'efficacité de l'apprentissage professionnel informel, il est également utile de comprendre comment la formation se déroule au sein de l'entreprise. La figure 17 montre que la formation est principalement dispensée par les MA, selon 65,5 pour cent des apprentis au Soudan et 57,1 pour cent au Malawi. Les travailleurs qualifiés forment également l'apprenti (30,4 pour cent des apprentis au Soudan l'affirment, contre 24,8 pour cent au Malawi), souvent lorsque le MA est absent ou occupé par des clients ou des tâches administratives. Le partage des responsabilités de formation entre les deux (dans 18,1 % des cas au Malawi) pourrait être considéré comme une bonne pratique, puisque les apprentis ont plus d'un formateur expérimenté à qui s'adresser, et que les différents styles de formation des deux pourraient éventuellement mieux répondre aux différents styles d'apprentissage des apprentis. Au Soudan, 4,2 pour cent déclarent recevoir des cours d'apprentis plus expérimentés, en plus des travailleurs qualifiés ou des MA.

► **Figure 17 : Qui vous enseigne les compétences de votre métier ? (question aux apprentis)**

En ce qui concerne la périodicité de la formation, les données du tableau 8 montrent qu'une grande partie de la formation a lieu pendant les heures creuses, et qu'elle est donc organisée de manière flexible. Certains MA déclarent que la formation peut avoir lieu à des heures données, et quelques-uns choisissent d'utiliser les heures du soir. La majorité des apprentis en Tanzanie, cependant, ont déclaré que l'instruction a lieu "lorsque le MA travaille". Cela confirme clairement la nature de la formation basée sur le travail qui est inhérente à l'apprentissage professionnel informel.

► **Tableau 8 : Quand avez-vous l'habitude d'instruire vos apprentis (plusieurs réponses possibles) (%) ?**

	Malawi, MAs (n=106)	Tanzanie, apprentis (n=388)
A des moments donnés	20.80	27.60
En heures d'inactivité	44.30	31.70
Le soir	12.30	14.40
Les week-ends	0.90	4.90
Quand le MA travaille*	-	75.80

Note : *Cette question a été posée uniquement aux apprentis.

Si l'apprentissage professionnel informel ne semble pas suivre des processus de formation uniformes, la flexibilité appliquée en termes de calendrier et de recours aux formateurs semble bien correspondre à la nature professionnelle de la formation. Les entretiens qualitatifs menés en Tanzanie ont également confirmé que les MA suivent un plan de formation informel, commençant par la manipulation d'outils, puis passant des tâches les plus simples aux plus complexes. Afin d'améliorer les processus de formation, certaines normes minimales pourraient être fixées en termes de temps consacré à l'instruction et au retour d'information, de méthodologies de formation appliquées et de résultats d'apprentissage atteints pour permettre à l'apprenti de progresser et de suivre ses propres progrès d'apprentissage avec le maître de stage.

Réactivité aux nouvelles exigences en matière de compétences

L'efficacité, comprise comme une formation de bonne qualité, doit examiner la réactivité des compétences à l'évolution des demandes du marché. Les systèmes d'apprentissage professionnel informels ont souvent été décrits comme peu propices à l'innovation, puisque les compétences sont simplement transmises d'une génération à l'autre, avec peu d'apports nouveaux et externes (Teal 2016 ; Walther et Filipiak 2008). Plusieurs indicateurs ont été utilisés ici pour mesurer l'efficacité de ces systèmes à fournir des compétences de qualité et actuelles, qui sont ensuite supposées informer et améliorer les pratiques de formation.

Participation des MA à des cours formels de formation professionnelle et d'amélioration des compétences

La plupart des MA ont été formés par le biais de l'apprentissage professionnel informel : entre 53 % en Tanzanie et 90 % au Sénégal² (LuxDev et FRADEV 2009), le Malawi, le Soudan, l'Égypte et la Tunisie suivant avec respectivement 87, 85, 75 et 57 %. La formation professionnelle formelle n'est pas très répandue parmi les formateurs de l'apprentissage professionnel informel, sauf en Tunisie, pas plus que la formation professionnelle non formelle (principalement par le biais des ONG). En Égypte, au Malawi et en Tunisie, la formation en cours d'emploi en dehors du cadre de l'apprentissage professionnel constitue un élément important pour l'acquisition de nouvelles compétences, et l'observation et l'orientation par d'autres personnes sont courantes en Égypte et au Malawi, mais pas dans les deux autres pays (voir tableau 9).

² Les données pour le Sénégal comprennent les MA, les ouvriers qualifiés, les travailleurs et les apprentis.

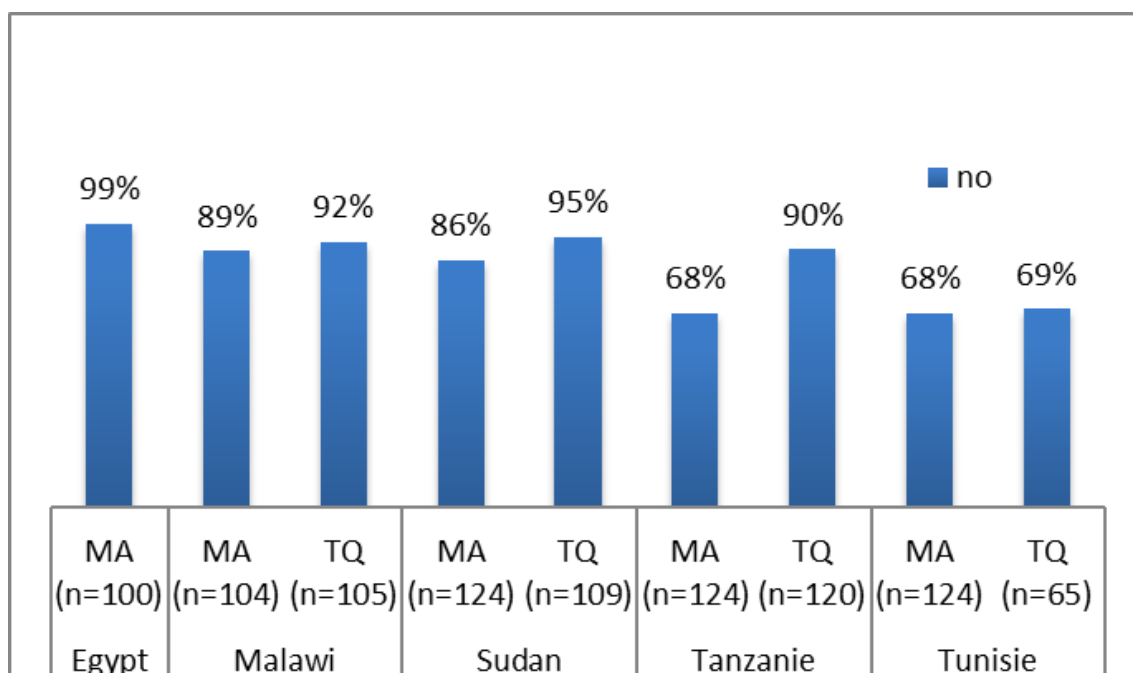
► **Tableau 9 : Autre formes de développement des compétences des MA et des travailleurs qualifiés (TQ)**

	Outre l'apprentissage professionnel informel, où avez-vous appris les compétences pour le métier de cette entreprise ? Où avez-vous principalement appris les compétences ? * (plusieurs réponses possibles)							
Pays	Égypte		Malawi		Tanzanie		Tunisie	
	MA (n=100)	TQ (n=100)	MA (n=106)	TQ (n=105)	MA (n=118)	TQ (n=120)	MA (n=124)	TQ (n=65)
Formation professionnelle formelle	2%	1%	18%	8%	30%	18%	38%	48%
Formation professionnelle non formelle	4%	6%	11%	9%	14%	16%	7%	19%
En cours d'emploi (pas d'apprentissage)	59%		18%	53%			19%	26%
Observation/guidage de parents ou d'amis	25%	36%	47%	30%	1%	1%	3%	5%
Autre/aucune réponse			6%	1%			33%	2%

* Question posée en Tanzanie

Note : dans la plupart des cas, la question a été posée en plus de la question sur la participation à l'apprentissage professionnel informel.

En ce qui concerne les cours de formation supplémentaires, la figure 18 montre que, dans l'ensemble des pays étudiés, la grande majorité des MA et des travailleurs qualifiés n'ont pas participé à des cours de perfectionnement des compétences ou à des cours liés aux affaires.

► **Figure 18 : Avez-vous suivi d'autres cours de perfectionnement ou des cours de gestion ?**

En Tanzanie, la participation à des cours de mise à niveau des compétences, par exemple sur les nouveaux outils et les nouvelles techniques, était la plus élevée dans des métiers tels que la mécanique automobile (29 pour cent des MA et des travailleurs qualifiés) et les services électriques (27 pour cent). Cela s'explique

probablement par le fait que dans ces métiers à forte intensité technologique, la sensibilisation à la nécessité et l'accès à l'amélioration des compétences sont relativement élevés.

Lorsqu'on examine la participation des apprentis à des cours de perfectionnement des compétences, il n'est pas surprenant que les données disponibles suggèrent que ce n'est pas une pratique courante dans les systèmes d'apprentissage professionnel informels. Les données relatives au Malawi, à la Tanzanie et au Ghana (Breyer 2007, 11) montrent que les apprentis ne participent pas à des cours complémentaires de formation hors travail. En Tunisie, un taux relativement élevé de 40 % des apprentis suit des cours complémentaires, puisque l'échantillon comprend également des apprentis formels. Au Bangladesh, seuls 8 pour cent des apprentis informels ont reçu une formation en classe de la part des employeurs (OIT 2009, 28).

Les principales raisons de la faible participation des MA (et des travailleurs qualifiés) aux cours de perfectionnement formels sont les coûts directs de formation, les coûts d'opportunité (le temps qu'ils auraient pu consacrer à la production) et leur disponibilité (OIT 2013). Dans les études menées en Égypte, en Tanzanie et au Soudan, les MA ont exprimé une très faible capacité à payer de tels cours. Certains MA pensent également qu'ils n'ont pas besoin de compétences supplémentaires, comme au Malawi (35 pour cent) ou au Soudan (3,6 pour cent) (OIT 2013).

Dans tous les pays, cependant, la majorité des MA ont exprimé leur intérêt à suivre des cours de perfectionnement, comme le montre le tableau suivant :

► **Tableau 10 : Seriez-vous intéressé à participer à une formation complémentaire (MAs) ?**

	Malawi (n=106)	Soudan (n=144)*	Tanzanie (n=118)	Tunisie (n=124)
Oui	87.7%	64.6%	93.2%	53.2%
Non	9.4%		5.9%	48.8%
Blanc/aucune réponse	2.8%		0.8%	

* Les réponses au Soudan concernent la question "auriez-vous souhaité participer à une formation complémentaire".

L'innovation et le rôle des réseaux

L'innovation est un autre moyen de réagir à l'évolution des technologies et des demandes de compétences. Pour que l'innovation ait lieu au sein des entreprises offrant un apprentissage, les MA et les apprentis doivent être dotés des bonnes compétences pour pouvoir innover. La capacité d'innover dépend de différents types d'aptitudes et de compétences, de l'esprit d'entreprise, de la créativité et d'un état d'esprit ouvert, entre autres. L'innovation peut également résulter d'une interaction entre différents membres de l'équipe (Im et al. 2012).

Une étude récente sur les processus d'apprentissage professionnel dans les petites entreprises du Ghana constate un fort effet positif de l'apprentissage professionnel sur la probabilité d'introduire une innovation de produit et sur la performance de l'innovation de produit (Avenyu 2021). Les entreprises du secteur informel comptant un nombre plus élevé d'apprentis étaient plus susceptibles d'introduire et de vendre des innovations de produits, ce qui confirmerait l'hypothèse selon laquelle les apprentis ont le potentiel d'ajouter de nouvelles compétences à une équipe pour qu'elle devienne innovante. L'étude affirme que les apprentis contribuent à "l'échange de connaissances" qui "améliore la capacité d'absorption interne des entreprises et peut permettre aux entreprises d'identifier, d'imiter et de transformer les connaissances en biens et services nouveaux ou sensiblement améliorés" (Avenyu 2021).

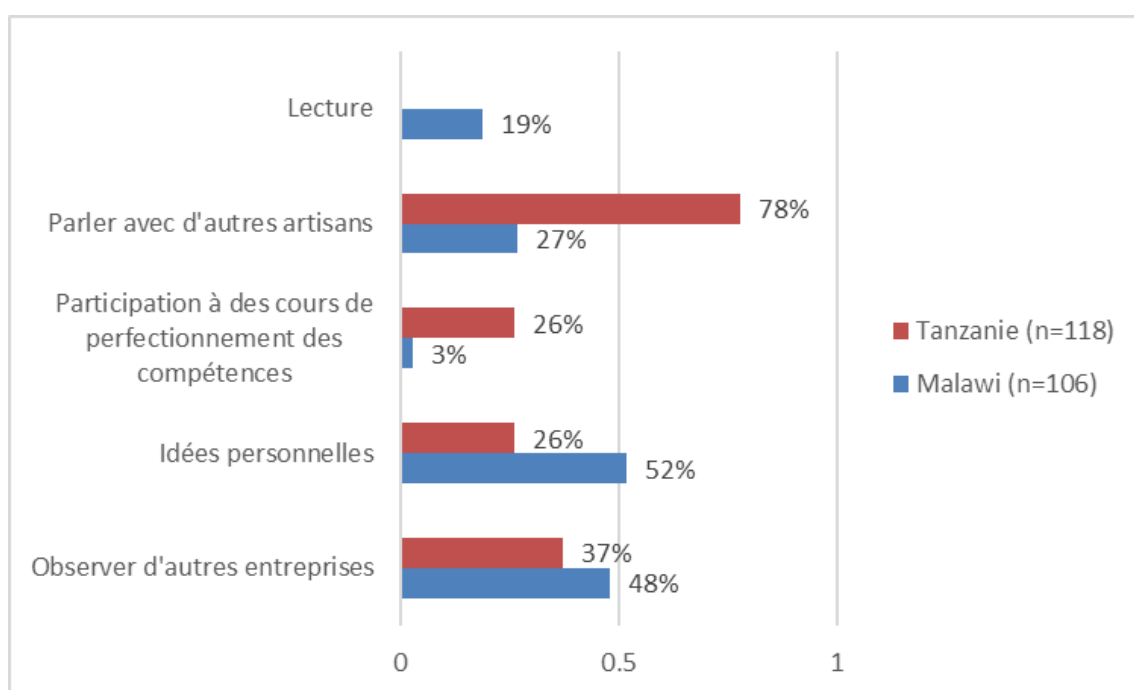
Les études menées en Tanzanie et au Malawi montrent que les réseaux informels jouent un rôle important dans l'accès à de nouvelles connaissances et compétences. Les échanges avec d'autres MA et l'observation d'autres entreprises ont été indiqués comme les moyens les plus importants. Les réseaux d'entreprises semblent donc remplir des rôles multiples dans l'apprentissage professionnel informel, notamment pour

combler les lacunes en matière de compétences. En même temps, les idées des apprentis, les idées des clients et la demande de nouveaux produits et de nouvelles conceptions peuvent conduire à l'innovation, comme l'ont exprimé les MA en Tanzanie (Nübler et al. 2009, 37).

Recruter des travailleurs qualifiés

Une autre stratégie pour apporter de nouvelles compétences et augmenter la capacité d'innovation de l'entreprise serait d'embaucher des travailleurs qualifiés qui apportent de nouvelles connaissances et compétences à l'entreprise. En Tunisie, 41 pour cent des travailleurs employés dans les ateliers avaient été formés dans le même atelier, tandis que plus de la moitié de l'équipe de l'entreprise avait été formée ailleurs. Ce chiffre est plus faible en Egypte, où 75 % des travailleurs qualifiés avaient été formés dans le même atelier. Néanmoins, ces données indiquent que les entreprises proposant des apprentissages embauchent également des travailleurs qualifiés ayant une expérience extérieure afin d'apporter de nouvelles compétences à l'entreprise.

► **Figure 19 : Si vous avez besoin de nouvelles compétences et connaissances, comment les acquérez-vous ?**



Analysée à travers les différentes dimensions de la qualité de la formation, l'efficacité de l'apprentissage professionnel informel peut être décrite comme mitigée. L'apprentissage professionnel informel offre un processus de formation flexible et un potentiel d'innovation, mais l'accès des MA à des compétences actualisées doit être renforcé et le développement de compétences non techniques et de base pour les MA bénéficierait également d'un renforcement des capacités afin d'améliorer leur pratique de formation globale.

3.2 Taux d'abandon ou exhaustivité des compétences acquises

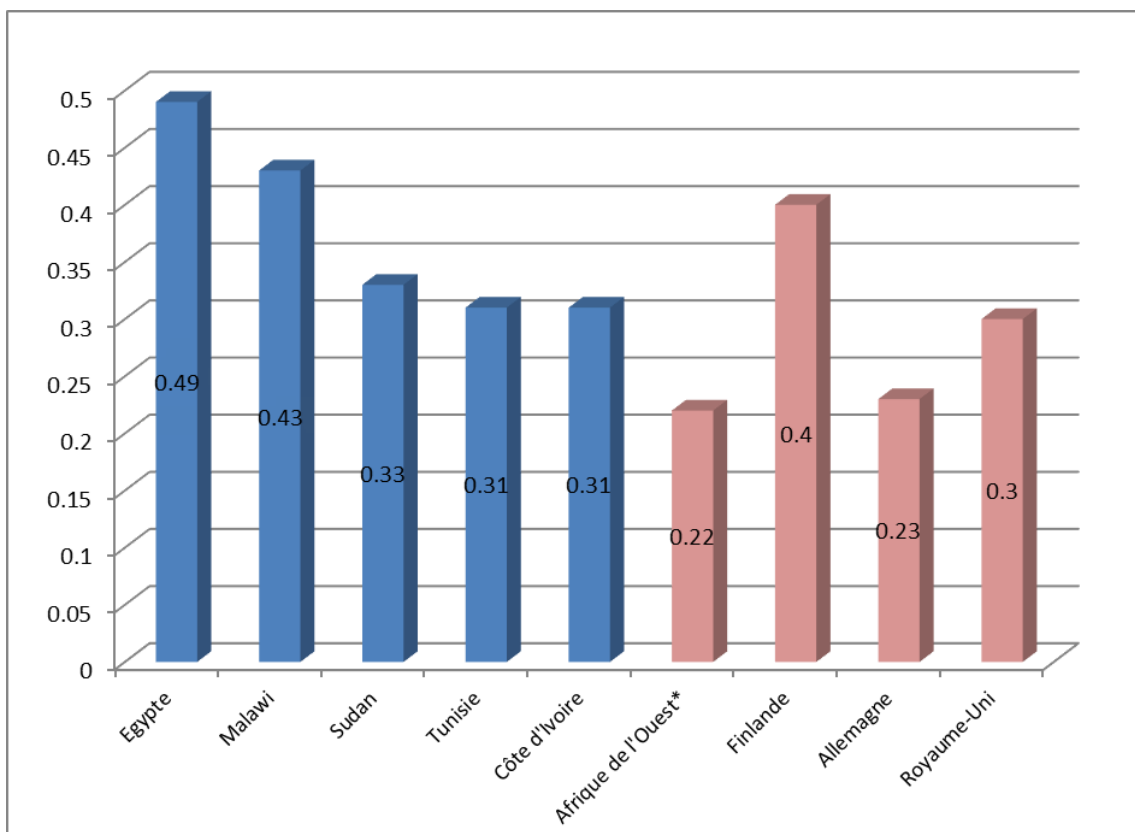
L'efficacité de l'apprentissage professionnel informel est également évaluée en fonction de l'objectif de fournir un ensemble complet de compétences du métier. On suppose que les apprentis sont plus employables lorsqu'ils terminent leur apprentissage et acquièrent toutes les compétences qu'un travailleur compétent dans le métier est censé posséder. Si de nombreux apprentis informels quittent leur employeur avant la fin de l'apprentissage, cela peut indiquer de mauvaises conditions de travail ou de formation, un mauvais choix et une mauvaise adéquation des apprentis au métier choisi, des conflits avec le maître de stage ou

d'autres travailleurs, ou un manque de soutien professionnel. Nombre de ces facteurs se retrouvent également dans les apprentissages formels du monde entier.

Les raisons de l'abandon, telles que mentionnées par les apprentis dans les études analysées, comprennent les changements de choix de carrière, les conflits avec le MA, les difficultés financières, les responsabilités familiales, les grossesses (soit de l'apprentie, soit du partenaire, car cela nécessite des gains financiers plus élevés pour soutenir la famille) ou la perte du soutien familial. Cela signifie que les raisons du choix individuel dominant, mais sont suivies par des conflits et d'autres facteurs externes. Dans l'étude menée au Ghana, les problèmes financiers ont été cités comme la principale raison de l'abandon de la formation. Cependant, 12 des 15 apprentis qui ont abandonné aspirent à reprendre un apprentissage professionnel (Schraven et al. 2013).

La figure 20 présente une comparaison des taux d'abandon des apprentis, c'est-à-dire la proportion d'apprentis quittant la première entreprise de formation qu'ils avaient rejointe en tant qu'apprentis, entre les systèmes d'apprentissage formels en Europe et les systèmes d'apprentissage professionnel informels en Afrique (Hofmann et Okolo 2013 ; Cedefop n.d. ; Social Mobility Commission 2020). Des taux d'abandon considérablement plus élevés dans les systèmes d'apprentissage professionnel informels indiqueraient que le système est moins efficace.

► Figure 20 : Aperçu des taux d'abandon des apprentis informels et formels



Note : *L'estimation de l'Afrique de l'Ouest est tirée de Ahadzie, 2009.

L'analyse montre que les taux d'abandon en Égypte et au Malawi sont considérablement plus élevés que dans les autres pays. Cependant, les systèmes d'apprentissage formels présentent également des niveaux variables de taux d'abandon. Ceux de l'Afrique de l'Ouest, d'après une estimation d'Ahadzie (2009), sont comparables à ceux des systèmes formels européens performants. Une étude de la Banque mondiale en Côte d'Ivoire (Crépon et Premand 2019) a révélé que les taux d'abandon d'un programme d'apprentissage formalisé sont très similaires à ceux constatés dans les apprentissages professionnels informels.

(traditionnels) du pays, 31,2 % dans le formel contre 32,5 % dans l'informel. Cela souligne que, malgré leur nature informelle, les systèmes d'apprentissage professionnel informels sont aussi efficaces que les systèmes d'apprentissage formels pour maintenir l'engagement des apprentis à terminer leur formation, ce qui confirme le rôle important des institutions, des incitations et des mécanismes d'application informels.

Les taux d'abandon plus élevés dans certains pays mettent en évidence les faiblesses d'un système d'apprentissage professionnel informel et méritent une analyse plus approfondie. Les apprentis peuvent quitter le système si les avantages qu'ils en retirent ne sont pas suffisamment évidents. En entreprenant l'apprentissage professionnel, ils acceptent une rémunération inférieure ; ainsi, s'ils trouvent une opportunité mieux rémunérée dans une autre entreprise, ils pourraient partir. Dans ce cas, comme le système d'apprentissage professionnel informel est basé sur le recouvrement des coûts pour le MA, les entreprises risquent de perdre leur investissement dans la formation. Des taux élevés et répétés d'abandons peuvent donc dissuader les MA de s'engager dans l'apprentissage.

Des certificats reconnus à l'issue de l'apprentissage peuvent inciter les apprentis à rester jusqu'à la fin de l'apprentissage, et ainsi garantir que les MA récupèrent leur investissement. Les études ont également montré que des liens sociaux forts, y compris les relations de parenté qui peuvent aider à résoudre les conflits et offrir des perspectives d'avenir grâce à une bonne collaboration avec le MA, peuvent contribuer à prévenir l'abandon précoce. L'amélioration des services d'orientation professionnelle et de conseil dans la communauté peut également réduire les taux d'abandon en éliminant le décalage entre les intérêts et les aptitudes des apprentis et les exigences du métier choisi.

3.3 La portée de la reconnaissance des compétences

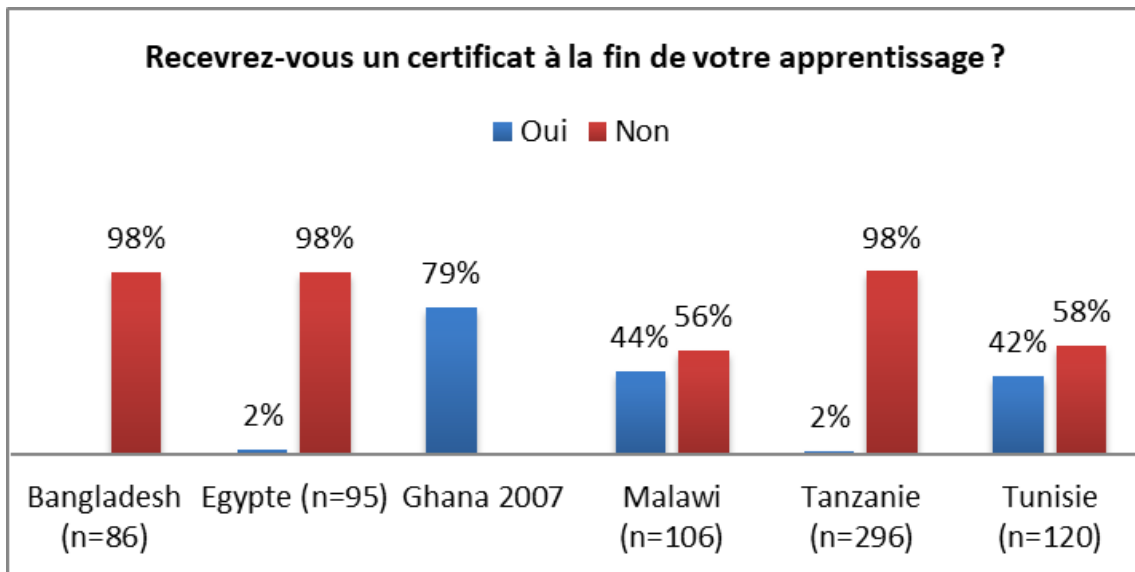
L'efficacité des apprentissages professionnels informels est également évaluée en termes de reconnaissance des compétences. La reconnaissance des compétences acquises par l'apprentissage professionnel informel joue un rôle important pour l'employabilité des apprentis, pour la transférabilité de leurs compétences sur le marché du travail et pour les transitions vers le travail formel. Dans les systèmes d'apprentissage formels, les apprentis passent généralement un examen ou une évaluation des compétences à la fin de leur période de formation. L'évaluation suit généralement des normes préétablies et, selon le pays et le système en place, est supervisée par une association professionnelle formelle, une autorité de certification ou un établissement d'enseignement.

Traditionnellement, les systèmes d'apprentissage professionnel informel dans les pays côtiers d'Afrique de l'Ouest, comme le Ghana, le Togo ou le Bénin, marquent la fin de l'apprentissage par une cérémonie de fin d'apprentissage (Fluitman 1992, Walther et Filipiak 2008, Hofmann et Savadogo 2021). Cet événement permet de présenter le travailleur ayant terminé l'apprentissage professionnel à la communauté et aux autres propriétaires d'entreprises de la localité et sert à annoncer et à reconnaître publiquement ses compétences acquises. Toutefois, cette approche limite la portée de la reconnaissance des compétences sur le marché du travail. Certains pays visant à élargir le champ de la reconnaissance ont introduit des certifications et des évaluations formelles pour compléter ou remplacer cette pratique (voir chapitre 4).

Certificats

Les certificats de fin d'apprentissage permettent de documenter et de prouver les compétences de l'apprenti, de les rendre visibles, et visent finalement à accroître la transférabilité des compétences acquises par les apprentis. Les certificats servent également à inciter les apprentis à terminer leur apprentissage ; or, la valeur des certificats dépend de la crédibilité et de la réputation du MA (Hofmann et Okolo 2013, 4). Les certificats d'apprentissage professionnel informels ne sont généralement pas reconnus dans le système formel national, mais peuvent néanmoins présenter certains avantages, comme le montrent les sections suivantes.

► Figure 21 : Certificats d'apprentissage dans l'apprentissage professionnel informel



La comparaison entre les pays dans la figure 21 suggère que la pratique relative aux certificats dans l'apprentissage professionnel informel est mitigée. Des certificats sont fournis dans certains pays, par exemple au Ghana (79 pour cent), au Malawi (44,3 pour cent) et en Tunisie (41,7 pour cent). Au Ghana, les associations nationales de certains métiers organisent leurs propres évaluations de fin d'apprentissage. Par conséquent, certains des apprentis reçoivent un certificat des associations professionnelles après des évaluations organisées par des artisans de l'association, comme l'association professionnelle des coiffeurs (BIT 2015b). Des certificats formels de l'Institut national de formation professionnelle (NVTI) sont également disponibles, si les apprentis passent l'examen national du métier (Branka 2016 ; Schraven et al. 2013, 19). Toutefois, les données révèlent également que, dans un certain nombre de pays, les apprentissages professionnels informels se terminent sans l'obtention d'un certificat, comme c'est le cas en Tanzanie, en Égypte et au Bangladesh.

Il est important de noter que les certificats d'apprentissage professionnel informels ont généralement une portée géographique limitée, ne sont pas reconnus par le système formel national et n'ont de valeur que dans la zone locale où le MA est connu. En dehors de cette zone, le certificat peut ne pas être reconnu du tout. Lier les certificats d'apprentissage professionnel informels aux systèmes de certification nationaux et aux acteurs ayant une portée géographique plus large offre des possibilités de valorisation.

Les enquêtes n'ont pas permis de comprendre les raisons pour lesquelles les certificats sont courants dans un pays et pas dans un autre, ni pourquoi les avantages supposés - niveaux d'employabilité plus élevés et incitations plus fortes pour les apprentis à terminer leur apprentissage - n'ont apparemment pas conduit à des adaptations de la pratique dans tous les pays étudiés.

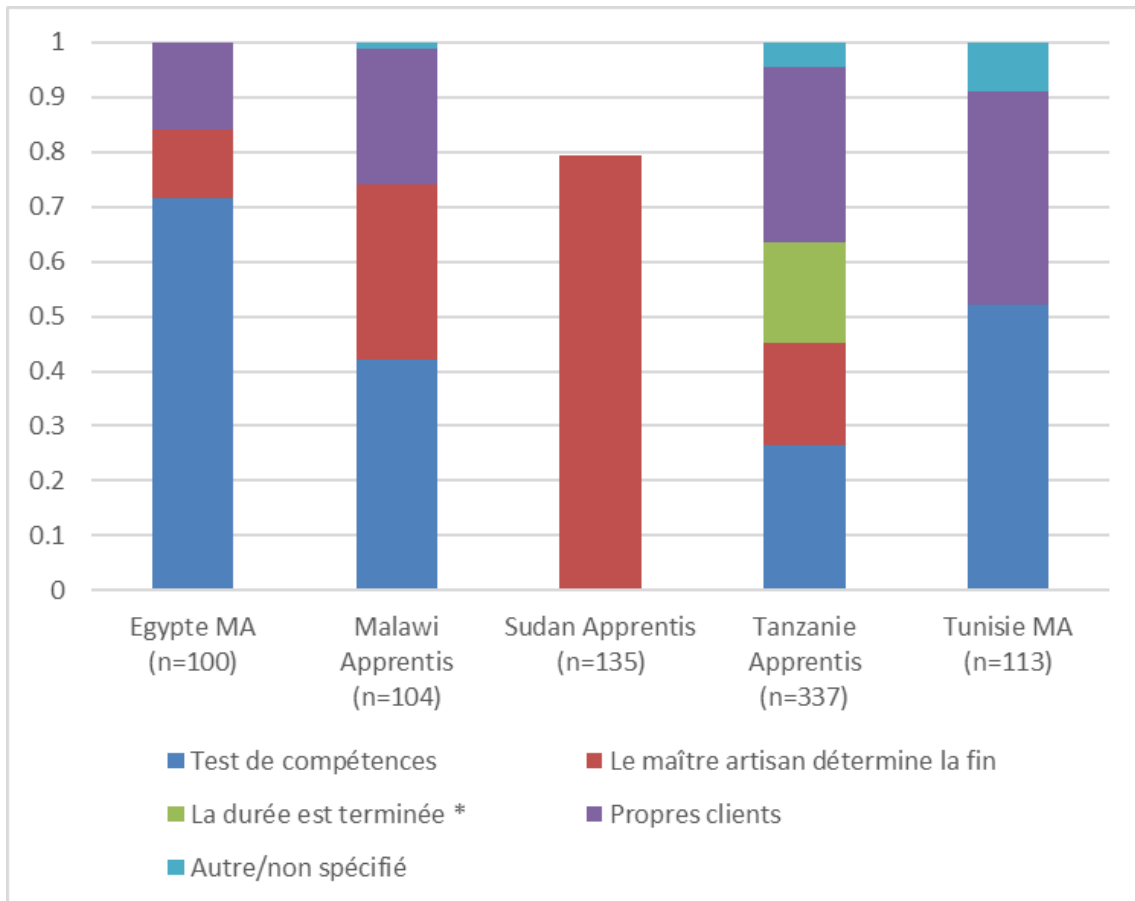
Les évaluations de compétences dans l'apprentissage professionnel informel

Les évaluations de compétences sont un outil permettant de suivre la progression de la formation, de vérifier si les acquis de l'apprentissage ont été atteints, de donner accès à un certificat, et peuvent également être utilisés pour déterminer la fin de l'apprentissage. La figure 22 montre que les évaluations de compétences sont courantes et indique également que ceux-ci déterminent souvent la durée d'un apprentissage professionnel informel.

En Égypte, en Tunisie et au Malawi, le plus grand groupe de MA de l'échantillon utilise des évaluations des compétences pour déterminer la fin de l'apprentissage. Au Soudan, c'est uniquement le MA qui détermine la fin de l'apprentissage, sans évaluation spécifique des compétences de l'apprenti. L'apprentissage professionnel prend fin lorsque les apprentis ont leurs propres clients en Tanzanie et en Tunisie (32 % et 39 %, respectivement).

respectivement), mais ce n'est qu'en Tanzanie que la durée convenue de la formation détermine la fin de l'apprentissage, pour environ un apprenti sur cinq.

► **Figure 22 : Comment savez-vous que l'apprentissage professionnel est terminé ?**



* Cette réponse n'était pas une option fournie au Soudan.

Lorsque l'on compare les résultats des évaluations de compétences et des certificats, le cas de l'Égypte montre que les deux phénomènes ne semblent pas être liés. Au Malawi et en Tunisie, cependant, la part des MA qui utilisent les évaluations des compétences (42 % et 52 %, respectivement) est similaire à la part des apprentis qui reçoivent des certificats (44,3 % et 41,7 %), ce qui semble indiquer que les MA qui évaluent les compétences fournissent également des certificats.

Participation à des évaluations formelles à travers la validation des acquis de l'expérience (VAE)

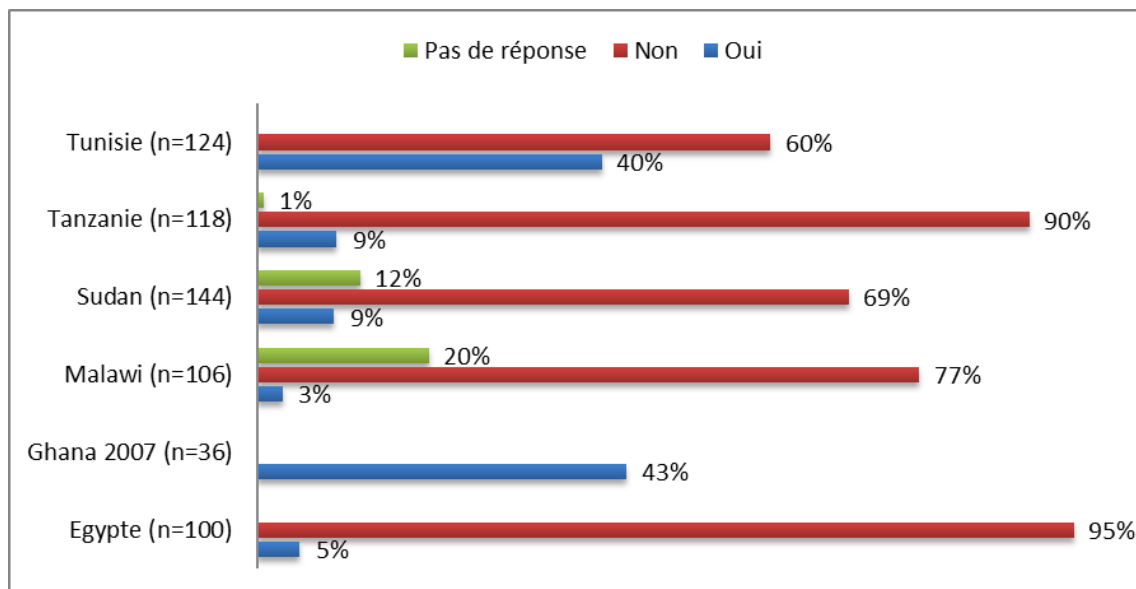
La participation à des évaluations formelles en vue de l'obtention de certificats officiellement reconnus, souvent appelée validation des acquis de l'expérience (VAE), peut constituer un moyen important de relier les systèmes de formation informels aux systèmes formels, et offrir aux apprentis des voies d'accès à l'emploi formel. Les évaluations formelles peuvent inclure des tests professionnels proposés par des prestataires de formation ou des organismes sectoriels et ouverts à tous les candidats intéressés, des évaluations menées par des associations professionnelles ou artisanales au niveau local ou national, ou faire partie des systèmes nationaux de VAE. Les tests professionnels étaient les plus courants dans les pays couverts au moment de l'enquête.

Les données de la figure 23 montrent toutefois que la majorité, voire la grande majorité, des apprentis informels ne participent pas aux évaluations formelles et aux programmes de certification, menés par des tiers. Au Malawi et en Égypte, la part des apprentis participant à des évaluations formelles des compétences est particulièrement faible, respectivement 3 et 5 pour cent. Il est surprenant que 9 pour cent des MA en Tanzanie et au Soudan semblent participer à des évaluations formelles et à des programmes de certification, alors que seulement 2 pour cent des MA fournissent des certificats (données manquantes pour le Soudan). Les deux seuls pays où la proportion d'apprentis bénéficiant d'évaluations formelles ou de systèmes de certification est relativement élevée sont la Tunisie (40 pour cent) et le Ghana (43 pour cent). Au Ghana, plusieurs associations professionnelles bien organisées proposent des examens de fin d'apprentissage structurés qui jouissent d'une certaine popularité, certaines associations offrant des cours de transition pour permettre aux apprentis informels de passer avec succès les examens nationaux (Branka 2016 ; BIT 2015b).

Les données montrent aussi clairement que la participation des apprentis informels aux évaluations professionnels formels existants n'est pas très courante dans les pays. Cela s'explique notamment par les coûts liés à la participation aux évaluations et par le fait que les évaluations professionnelles sont généralement conçues pour ceux qui ont suivi une formation formelle. Les apprentis informels sont donc susceptibles de ne pas avoir les bases théoriques requises. De plus, les évaluations formelles doivent souvent être présentées en anglais ou en français, ce qui constitue dans certains cas un obstacle supplémentaire pour les apprentis.

Bien que dans de nombreux contextes, les évaluations des compétences et/ou les certificats pour les apprentis à la fin de leur formation soient une pratique courante, la reconnaissance des compétences reste principalement limitée à la zone locale, et la participation à l'évaluation et à la certification formelles est minime dans la plupart des pays, à l'exception de la Tunisie et du Ghana. L'efficacité de l'apprentissage professionnel informel pourrait certainement être améliorée si la reconnaissance des compétences était étendue au niveau national.

► **Figure 23 : Participation des apprentis aux évaluations formelles et aux systèmes de certification**



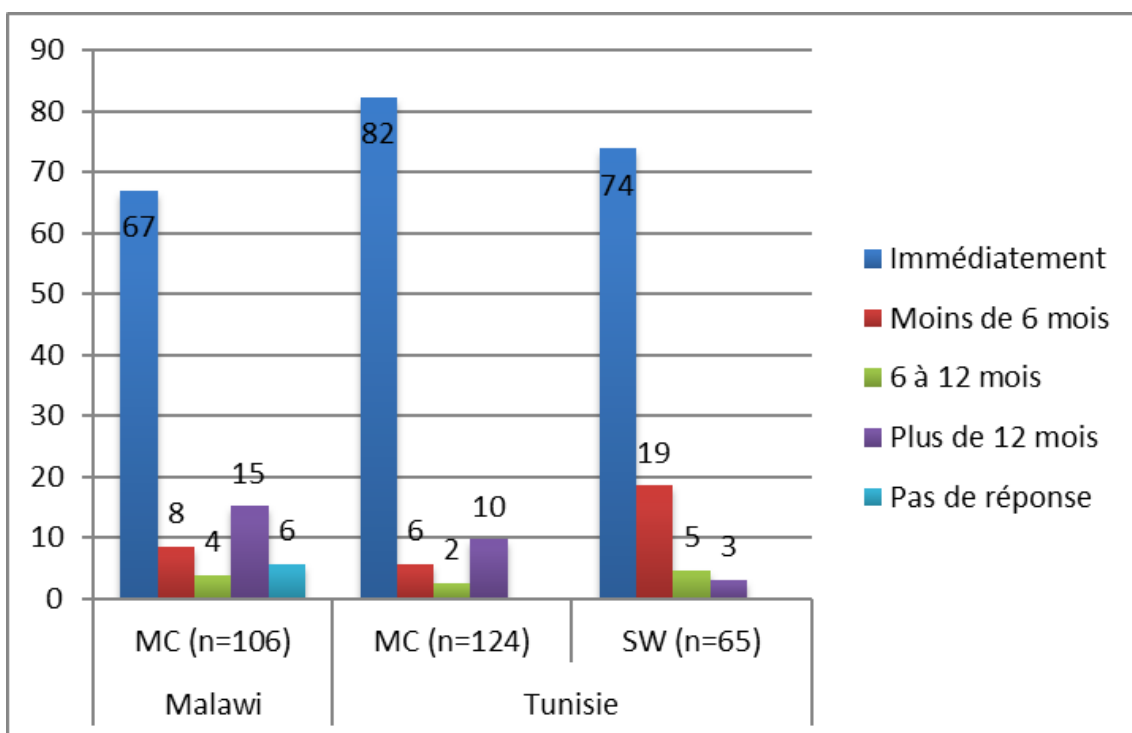
3.4 Résultats sur le marché du travail : Statut d'emploi, transition et avantage économique

Employabilité et statut professionnel des anciens apprentis

Les résultats en matière d'emploi sont certainement l'indicateur clé de l'efficacité d'un système d'apprentissage professionnel informel en termes d'insertion sur le marché du travail. En l'absence de données d'études de suivi, cette section utilise des questions de substitution incluses dans les enquêtes, ainsi que des données citées dans d'autres études. Les données de la figure 24 montrent qu'entre 67 % et 82 % des MA interrogés au Malawi et en Tunisie, respectivement, avaient trouvé un emploi immédiatement après leur formation en apprentissage. Le pourcentage pour les travailleurs qualifiés en Tunisie est également élevé, à 74 pour cent.

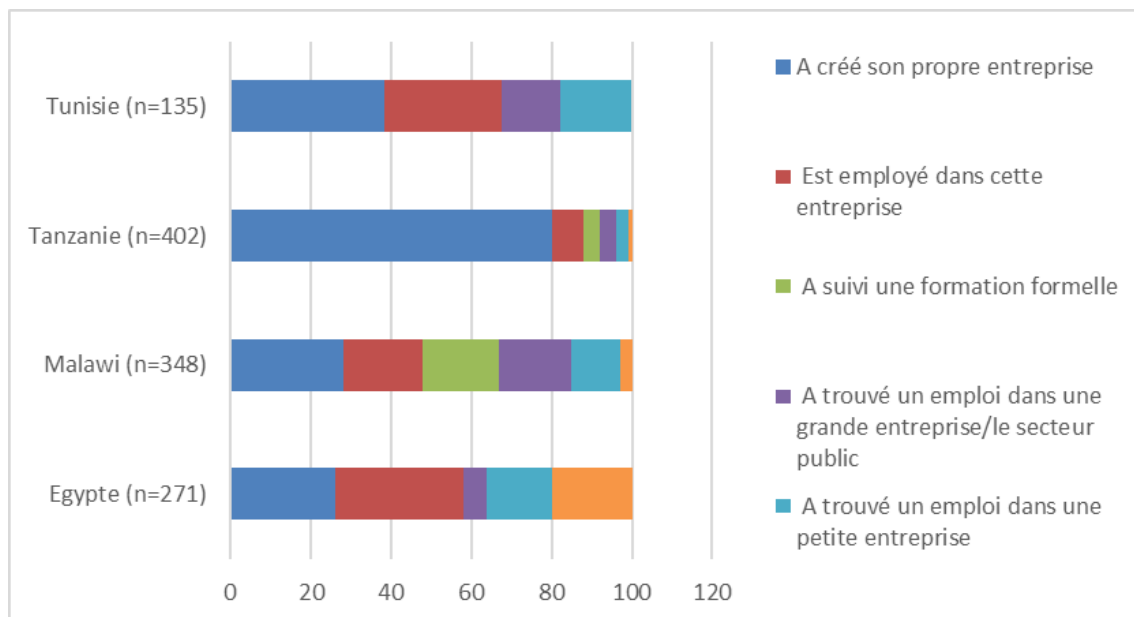
Le fait d'interroger la main-d'œuvre actuelle sur la rapidité avec laquelle elle est passée de l'apprentissage professionnel à l'emploi repose sur une sélection positive. Une image plus complète des transitions a été obtenue en interrogeant les MA sur le devenir de leurs apprentis ayant terminé leur apprentissage au cours des deux dernières années.

► Figure 24 : Après votre apprentissage, combien de temps vous a-t-il fallu pour trouver un emploi ?



La figure 25 montre que dans tous les pays, la majorité, voire la grande majorité des apprentis, ont créé leur propre entreprise ou sont employés dans l'entreprise où ils ont appris le métier. D'autres ont trouvé un emploi dans une autre petite entreprise. En Tanzanie, le taux de ceux qui ont créé leur propre entreprise est étonnamment élevé et pourrait également impliquer que certaines de ces entreprises sont des "entreprises de survie" plutôt que des créations d'entreprises par choix si les anciens apprentis n'ont pas pu trouver un autre emploi. Pourtant, aucune autre donnée issue de ces études ne permet d'étayer cette hypothèse.

► Figure 25 : Résultats en matière d'obtention d'emploi des apprentis après la fin de l'apprentissage



En ce qui concerne les transitions vers le formel, les enquêtes confirment que dans tous les pays, certains des apprentis ont trouvé un emploi dans des grandes entreprises ou des entreprises du secteur public, ce qui confirme que les transitions vers l'emploi formel sont effectivement possibles (Hofmann et Okolo 2013). Dix-huit pour cent au Malawi, 15 % en Tunisie, 6 % en Égypte et 4 % en Tanzanie ont réussi leur transition vers un emploi formel, ce qui est remarquable compte tenu du contexte hautement informel et des possibilités d'emploi limitées dans le secteur formel. Une étude de la Banque mondiale analysant les données des enquêtes sur la main-d'œuvre dans cinq pays d'Afrique subsaharienne confirme également que le secteur formel emploie des diplômés de l'apprentissage professionnel informel (Adams et al. 2013). Certains apprentis qui ont terminé leur apprentissage professionnel informel ont également choisi de poursuivre leur formation et se sont inscrits à une formation formelle après avoir terminé leur apprentissage professionnel informel, par exemple au Malawi (19 pour cent) et en Tunisie (4 pour cent), ce qui améliore encore leurs chances d'obtenir un emploi formel par la suite.

Le cas du Malawi est intéressant pour évaluer si les certificats d'apprentissage, décernés uniquement par les MA, augmentent les chances des apprentis d'obtenir un emploi formel. Sur les 16 ateliers (n=106) qui déclarent que les apprentis ont été embauchés dans des grandes entreprises ou des entreprises du secteur public après l'obtention de leur diplôme, 11 ont fourni des certificats (ou des lettres de référence) à la fin. Si l'on considère l'ensemble des apprentis venant d'ateliers qui fournissent des certificats ou des lettres de référence, 31 % des apprentis ont obtenu un emploi formel par la suite. En revanche, seuls 5 % des apprentis venant d'ateliers qui ne fournissent pas de certificats ont obtenu un emploi formel. Cela indique clairement que les certificats augmentent la probabilité que les apprentis passent à la formalité, malgré le fait que les certificats fournis ne sont pas officiellement reconnus dans la plupart des cas.

En Égypte, la part des ateliers qui prévoient des systèmes d'évaluation et de certification formels correspond à la part des ateliers qui ont vu des apprentis obtenir un emploi formel. Cela confirme le lien positif entre la certification - qu'elle soit officiellement reconnue ou non - et les chances d'obtenir un emploi formel.

Correspondance avec les aspirations professionnelles

Les résultats en matière d'emploi - indépendamment du fait qu'il s'agisse d'un emploi formel, informel ou indépendant - doivent également être mesurés en fonction des aspirations des apprentis et de la capacité de l'apprentissage professionnel informel à y répondre. Si les résultats disponibles ne permettent pas de comparer les aspirations aux résultats réels, ils peuvent au moins confirmer que la création d'une entreprise

est un résultat souhaitable pour de nombreux apprentis, une constatation confirmée également par Alla-Mensah et MAGrath (2021). En Zambie, 44,8 pour cent des apprentis aspiraient à créer leur propre entreprise et au Malawi, environ 50 pour cent. Ces chiffres contrastent avec les rapports du MA qui indiquent que seuls 28 % des apprentis ont effectivement créé leur entreprise deux ans après avoir terminé leur apprentissage professionnel. Au Ghana, environ un tiers des apprentis interrogés prévoyaient de créer leur entreprise immédiatement après la fin de l'apprentissage professionnel, et un autre tiers souhaitait le faire 2 à 5 ans plus tard (Breyer 2007, 21). En Zambie, 13,8 % souhaitaient rester dans la même entreprise et au Ghana, 14,5 % aspiraient à rester dans l'entreprise de formation, ce qui correspond à peu près aux résultats obtenus dans d'autres pays (Ryan 2012, 44).

En résumé, les données montrent que les apprentis diplômés sont effectivement employables : la grande majorité d'entre eux trouvent un emploi ou créent leur propre entreprise, que ce soit par choix délibéré ou non, et très peu finissent par être encore à la recherche d'un emploi.

Avantage économique

Les personnes qui investissent dans le développement des compétences espèrent augmenter leurs revenus ou leurs gains. Les comparaisons des salaires des travailleurs qualifiés en Tanzanie ont montré que les travailleurs ayant suivi un apprentissage professionnel informel gagnent plus que ceux qui n'en ont pas suivi (par exemple, les ouvriers payés à la journée). Le tableau 11 sur le revenu hebdomadaire des travailleurs qualifiés interrogés en Tanzanie montre également que la combinaison de l'apprentissage professionnel informel avec d'autres mesures de formation (l'autorité chargée de l'enseignement et de la formation professionnels (VETA) pour la formation formelle, et les organisations non gouvernementales (ONG) pour la formation non formelle) donne les meilleurs résultats en termes de salaires.

► **Tableau 11 : Revenu hebdomadaire des travailleurs qualifiés, Tanzanie (en shillings tanzaniens)**

Secteur	Moyenne Total	Travailleur qualifié (n)	Apprentissage professionnel informel	Formation formelle	Formation non formelle	Apprentissage professionnel informel + formation formelle/non formelle
Mécaniciens automobiles	20 120	29	20 891	14 500	-	22 500
Charpenterie/Menuiserie	18 242	33	19 900	21 400	12 125	-
Service électrique	19 157	19	21 166	11 167	21 250	28 333
Arts locaux	15 056	9	12 583	-	20 000	-
Plomberie	22 000	5	15 000	21 166	-	30 000
Couture	18 130	23	15 117	23 333	25 000	-
Total	18 745	n=118	18 534	17 476	17 176	26 667

Source : Nübler et al. 2009.

Une étude de la Banque mondiale (Hardy et al. 2019) a utilisé des données d'enquête sur les forces de travail dans cinq pays africains pour évaluer l'effet de différents types de formation qualifiante sur les revenus dans l'économie formelle et informelle et dresse un tableau plus complexe. En Tanzanie, elle constate que les travailleurs salariés/formels ont effectivement des rendements positifs de l'apprentissage professionnel informel en termes de revenus du travail, mais que les travailleurs non-salariés/informels n'en ont pas.

Au Rwanda, les effets sont positifs pour les travailleurs informels, mais pas pour les travailleurs formels. Au Nigeria, aucun effet significatif n'était mesurable, et au Ghana, les effets de l'apprentissage professionnel informel sur les travailleurs salariés/formels étaient négatifs aux niveaux d'éducation moyen et supérieur, et positifs aux niveaux d'éducation inférieurs. (Adams et al. 2013, tableau 3A.2). Une évaluation d'impact randomisée au Ghana a conclu que les caractéristiques du maître d'apprentissage (expérience et revenu) avaient des effets significatifs sur le niveau de rémunération des apprentis diplômés (Hardy et al. 2019), ce qui souligne la nécessité d'investir dans les compétences des formateurs.

Néanmoins, davantage de recherches, y compris des études de suivi et des évaluations d'impact randomisées, doivent être entreprises dans tous les pays afin de tirer des conclusions précises, ce qui fait des rendements économiques et des trajectoires de carrière un solide domaine de recherche futur.

Résumé et conclusions

Les systèmes d'apprentissage professionnel informels s'avèrent efficaces à plusieurs égards, et moins à d'autres. Les différences entre les pays sont notables, ce qui souligne une fois de plus l'importance de poursuivre les recherches et de mieux comprendre la manière dont les normes et traditions locales façonnent les mécanismes et les résultats des systèmes d'apprentissage professionnel dans l'économie informelle.

La qualité de la formation dépend dans une large mesure des compétences et de la capacité de formation des MA. Le contenu de la formation est principalement axé sur les compétences techniques et, à des degrés divers, sur les connaissances théoriques et l'entretien des machines, tandis que la sécurité et la santé au travail. Les affaires et les compétences de base ne sont couvertes que sporadiquement. Les processus de formation font preuve d'un bon niveau de flexibilité, mais l'efficacité des apprentissages professionnels dépend finalement des compétences pédagogiques des MA et des autres membres du personnel impliqués dans la formation. Alors que les MA ont tendance à appliquer diverses stratégies pour acquérir de nouvelles compétences par le biais de leurs réseaux d'affaires, de l'observation et du recrutement de nouveaux employés - et bien que les apprentis puissent être une source de capacité d'innovation - très peu de MA ont participé à des cours de perfectionnement des compétences. Cela témoigne à la fois de la disponibilité limitée de ces cours et des coûts et coûts d'opportunité associés pour les MA et les apprentis. Améliorer l'accès aux cours de perfectionnement des compétences, en particulier pour les MA, est une intervention importante pour accroître l'efficacité de l'apprentissage professionnel informel.

Les taux d'abandon se situent entre 20 et 30 % parmi les systèmes les plus performants et entre 30 et 45 % parmi les pays dont les systèmes sont moins efficaces. Ces chiffres s'appliquent tant à l'apprentissage formel qu'informel. Les raisons de l'abandon sont un mélange de facteurs individuels et externes. Pour contribuer à réduire les abandons et à renforcer l'efficacité du système, il est nécessaire de combiner l'amélioration des services d'orientation professionnelle et de conseil dans la communauté, et la remise de certificats de fin d'apprentissage pourrait servir d'incitation. Des mécanismes de résolution des conflits ou un soutien financier à court terme pourraient également être proposés, par exemple par une association industrielle ou commerciale locale.

Les compétences des apprentis qui terminent un apprentissage professionnel informel doivent être reconnues dans la communauté locale. Les MA déterminent la fin de l'apprentissage, soit par des tests de compétences, soit par leur propre jugement, soit si les apprentis commencent à avoir leurs propres clients, soit parce que la durée convenue est terminée. Seuls deux pays (le Ghana et la Tunisie) utilisent de manière significative à la fois les certificats de fin d'apprentissage et les systèmes d'évaluation ou de certification par des tiers - malgré le fait que les tests de compétences existent dans la plupart des pays. En revanche, les systèmes de VAE, qui sont mieux adaptés aux besoins des travailleurs de l'économie informelle, n'étaient pas encore bien établis au moment des études. Au Malawi, un bon nombre d'apprentis reçoivent également des certificats informels de leurs MA.

L'analyse des transitions vers l'emploi et des avantages économiques montre que la plupart des apprentis trouvent un emploi, très peu étant sans emploi, et certains parviennent même à obtenir un emploi formel. Les créations d'entreprises sont courantes et semblent correspondre dans une large mesure aux aspirations des apprentis. Les données relatives au Malawi montrent que les certificats (même s'ils ne sont fournis que par les MA) augmentent considérablement la probabilité que les apprentis accèdent à un emploi formel. L'une des enquêtes a fourni des preuves du rendement économique de l'apprentissage professionnel informel en termes de revenus, mais les conclusions d'une analyse de la Banque mondiale sur les données relatives à la main-d'œuvre ne le confirment que partiellement (Hardy et al. 2019).

Ce chapitre a montré certaines des interrelations complexes au sein des systèmes d'apprentissage professionnel informels afin d'évaluer leur efficacité à fournir des compétences employables, pertinentes et de qualité aux jeunes de l'économie informelle - et pour les transitions vers la formalité. L'analyse montre qu'en dépit de lacunes et d'obstacles importants, le système offre un éventail de choix à de nombreux jeunes travailleurs et propose une voie solide vers l'emploi, qu'il soit informel, formel ou indépendant.

► 4 Études de cas par pays

Ce chapitre passe en revue les politiques et programmes mis en place au cours des dix à quinze dernières années pour améliorer l'apprentissage dans l'économie informelle, soit : i) en introduisant un type d'apprentissage dual qui complète l'apprentissage en milieu professionnel des apprentis par un apprentissage hors du travail ; ii) en améliorant les compétences techniques, professionnelles et pédagogiques des MA ; iii) en introduisant des examens de fin d'apprentissage pour les apprentis aux normes de compétences convenues ; ou iv) en renforçant les contrats d'apprentissage et la supervision par les associations d'entreprises, ou par un mélange de plusieurs de ces éléments. Les pays couverts comprenaient le Bénin, le Niger et la Tanzanie et les informations étaient basées sur des études de cas publiées séparément (Savadogo 2021a ; Savadogo 2021b ; Kirsch et Okal 2021).

4.1 Amélioration des systèmes d'apprentissage professionnel informels au Bénin

Au Bénin, l'accès à l'EFTP est subordonné à l'achèvement de la deuxième année de l'enseignement secondaire, ce qui équivaut à neuf années d'enseignement. Cependant, parmi les enfants âgés de 5 à 17 ans, le nombre médian d'années d'éducation est de quatre. Par conséquent, seuls 5 % des jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire sont dans l'EFTP, soit environ 50 000 jeunes. Pour ceux qui ne suivent ni l'EFTP ni l'enseignement formel, l'économie informelle offre des possibilités de développement des compétences. On estime qu'environ 300 000 jeunes participent à des apprentissages dans l'économie informelle (PAFPAA 2017).

Les artisans du Bénin sont représentés au niveau national par la Confédération Nationale des Artisans du Bénin (CNAB), qui a des divisions (groupes) au niveau du département et de la commune. En outre, il existe l'Union des Chambres de Métiers Interdépartementales du Bénin (UCIMB) au niveau national, et les chambres de métiers départementales au niveau départemental.

En 2001, le gouvernement du Bénin a adopté un document de politique et d'orientation sur l'EFTP dans lequel la modernisation de l'apprentissage traditionnel figure comme un domaine d'action prioritaire. Dans ce cadre, deux types de certifications ont été introduits pour reconnaître les compétences acquises par l'apprentissage traditionnel/informel, en vue de remplacer les cérémonies traditionnelles de « libération » organisées dans le pays. Il s'agit du certificat de qualification au métier (CQM) et du certificat de qualification professionnelle (CQP).

Le CQM est décerné aux apprentis qui ont effectué leur apprentissage en entreprise (sans obligation d'aller dans un centre de formation formel) et réussi l'examen organisé par le ministère chargé de la formation technique et professionnelle. Les candidats au CQM ne sont pas obligés de suivre des cours complémentaires en dehors de l'entreprise. Les apprentis sont inscrits au CQM et aux examens de fin d'apprentissage par leur employeur. Les épreuves comprennent des éléments pratiques et oraux.

Le CQP est délivré aux apprentis ayant terminé l'enseignement primaire, effectué un apprentissage en alternance de trois ans en entreprise et en centre de formation, et réussi l'examen organisé par le ministère en charge de la formation technique et professionnelle. Dans le système dual, les apprentis préparant le CQP doivent suivre des cours théoriques et pratiques supplémentaires dans un centre de formation professionnelle. Les apprentis sont inscrits au certificat par le centre de formation. Des épreuves pratiques et écrites sont organisées.

L'organisation de l'examen du CQM est confiée à un comité professionnel public, fonctionnant au niveau de la commune, composé : i) de représentants des ministères chargés de la formation professionnelle (président), de l'artisanat et du développement rural ; ii) du maire de la commune (vice-président) ; et iii) de représentants des artisans. Les organisations professionnelles, à savoir la CNAB et ses divisions (groupes)

au niveau du département et de la commune, ainsi que l'UCIMB, sont fortement impliquées dans l'animation du CQP et du CQM, en collaboration avec les instances gouvernementales (Département de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (DETFP), Département d'appui à l'artisanat (DAMA), et Département des examens et concours (DEC)). Ils contribuent, entre autres, à la sensibilisation des acteurs, à la résolution des conflits, à la sélection des entreprises, à l'inscription des apprentis, à l'élaboration des programmes d'enseignement, à la formation en entreprise et en centre de formation, au suivi des apprentis en entreprise et en centre de formation et à la sélection des sujets d'examen.

Les premiers apprentis à s'inscrire dans le système dual en 2003 ont obtenu leur CQP en 2005. Entre 2005 et 2018, le CQP a été proposé dans 13 métiers. Si le CQP a été attribué aux apprentis éligibles (un petit nombre), les autres apprentis ont continué à bénéficier d'une reconnaissance de leurs certifications par le biais des examens traditionnels de fin d'apprentissage (EFAT), organisés par les associations artisanales locales (Davoudoun 2011). Le CQM a été attribué pour la première fois en octobre 2013, à titre expérimental dans 29 communes des départements ayant une expérience dans l'organisation des EFAT. Entre 2013 et 2018, le CQM a été proposé dans une soixantaine de métiers sur les 311 répertoriés au répertoire des métiers de l'artisanat du Bénin. Le CQM remplace l'EFAT sur l'ensemble du territoire national.

► **Tableau 12 : Nombre d'apprentis bénéficiant de CQM et de CQP**

Session (année)	Réussi CQM	Réussi CQP
2003		
2004		
2005		293
2006		301
2007		303
2008		474
2009		994
2010		734
2011		853
2012		682
2013	1 148	797
2014	5 177	853
2015	6 908	767
2016	3 795	Inconnu
2017	Inconnu	Inconnu
2018	9 135	1 402
Total	25 015	8 453

Source : DETFP 2018, disponible à l'adresse suivante : <http://cnab2017.org/index.php/statistiques-des-apprenants-admis-aux-cqp-cqm>.

Le CQM est attribué à plus de femmes (70 % en moyenne entre 2013 et 2018) que d'hommes, ce qui reflète la répartition des sexes dans le secteur de l'artisanat au Bénin.

Malgré l'organisation et la délivrance des CQP et CQM, les cérémonies traditionnelles de « libération » ont toujours lieu à la fin de l'apprentissage. Cependant, l'étendue des exigences des employeurs a considérablement diminué.

Un fonds de formation dénommé Fonds de développement de la formation continue et de l'apprentissage (FODEFCA) a été créé pour financer la formation professionnelle continue des travailleurs. Le FODEFCA, malgré l'existence d'une taxe d'apprentissage versée par les entreprises formelles, est abondé par une subvention du trésor public. Une partie de cette subvention est affectée au financement de la formation des acteurs de l'apprentissage professionnel traditionnel, notamment les employeurs (formation avancée) et les apprentis (formation en alternance/CQP). Le FODEFCA finance 90 % des coûts de formation dans les centres de formation (les 10 % restants étant pris en charge par l'apprenti, son employeur ou son tuteur, ou les partenaires techniques et financiers). Le FODEFCA ne participe pas au financement des examens du CQM. Celui-ci est financé par le budget public alloué à la Direction des Examens et Concours (DEC) au sein du ministère chargé de la formation professionnelle, et par les contributions des apprentis, à savoir les frais d'inscription.

Si les deux systèmes constituent des avancées louables pour améliorer l'apprentissage professionnel informel, les domaines d'amélioration suivants ont été identifiés (Savado 2021a ; OIT 2020) :

- Le système doit être étendu pour couvrir l'ensemble des 310 métiers du répertoire des métiers du Bénin. Actuellement, le CQP n'en couvre que 13 et le CQM moins de 100. Cela nécessite la formation d'un nombre suffisant d'experts en méthodologie dans tous les départements du pays. En plus de ces experts en méthodologie, des formateurs dans tous les métiers de l'artisanat doivent être formés en nombre suffisant.
- Le financement FODEFCA disponible pour soutenir le CQP fluctue considérablement, étant donné qu'il passe par le trésor public, ce qui pose des défis à la durabilité du système. Le financement du CQM et de son expansion doit également être disponible en temps opportun et régulièrement pour le CED.
- Les MA ne peuvent pas faire reconnaître leurs propres compétences. En conséquence, certains employeurs refusent encore d'inscrire leurs apprentis au CQP ou au CQM, car ils craignent que leurs apprentis ne les dépassent. Il est donc important de mettre en place un mécanisme de validation et de reconnaissance des compétences des employeurs.
- Le soutien post-apprentissage aux apprentis, y compris les services d'emploi et le soutien à l'entrepreneuriat, ainsi que le suivi des diplômés, devraient être renforcés.
- Le CQM est plus populaire auprès des artisans, car les conditions d'accès au CQP - à savoir le niveau d'instruction (achèvement de l'enseignement primaire), la fréquentation d'un centre de formation (dual), la préparation et la réussite d'un test d'admission, et le financement irrégulier du FODEFCA - constituent des obstacles. Si ces conditions ne sont pas revues ou améliorées, le CQP risque de perdre ses candidats.
- L'UCIMB revendique la responsabilité de l'organisation des examens du CQP et du CQM conformément au code communautaire de l'artisanat de l'Union économique et monétaire ouest africaine (UEMOA). Le dialogue entre cet organisme et le ministère chargé de la formation devrait permettre de résoudre la question du transfert de compétences. Par ailleurs, la participation des partenaires sociaux dans le cadre du CQP doit être assurée tout au long du processus.
- Depuis que les deux certifications ont été délivrées, le CQP en 2005 et le CQM en 2013, aucune étude de suivi n'a été entreprise pour évaluer si l'introduction des deux certifications a amélioré la qualité, l'employabilité et les services dans les métiers concernés.

4.2 Amélioration des systèmes d'apprentissage professionnel informels au Niger

Le système éducatif nigérien présente l'un des taux de scolarisation les plus faibles d'Afrique. La majorité des jeunes en dehors du système éducatif apprennent des métiers dans des entreprises du secteur de l'artisanat, qui comptent au Niger au moins 900 000 travailleurs (Niger 2017a) dans 206 métiers (registre des métiers de l'artisanat du Niger). En supposant qu'elles ont toutes un apprenti, il y aurait 900 000 apprentis, alors que le système formel de formation professionnelle et technique compte moins de 30 000 élèves (Niger 2017b).

Les artisans du Niger sont représentés par la Fédération Nationale des Artisans du Niger (FNAN), qui est organisée en fédérations régionales d'artisans. La FNAN est chargée de sélectionner les entreprises et d'inscrire les apprentis éligibles à la formation. La Chambre des Métiers de l'Artisanat du Niger (CMANI) contribue à l'élaboration des programmes d'enseignement, à la formation des apprentis dans les entreprises et dans les centres de formation et à l'organisation de la formation continue des artisans.

Contrairement au Bénin ou au Togo, où l'apprentissage dans l'économie informelle est une institution reconnue et valorisée par les parents des apprentis comme un moyen de préparer l'entrée dans la vie active, l'apprentissage professionnel au Niger a une connotation plus forte d'éducation morale et est considéré comme moins structuré. Les accords ne définissent que très vaguement leurs conditions, y compris leur durée qui est à la discrétion du MA. Il n'existe pas de cérémonie de fin d'apprentissage ni de certificat (Hofmann et Savadogo 2021 et OIT 2020a).

La politique sectorielle de l'EFTP adoptée en 2006 reconnaît toutefois le rôle important de l'apprentissage professionnel traditionnel comme moyen d'acquisition de compétences pour les jeunes Nigériens et propose de moderniser le système. Cette réforme prévoit la mise en place d'unités d'appui à la formation (comme le programme de formation professionnelle Nigetech (BIT 2011)), soutenues par des initiatives privées, et d'unités créées par les ministères techniques et les collectivités locales ; l'actualisation et l'adaptation du cadre juridique de l'apprentissage ; la création d'outils de suivi de l'apprentissage ; la capitalisation des expériences et l'utilisation des langues nationales ; la mise en place d'un système de certification adapté aux besoins et au potentiel ; la formation de formateurs spécifiques à l'apprentissage ; et la mise en place de mesures incitatives pour encourager les employeurs à accueillir des apprentis. La réforme prévoyait également de soutenir les organismes professionnels impliqués dans l'apprentissage sur les plans technique, pédagogique et financier, en les aidant à créer des supports de formation et à défendre et promouvoir leurs métiers auprès des jeunes.

La réforme a également créé le Fonds d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage (FAFPA), financé par une taxe de formation et une subvention de l'État. Ce fonds était destiné à couvrir la formation des apprentis et des maîtres d'apprentissage.

De 2007 à 2010, un programme pilote d'apprentissage dual a été mis en place dans dix métiers : bijouterie moderne, mécanique deux temps, maintenance audiovisuelle, maçonnerie, plomberie sanitaire, électricité du bâtiment, mécanique poids lourds, travail du cuir, installation électrique et forgeage/fonderie. À partir de 2012, d'autres projets d'agences internationales de développement (Suisse et Luxembourg) ont continué à soutenir la mise à niveau des apprentissages professionnels dans l'économie informelle. En 2013, la réglementation nationale a introduit le Comité national de pilotage de la formation professionnelle par apprentissage, et les comités régionaux, en tant qu'organes tripartites de consultation, d'orientation et de coordination concernant toutes les actions prises en matière de formation professionnelle par apprentissage au Niger. Des défis ont toutefois persisté en raison du faible engagement des organismes professionnels qui préféraient que les entreprises rémunèrent les apprentis, et du manque de ressources du fonds de formation. En 2018, le gouvernement a adopté un décret stipulant que les artisans qui accueillent des apprentis reçoivent une rémunération en contrepartie, financée par la taxe de formation au Niger, et que les apprentis reçoivent une allocation, également financée par la taxe de formation au Niger.

Sur la base de la loi fixant les principes fondamentaux de l'EFTP au Niger en 2015, et des demandes des organismes professionnels en novembre 2018, le gouvernement a mis en place un système de certification pour reconnaître les compétences acquises par l'apprentissage professionnel informel. Ce système de VAE prévoit d'offrir l'attribution de l'une des certifications suivantes aux personnes qui ont été formées par le biais de l'apprentissage professionnel informel : l'attestation de qualification de base ou AQB, qui représente l'accréditation d'un ou plusieurs modules de formation qualifiante du certificat de qualification au métier (CQM), ainsi plusieurs AQB permettent d'obtenir le CQM ; le certificat de formation professionnelle ou CQP ; le brevet de qualification professionnelle ou BQP ; et le Brevet Professionnel de Technicien ou BPT. En 2021, un total de 15 917 candidats (7 799 femmes) dans 12 métiers se sont inscrits aux évaluations pour obtenir un CQP. Environ 90 % des candidats ont réussi (Niger-METFP 2021).

Le FAFPA finance la formation des apprentis et des maîtres d'apprentissages. Le tableau 13 présente le nombre de MA (2016-2018) et d'apprentis (2014-2017) dont la formation a été financée par le FAFPA. Il montre que le FAFPA ne touche qu'un très petit nombre d'artisans et d'apprentis.

► **Tableau 13 : Formations de maîtres d'apprentissages et d'apprentis financées par le FAFPA (2014-2018).**

Année	Formation de maîtres d'apprentissages	Apprentis formés			
		Hommes	Femmes	% de femmes	Total
2014	Inconnu	1 236	1 385	52%	2 661
2015	Inconnu	2 672	1 133	30%	3 805
2016	780	3 056	3 039	50%	6 095
2017	123	1 079	747	40%	1 826
2018	46	Inconnu	Inconnu	Inconnu	Inconnu
TOTAL	949	8 043	6 304	44%	14 387

Source : Savadogo 2021b.

Une étude réalisée en 2017 (Swisscontact Niger 2017) a montré que les formations complémentaires des apprentis et des MA au cours des trois années précédentes dans le cadre d'un apprentissage revalorisé (2014, 2015 et 2016) ont eu les effets majeurs suivants :

- Les MA ont amélioré l'organisation de leur travail et diversifié leurs services, et certains sont devenus formateurs d'autres artisans ;
- les clients ont exprimé une plus grande appréciation de la qualité des services dans les entreprises concernées ;
- à l'issue d'un apprentissage professionnel amélioré, la majorité des apprentis sont restés chez leur employeur ou sont passés chez un autre employeur ;
- les apprentis ont appris à lire, à écrire et à calculer grâce à un programme complémentaire d'alphabétisation ; et
- Les apprentis ont bénéficié d'un soutien pour leur part des coûts de formation de la part de leur employeur ou d'un partenaire technique et financier.

Le ministère de la formation professionnelle et technique dispose d'une Direction de l'apprentissage et de la formation professionnelle en milieu rural (DAFPR), qui est chargée de gérer et de mettre en œuvre la stratégie de modernisation de l'apprentissage traditionnel/informel en collaboration avec les organismes professionnels représentant les artisans. Au sein du DAFPR, il existe le service de développement de l'apprentissage.

En plus de subventionner la formation complémentaire des apprentis et des MA, le gouvernement a mis en place des Centres de Formation aux Métiers (CFM) où les jeunes peuvent apprendre les métiers de l'artisanat et les MA peuvent recevoir une formation avancée. Les CFM visent à développer une nouvelle génération d'artisans qui atteignent un niveau d'éducation minimum et apprennent leur métier dans des conditions plus structurées que les générations précédentes. Les CFM font appel à des artisans pour dispenser la formation.

Les principaux défis et domaines d'amélioration suivants ont été identifiés :

- Les instances professionnelles représentant les artisans doivent être renforcées pour s'engager activement dans la mise en œuvre de la nouvelle réglementation (les décrets de novembre 2018).
- Les décrets de novembre 2018 doivent être mis en œuvre en ce qui concerne les paiements aux artisans accueillant des apprentis, et les indemnités versées aux apprentis ; l'opérationnalisation des cinq certifications (AQB, CQM, CQP, BQP et BPT) ; et l'opérationnalisation du contrat d'apprentissage standardisé.
- Le fonds de formation (FAFPA) nécessite un financement durable et un abondement par la taxe d'apprentissage versée par les entreprises du secteur formel. En outre, il convient d'examiner si les entreprises du secteur informel peuvent également contribuer au FAFPA afin d'en bénéficier.
- Le système amélioré doit être étendu à un nombre important de MA, répartis sur l'ensemble du territoire, et dans les 206 métiers inscrits au répertoire national des métiers.
- Alors que le Niger connaît des crises alimentaires presque chaque année, le gouvernement et les partenaires internationaux du développement doivent accorder une attention particulière à l'apprentissage des métiers de l'agriculture, car les questions d'autosuffisance, de souveraineté et de sécurité alimentaire constituent des défis majeurs pour le pays.

4.3 Améliorer les systèmes d'apprentissage professionnel informels en Tanzanie

Le gouvernement tanzanien a reconnu pour la première fois l'importance de l'éducation et de la formation informelles dans sa politique d'éducation et de formation de 1995, qui stipule que l'éducation et la formation non formelles et informelles doivent être "reconnues, promues, renforcées, coordonnées et intégrées dans le système formel d'éducation et de formation" (paragraphe 2.3.9). Jusqu'en 2011, cependant, la mise en œuvre de ces déclarations politiques faisait défaut. La formation, quelle qu'elle soit, s'effectuait par le biais d'apprentissages professionnels informels dans des entreprises individuelles et n'avait que peu ou pas de liens avec la formation ou la reconnaissance formelles (Nübler et al. 2009 ; Adams et al. 2013). Reconnaisant l'importance d'établir des passerelles entre la formation informelle et l'emploi formel, la nouvelle politique d'éducation et de formation (2014) consacre ainsi le point 3.3.6 à la mise en place d'un système de reconnaissance des compétences acquises en dehors des institutions formellement reconnues (Tanzanie 2014). Par ailleurs, la dernière stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté (2016-2021) s'engage à évaluer et reconnaître les compétences de 200 000 apprentis et travailleurs informels d'ici 2021 (Tanzanie 2014, par. 4.3).

Les données de l'enquête intégrée sur les forces de travail (ILFS) de Tanzanie (Tanzanie 2014) confirment que les apprentissages professionnels informels sont la forme la plus courante d'acquisition de compétences, suivie des apprentissages formels et de la formation en cours d'emploi sur le marché du travail tanzanien (Adams et al. 2013). L'incidence des personnes ayant acquis leurs compétences par le biais d'apprentissages professionnels informels est presque trois fois plus élevée que pour celles ayant suivi une formation formelle. Les apprentissages formels ainsi que les certificats professionnels semblent n'avoir aucune incidence sur le fait qu'une personne travaillera dans l'économie formelle ou informelle. La part des personnes ayant suivi un apprentissage formel dans l'économie globale est de 10,6 %, contre 11,7 % si l'on considère les personnes travaillant uniquement dans l'économie informelle. Cette situation est similaire pour les personnes ayant un certificat professionnel G1-G3. Malgré ce résultat surprenant, les apprentis informels sont plus susceptibles de rester dans l'économie informelle. L'incidence des personnes déclarant avoir suivi un apprentissage professionnel informel à un moment donné de leur vie passe de 26,2 % à 38,8 % si l'on considère uniquement les travailleurs de l'économie informelle (Tanzanie 2014).³ La majorité de tous les apprentis (67,4 %) sont des hommes et les métiers affichent une forte ségrégation professionnelle entre les sexes dans le système d'apprentissage professionnel informel de la Tanzanie, les apprenties poursuivant presque exclusivement des formations en couture et en textile.

³ Les pourcentages sont rapportés en tant que sous-ensembles de la population ayant déclaré avoir reçu une formation (environ 12 %).

Les apprentissages professionnels informels sont donc progressivement devenus une partie reconnue du système d'EFTP en Tanzanie. La responsabilité de réglementer et de fournir une formation professionnelle formelle et de mettre en œuvre des politiques concernant la revalorisation de la formation professionnelle informelle incombe à la VETA qui opère sous l'égide du ministère de l'Éducation. Dans le cadre de son mandat visant à utiliser le potentiel de l'apprentissage professionnel informel pour combler le déficit national de compétences, la VETA, avec le soutien de l'OIT, a mis en œuvre un projet pilote pour l'établissement d'un système de VAE en 2011.

Entre 2011 et 2015, la VETA a élaboré cinq normes professionnelles fondées sur les compétences et couvrant les professions où l'apprentissage professionnel informel est très répandu, à savoir : la mécanique automobile, la charpenterie et la menuiserie, la maçonnerie et le briquetage, la production alimentaire et les services d'alimentation et de boissons. Un autre ensemble de normes professionnelles a été élaboré plus tard, entre 2015 et 2018, et couvrait la confection et la couture, la plomberie et la tuyauterie, la réparation de carrosseries automobiles, la soudure et la fabrication de métaux et les installations électriques. L'exigence de base pour faire une demande de VAE est de trois à quatre ans d'expérience professionnelle. Sur cette base, environ 40 % des candidats intéressés sont rejetés avant l'étape de l'évaluation (VETA 2018). Les apprentis et les travailleurs informels peuvent soumettre une demande (accompagnée d'un portfolio le cas échéant), qui est évaluée par un évaluateur enregistré auprès de la VETA. Si la candidature est retenue, l'évaluateur guide le candidat pour surmonter ses lacunes et se préparer à l'évaluation finale. En outre, il ou elle recherche l'approbation du candidat par le MA avant l'évaluation et conduit l'évaluation (VETA 2016).

En 2018, 5 282 apprentis informels, ayant passé avec succès l'étape d'admission (60 %) avaient été évalués. La grande majorité d'entre eux (89 %) étaient des hommes, compte tenu des métiers sélectionnés. Près de 90 % ont réussi l'évaluation qui a débouché sur une récompense professionnelle nationale. Toutefois, avant de recevoir cette récompense, les candidats retenus doivent participer à des cours gratuits de mise à niveau des compétences à court terme proposés pendant les mois d'été. Ces cours visent à compléter les compétences pratiques par des connaissances théoriques et des compétences de base. Si les candidats possèdent les compétences pratiques nécessaires pour passer l'évaluation VAE basée sur les compétences, il se peut qu'ils n'aient pas les connaissances théoriques suffisantes pour leur profession. Les cours de perfectionnement des compétences permettent donc aux candidats de combler les lacunes identifiées en matière de connaissances et contribuent à l'assurance qualité des certificats délivrés. En fait, la mise à niveau des compétences est devenue la partie la plus attrayante du système de VAE, de nombreuses personnes demandant une évaluation afin d'avoir accès aux offres de mise à niveau.

La demande de VAE a augmenté rapidement, et le gouvernement central s'est engagé à contribuer au budget de la VETA avec un budget actif dédié à la VAE. L'augmentation du financement et de la participation du gouvernement a permis à la VETA de développer l'initiative, en augmentant le nombre d'évaluations ces dernières années, tout en assurant la durabilité de l'intervention.

Malgré ces succès, la mise à niveau des apprentissages professionnels informels reste une tâche difficile, et les domaines d'amélioration suivants ont été identifiés :

- Pour renforcer encore la viabilité du système de VAE, il faudrait envisager d'imposer une petite participation aux candidats, en plus d'un financement durable par le budget public et la VETA.
- Les évaluations sur site impliquant les différents MA ont fait leurs preuves, en particulier dans des secteurs comme la construction, et ont permis d'améliorer l'utilisation efficace des matières premières. Cette pratique devrait également être largement étendue et utilisée dans d'autres secteurs.
- Les évaluateurs de la VETA ont cherché à obtenir l'aval des MA sur tous les candidats. Cette démarche s'est avérée bénéfique à trois égards. Premièrement, elle a permis d'identifier une source supplémentaire de demande de VAE, de nombreuses demandes étant déposées par les MA eux-mêmes. Deuxièmement, cela a permis d'identifier des MA compétents capables de soutenir la mise en œuvre de la VAE en apportant leur expertise à la conception et au développement des outils d'évaluations. Enfin, le fait d'impliquer les MA dans l'élaboration des évaluations et de leur offrir la possibilité de faire une demande de VAE a permis de gagner le soutien des réseaux informels qui régissent les apprentissages professionnels informels.

- En l'absence d'associations professionnelles et d'entreprises dynamiques capables de coopérer avec la VETA en ce qui concerne l'établissement de normes et d'outils d'évaluation, les capacités de la VETA à proposer une évaluation ainsi qu'une mise à niveau des compétences restent limitées. Il est essentiel de continuer à renforcer les capacités des MA afin qu'ils soutiennent activement le système, qu'ils agissent comme des multiplicateurs et qu'ils soient finalement encouragés à créer des réseaux plus solides au sein de leur profession.

Résumé et conclusions

Les trois cas nationaux décrivent des réformes et des mesures politiques qui ont toutes été prises pour introduire des améliorations systémiques dans les systèmes d'apprentissage professionnel informels. Elles ont été soigneusement conçues en tenant compte des coutumes et pratiques locales.

Les efforts de réforme des pays ont principalement porté sur l'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage en termes de qualité de la formation. Cela a été réalisé grâce à un meilleur accès des MA aux cours de perfectionnement des compétences, y compris des compétences pédagogiques, et dans certains cas également pour les apprentis. Les pays ont également développé des normes de compétences et mis en place des examens de fin d'apprentissage, ou renforcé la reconnaissance des compétences par le biais de la VAE, créant ainsi des incitations plus fortes pour que les apprentis terminent leur apprentissage, et assurant la qualité de la formation. Toutes les interventions n'ont toutefois pas permis de répondre pleinement aux préoccupations relatives au travail décent.

Tous les cas nationaux ont bénéficié d'un partenariat solide avec les MA et leurs associations professionnelles et d'entreprises et de leur implication dans les processus de réforme. L'implication des organisations de travailleurs est moins évidente dans le processus politique visant à améliorer l'apprentissage professionnel informel. Il serait important de les engager plus activement pour s'assurer que la voix des apprentis et des travailleurs salariés de l'économie informelle soit également entendue.

Ce qui semble faire défaut dans tous les pays, c'est un mécanisme régulier permettant de suivre les résultats en matière d'emploi des apprentis informels, et de ceux qui ont bénéficié de systèmes améliorés. Cette absence de preuves empiriques rend difficile l'évaluation des mesures politiques prises et leur développement ultérieur.

Un autre défi important à relever est la mise à l'échelle des mesures prises. Si les approches sont institutionnalisées et appliquées par les agences nationales, le nombre limité de métiers d'apprentissage couverts et les ressources financières allouées ne permettent d'atteindre qu'une petite fraction du grand nombre d'apprentis et de MA engagés dans l'apprentissage professionnel informel.

► 5 Conclusions : Faire évoluer les systèmes d'apprentissage professionnel informels vers un apprentissage de qualité

5.1 Mesures possibles pour améliorer les systèmes d'apprentissage professionnel informels dans le cadre de systèmes de développement des compétences inclusifs

Un nombre croissant de pays - comme l'ont montré les trois études de cas - optent pour des approches visant à s'appuyer sur le système d'apprentissage professionnel informel existant, à utiliser sa force pour améliorer la portée, l'inclusivité et la pertinence du système de développement des compétences, et à remédier à ses faiblesses actuelles. Certaines pratiques et institutions informelles sont soutenues, complétées ou remplacées par des institutions formalisées qui assurent un contrôle par un tiers, une assurance qualité accrue, ou injectent des fonds et de nouvelles compétences. Tant qu'ils laissent intacts les mécanismes d'application sociale, la mise à niveau des systèmes d'apprentissage professionnel informels peut réussir.

Compte tenu de l'évolution rapide des technologies de la communication et des transports, des médias sociaux et de l'urbanisation, il convient d'examiner comment les apprentissages professionnels pourraient être affectés. Notamment si les structures traditionnelles s'érodent ou s'il existe de nouvelles possibilités de collaboration, d'amélioration, de sensibilisation ou d'accès aux services de compétences. Plusieurs domaines d'action se dégagent de l'analyse des données empiriques présentées dans ce document et des études de cas présentées.

Collaboration et association

Le système d'apprentissage professionnel informel est basé sur la réciprocité, les normes sociales et les traditions. Le travail en réseau, la communication et la coopération entre les communautés de base sont des caractéristiques générales. Les MA bénéficient de solides relations de travail et d'accords de mise en réseau avec d'autres MA pour échanger et emprunter des équipements, des outils et parfois de la main-d'œuvre, ainsi que pour coopérer en matière d'apprentissage. Les coopératives, les petites entreprises ou les associations professionnelles, lorsqu'elles existent, jouent un rôle essentiel dans le renforcement de l'action collaborative et l'amélioration de la qualité et de la réputation de l'apprentissage au sein d'un métier et d'une localité - en tant qu'intérêt commun. Les organisations de travailleurs et d'employeurs peuvent également renforcer la collaboration avec ces entreprises ou associations d'artisans, d'apprentis ou de parents afin d'accroître leur base d'adhérents, de contribuer à faire entendre leur voix dans l'économie informelle et de soutenir la transition des apprentis et des entreprises vers la formalité par la mise à niveau des systèmes d'apprentissage professionnel informels.

Accords d'apprentissage

Les contrats d'apprentissage entre le MA et l'apprenti sont dans la majorité des cas oraux et leur contenu est déterminé par les pratiques locales, la réciprocité et la confiance. Cependant, les accords oraux peuvent être sujets à des malentendus ou à des abus. Les contrats ou accords d'apprentissage écrits pourraient donc accroître la transparence et l'engagement des deux parties concernées, car ils définissent les responsabilités et les droits des MA et des apprentis. Leurs coûts de transaction doivent toutefois rester faibles.

En outre, ou si les MA et les apprentis sont analphabètes, l'introduction de témoins pour se joindre aux conclusions des contrats d'apprentissage est devenue une bonne pratique. Les témoins, qui peuvent également

aider à préparer les contrats écrits, peuvent provenir d'une association professionnelle ou d'entreprises, ou de toute autre organisation communautaire à laquelle les MA et les apprentis font confiance, ou d'une autorité publique (comme un maire ou un représentant de la police nationale ou locale), ce qui rend les contrats d'apprentissage plus fiables. Les partenaires sociaux peuvent jouer un rôle important dans l'élaboration des formats des contrats d'apprentissage, leur suivi au niveau local, et veiller au respect des principes et droits fondamentaux au travail.

Afin de remédier aux déficits de travail décent dans les systèmes d'apprentissage professionnel informels, il convient d'examiner les aspects à inclure et à clarifier dans le cadre du contrat d'apprentissage.

Evaluations de compétences et certification

Dans certains contextes, l'apprentissage dans l'économie informelle ne permet pas un passage clair du statut d'apprenti à celui de travailleur qualifié. Cela augmente le risque d'exploitation et de prolongation de la durée de l'apprentissage et rend plus difficile la reconnaissance des compétences des apprentis. Une évaluation de fin d'apprentissage et l'attribution d'un certificat - idéalement reconnu au niveau national - résout ce problème et devrait être inclus dans le contrat d'apprentissage. Dans ce cas, les certificats fonctionnent comme une incitation pour les apprentis à éviter l'abandon précoce et à terminer l'apprentissage. Les systèmes nationaux de VAE, ou les systèmes spécialement mis en place pour les apprentis à la fin de l'apprentissage par le biais d'associations professionnelles ou d'entreprises, peuvent servir à relier l'apprentissage professionnel informel au système formel d'EFTP. La disponibilité de certifications partielles doit également être envisagée.

Maintenir la flexibilité

Les systèmes d'apprentissage professionnel informels se caractérisent généralement par une grande flexibilité en raison de l'absence de normes et de standards régissant chaque détail de la formation. L'inconvénient est que cela laisse la place à des pratiques d'exploitation. Cependant, cette flexibilité peut également jouer en faveur de l'apprenti, lorsque, par exemple, les MA raccourcissent ou prolongent la phase de formation en fonction des progrès et des capacités d'apprentissage de l'apprenti. Les MA peuvent également demander des frais de formation en fonction de la capacité de paiement de l'apprenti. Une solution possible peut consister à convenir d'une durée minimale et maximale pour l'apprentissage d'un métier particulier, de frais de formation maximal et d'une compensation minimale.

Financement de la mise à niveau des systèmes d'apprentissage professionnel informels

La nature autofinancée des systèmes d'apprentissage professionnel informels est leur force évidente, mais cela n'empêche pas les abus en l'absence d'arrangements clairement établis et appliqués. Pour la mise à niveau, la question clé est de savoir ce qu'il faut financer et comment inciter les MA à participer et à adapter leurs pratiques. Certaines interventions, comme au Bénin ou en Tanzanie, se sont délibérément abstenues d'intervenir dans les arrangements financiers entre les MA et les apprentis par le biais de frais et de compensations, mais se sont plutôt concentrées sur la subvention de la mise à niveau des compétences des centres de formation, la formation hors travail des apprentis, la définition de normes de compétences, le suivi de la formation, les évaluations de fin d'apprentissage, etc. D'autres ont accordé des subventions aux entreprises ou aux apprentis, influençant directement les décisions de sélection des MA/entreprises (comme le programme national d'apprentissage au Ghana). Les associations d'entreprises ont également été indemnisées pour les cours de mise à niveau et autres services fournis pour un système amélioré. La question de savoir comment organiser au mieux le financement de la mise à niveau reste non concluante et devrait faire l'objet de recherches plus approfondies. Il est toutefois important de noter que la conception des incitations peut être adaptée à l'apprentissage professionnel informel en imposant des normes de qualité légères tout en préservant la flexibilité. Les pratiques existantes en matière de fonds de formation devraient être rigoureusement évaluées et éventuellement étendues.

Relier les systèmes informels et formels

Si l'apprentissage professionnel informel n'est peut-être pas la première option choisie par tous, il reste un important pourvoyeur de compétences. Les politiques de développement des compétences, d'éducation et d'emploi doivent donc reconnaître et inclure l'apprentissage professionnel informel. Il peut compléter les systèmes formels d'EFTP dont les conditions d'entrée sont souvent élevées, les technologies parfois obsolètes et les coûts relativement élevés. Les deux systèmes ont tout à gagner à renforcer les passerelles entre eux, par le biais de la certification de fin d'apprentissage et/ou de la reconnaissance des acquis, de la collaboration entre les formateurs de l'EFTP et les MA, et de cours de perfectionnement ciblés pour les MA et les travailleurs qualifiés du système d'EFTP qui favorisent les passerelles. Les associations et coopératives de petites entreprises et de commerce sont des acteurs importants pour aider à concevoir et mettre en œuvre des cours de transition, comme au Ghana, et peuvent jouer le rôle de chien de garde et d'entité de résolution des conflits pour aider à prévenir et résoudre les conflits et les abus. Les conseils sectoriels de compétences pourraient également jouer un rôle plus important. Ils pourraient soutenir les transitions vers la formalité à la fois des apprentis diplômés et des entreprises de l'économie informelle.

Certaines interventions de mise à niveau ont introduit une approche d'apprentissage professionnel duale, offrant aux apprentis une formation complémentaire en dehors du travail. Parmi les défis à relever, citons la proximité géographique des entreprises pour regrouper les apprentis, la réticence des prestataires de formation formelle à adapter leurs pratiques et à accepter les apprentis informels, la volonté des MA de libérer les apprentis à une heure fixe et le coût supplémentaire élevé que cela implique, ce qui constitue des obstacles importants à l'augmentation du nombre d'apprentis.

Une stratégie importante pour renforcer les transitions et l'inclusion de l'apprentissage professionnel informel dans le système de compétences et d'apprentissage tout au long de la vie des pays est l'amélioration de l'orientation professionnelle. Elle devrait informer sur les avantages du système d'apprentissage professionnel informel et sur les moyens de prévenir ses faiblesses. Ceci devrait se faire dans le cadre de l'orientation professionnelle générale proposée dans les écoles, les services de l'emploi, les partenaires sociaux et par l'intermédiaire d'autres prestataires de services. Les services d'orientation devraient également s'étendre aux apprentis en cours de formation afin de prévenir les abandons et de traiter les éventuels conflits.

Qualité et contenu de la formation

Les cours de perfectionnement des compétences peuvent compléter les apprentissages professionnels, sur une base obligatoire ou volontaire pour les MA - et pour les apprentis en fonction de l'approche de perfectionnement choisie (formation hors du lieu de travail ou non). Les MA bénéficieraient de compétences pédagogiques et d'une sensibilisation à la sécurité et à la santé au travail, tout en ayant une nette préférence pour des compétences professionnelles ou techniques actualisées et une formation aux technologies modernes. Cette offre de formation doit être disponible et abordable, idéalement en collaboration avec des associations professionnelles ou d'entreprises, des coopératives ou des syndicats. Les solutions d'apprentissage numérique et à distance, en ligne et hors ligne, ont le potentiel d'élargir considérablement l'accès aux ressources de formation pour les MA et les apprentis.

Les normes de compétences pour l'apprentissage pourraient être convenues par les associations professionnelles ou d'entreprises en collaboration avec d'autres acteurs locaux, ainsi que certaines étapes à franchir au cours du processus de formation. Les partenaires sociaux ont un rôle important à jouer dans la définition des normes de compétences. L'application de ces normes au suivi de la progression de la formation et aux évaluations de fin d'apprentissage augmenterait considérablement la transparence et la comparabilité des apprentissages. L'enregistrement des MA en tant que fournisseurs d'apprentissages, avec certaines exigences minimales convenues, par exemple en termes d'expérience professionnelle, d'outils disponibles, d'équipements et d'espace de travail, est également une mesure utile pour améliorer l'assurance qualité.

Accroître l'égalité des sexes

Les femmes sont généralement sous-représentées dans l'apprentissage professionnel informel et concentrées dans quelques métiers traditionnellement féminins. La ségrégation existante entre les sexes est fondée sur des croyances, des valeurs et des stéréotypes socioculturels et reflète la situation sur le marché du travail en général.

Afin de briser les barrières entre les sexes, les jeunes femmes devraient être activement encouragées à postuler à des apprentissages professionnels informels dans des professions qui les intéressent, même si celles-ci peuvent être perçues comme étant dominées par les hommes - et vice versa pour les hommes rejoignant des métiers traditionnellement féminins. Les stéréotypes existants peuvent être modifiés grâce à des modèles et des agents de changement, tels que des femmes chefs d'entreprise et des apprentis féminins et masculins "non traditionnels" ayant réussi.

L'orientation professionnelle, la fourniture d'informations impartiales et la sensibilisation des MA et de la communauté élargie des parents, amis et dirigeants communautaires sont autant d'éléments cruciaux pour l'efficacité d'un système d'apprentissage. Les services d'orientation professionnelle et de conseil devraient inclure des informations sur la non-discrimination, la lutte contre la violence et le harcèlement, et mettre l'accent sur les moyens de surmonter les biais sexistes.

5.2 Besoins futurs en matière de recherche

Ce document a révélé un certain nombre de types et de sujets de recherches futures.

Types de recherche

Des recherches empiriques supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre les différences et les complémentarités entre les systèmes, leur dynamique interne et leur ancrage dans les normes et traditions locales, y compris dans une perspective sectorielle. Pour les futures recherches multi pays, il conviendrait d'uniformiser les méthodologies (voir, par exemple, BIT 2012a) et de mieux utiliser les données disponibles dans les enquêtes sur la main-d'œuvre (voir "thèmes de recherche" ci-dessous).

Des études de traçage permettraient de suivre les transitions des apprentis vers l'emploi et les défis spécifiques auxquels ils sont confrontés au fil du temps. Ces informations permettraient de mieux comprendre le fonctionnement, l'efficacité et les lacunes de l'apprentissage professionnel informel, notamment en termes de résultats en matière d'emploi, et dans le contexte de la comparaison de différentes cohortes et de différents types de formation.

L'efficacité des interventions existantes pour améliorer le système devrait être évaluée plus régulièrement. Les expériences en matière de revalorisation des apprentissages professionnels informels devraient faire l'objet de recherches rigoureuses, en particulier à la lumière de la prochaine discussion normative sur l'apprentissage de qualité lors de la Conférence internationale du travail en 2022 et 2023.

En outre, il est recommandé de mieux intégrer l'apprentissage professionnel informel dans la collecte et le suivi réguliers des données sur l'éducation et la formation. Les enquêtes nationales sur la main-d'œuvre et/ou l'économie devraient améliorer les distinctions entre l'EFTP en centre, l'apprentissage formel, l'apprentissage professionnel informel et l'apprentissage non structuré sur le lieu de travail.

Thèmes de recherche

Un certain nombre de sujets pour des recherches ultérieures sont énumérés ci-dessous.

S'appuyer sur les institutions informelles pour les écosystèmes d'apprentissage locaux. Les apprentissages professionnels dans l'économie informelle contribuent largement au développement des compétences locales et pourraient donc devenir un moteur plus puissant des écosystèmes de compétences et d'apprentissage tout au long de la vie au niveau local. La recherche pourrait appliquer l'analyse institutionnelle et examiner : i) les moyens d'améliorer l'interaction entre les compétences formelles et non formelles ; et ii) les fournisseurs de services de développement des entreprises et d'emploi, et comment renforcer ces liens. Ce type de recherche devrait notamment examiner si et comment les échanges réguliers entre les communautés de pratique et les autres acteurs locaux peuvent être liés aux nouvelles technologies et à l'évolution du marché (pour les communautés de pratique, voir Lave et Wenger 1991). Les partenaires cibles pourraient être des institutions de recherche et de grandes entreprises qui fournissent ou s'approvisionnent sur les marchés locaux. La recherche évaluera les spécificités de la manière dont une meilleure intégration de l'apprentissage professionnel informel dans les réseaux d'apprentissage pourrait améliorer les performances des institutions impliquées, et ainsi contribuer à de meilleurs résultats en matière d'apprentissage, d'emploi et de travail décent pour les personnes concernées.

Évaluer les mesures politiques, dans des contextes nationaux particuliers, pour stabiliser les pratiques informelles et soutenir la mise à niveau. La recherche pourrait se concentrer, par exemple, sur les six domaines proposés suivants concernant les systèmes d'apprentissage professionnel informels :

1. **Les certificats et leur valeur :** La recherche pourrait explorer davantage l'utilisation et l'importance des certificats dans les systèmes d'apprentissage professionnel informels pour la reconnaissance des compétences, l'employabilité et les transitions vers la formalité. Cela pourrait inclure : i) les certificats formels par rapport aux certificats non formels (fournis uniquement par les MA ou par les associations d'artisans) ; et ii) l'identification des effets que la certification des compétences des MA, y compris par le biais de la VAE, pourrait avoir sur les performances des entreprises ou la qualité de la formation.
2. **Rémunération et protection sociale :** La recherche pourrait évaluer les moyens de : i) déterminer le niveau minimum de compensation nécessaire pour couvrir les coûts de vie de base des apprentis ; et ii) couvrir les principaux risques financiers auxquels les apprentis sont confrontés pendant l'apprentissage, tels que les coûts liés à la santé ou la responsabilité pour les outils cassés. Les régimes d'assurance nationaux, locaux ou communautaires pourraient être évalués quant à leur applicabilité aux apprentissages, renforçant les mécanismes de soutien mutuel (informel) déjà existants et élargissant l'accès à ceux qui ne sont actuellement pas couverts.
3. **Incitations et rendements financiers :** Certaines études semblent indiquer que les rendements financiers de l'apprentissage professionnel informel sont faibles ou inexistants. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour comparer ce critère entre les apprentis issus de systèmes améliorés et ceux qui passent par l'apprentissage professionnel informel, où les participants ne bénéficient d'aucune aide publique. Il serait également utile de mieux comprendre pourquoi les MA prennent des apprentis en premier lieu. Un autre besoin important en matière de recherche est d'identifier les types de soutien financier qui s'avéreraient les plus efficaces pour : i) améliorer la formation ; ii) garantir les meilleurs résultats en matière de placement ; et iii) permettre la diffusion et le recrutement les plus larges possibles d'apprentis. L'objectif de sensibilisation pourrait également inclure : i) des subventions liées à l'inscription des apprentis pour l'amélioration des compétences des MA ; ii) le financement des évaluations des compétences des MA et des apprentis ; iii) l'octroi de certifications (VAE) ; iv) le financement de la formation en dehors du travail des apprentis (éventuellement par blocs plutôt que sur une base régulière) ; et v) la subvention des associations d'entreprises pour améliorer la surveillance et offrir des régimes d'assurance, etc.
4. **Abandon :** La recherche doit mieux évaluer le niveau d'abandon dans les systèmes d'apprentissage professionnel informels par rapport aux autres systèmes de développement des compétences. Elle devrait : i) explorer les raisons de l'abandon ; ii) évaluer les mesures visant à améliorer l'orientation avant l'apprentissage et le soutien professionnel pendant l'apprentissage ; et iii) mieux prévenir l'abandon en renforçant les incitations à l'achèvement.

5. **Résolution des conflits** : La résolution des conflits est cruciale pour maintenir les apprentis et les MA sur la voie du succès pour atteindre la durée totale d'une période d'apprentissage. L'identification des mécanismes qui sont en place, ou qui sont nécessaires pour prévenir et résoudre les conflits, est fondamentale pour un système d'apprentissage professionnel informel efficace. En plus d'identifier les critères et les mécanismes de résolution des conflits, la recherche devrait établir comment ceux-ci pourraient être renforcés et soutenus.
6. **L'égalité des sexes** : Des recherches plus approfondies sur ce qui pousse les femmes à accepter des professions typiquement masculines, et vice versa, contribueraient à promouvoir l'égalité des sexes et à lutter contre la ségrégation professionnelle. Il s'agirait notamment : i) d'identifier les mesures permettant de renforcer l'égalité entre les sexes, telles que la sensibilisation aux exemples de réussite et l'utilisation efficace de modèles de rôle ; et ii) de mettre en évidence la manière dont les femmes et les hommes pourraient surmonter les croyances et normes socioculturelles qui constituent souvent des obstacles au choix d'un métier. La recherche pourrait également porter sur les différences de rémunération, la lutte contre la violence et le harcèlement au travail et la promotion d'approches réussies pour créer des environnements d'apprentissage inclusifs et sensibles au genre.

Analyser les résultats et les transitions en matière d'emploi. Il convient d'approfondir les recherches sur les résultats en matière d'emploi des différentes filières nationales de développement des compétences, notamment l'EFTP formel et non formel, les apprentissages professionnels dans l'économie formelle et informelle, et les apprentissages professionnels informels revalorisés. Les éléments d'évaluation comprennent les temps de transition, le statut de l'emploi, la formalité de l'emploi, la satisfaction professionnelle et les niveaux de revenus. Des études longitudinales pourraient également examiner les trajectoires professionnelles des anciens apprentis et les comparer à celles d'apprenants issus de formations différentes. Étant donné que ce document a constaté que les transitions entre l'école et l'apprentissage professionnel informel sont plutôt longues, il serait intéressant de mieux comprendre les raisons sous-jacentes.

Favoriser l'innovation, les besoins en compétences et la transformation structurelle. Une dernière série de questions de recherche devrait appliquer une perspective de développement dynamique et examiner le potentiel d'innovation des apprentissages professionnels dans l'économie informelle. Cela nous permettrait de mieux comprendre comment une culture d'apprentissage et de collaboration - établie au sein des entreprises et des économies locales et encouragée par l'apprentissage professionnels - pourrait être mieux utilisée pour le développement économique local. L'innovation dans les petites entreprises de l'économie informelle peut être essentielle pour le développement local, la diversification et la transformation structurelle des économies. Les perspectives sectorielles et de la chaîne de valeur devraient être examinées afin de mieux identifier les besoins en compétences des MA et de préciser comment les différentes compétences, attitudes et mentalités soutiennent l'innovation. Les résultats de ces recherches apporteraient des informations précieuses sur la manière dont les systèmes d'apprentissage professionnel informels peuvent relier les communautés locales à des systèmes de valeur économique plus larges, comme levier d'un processus dynamique de développement durable.

Références

Adams, Arvil V., Harold Coulombe, Quentin Wodon and Setarah Razmara. 2007. *Education, Skills, and Labor Market Outcomes in Ghana*. Washington, DC: World Bank. Disponible (anglais): <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.515.2390&rep=rep1&type=pdf>.

—, Sara Johannson de Silva and Setareh Razmara. 2013. *Improving Skills Development in the Informal Sector: Strategies for sub-Saharan Africa*. Directions in Development Series. Washington, DC: World Bank. Disponible (anglais): <https://documents1.worldbank.org/curated/en/736731468194635805/pdf/Improving-skills-development-in-the-informal-sector-strategies-for-Sub-Saharan-Africa.pdf>.

ADEA (Association for the Development of Education in Africa). 2015. *Informal apprenticeship: A viable alternative to building youth employment skills*, Note de Synthèse, Harare. Disponible (anglais): https://www.adeanet.org/fr/system/files/policy_briefs/policy_brief_informal_apprenticeship.pdf.

African Union. 2016. *La Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique 2016–2025*. Addis Ababa. Disponible (anglais): https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_final.pdf.

—. 2018. *la Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation technique. et professionnelle en faveur de l'emploi des jeunes*. Disponible (anglais): https://au.int/sites/default/files/pressreleases/35308-pr-tvet-french_-_final.pdf

Aggarwal, Ashwani, Christine Hofmann and Alexander Phiri. 2010. *A study on informal apprenticeship in Malawi*, Employment Report No. 9. Geneva: ILO. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_151254.pdf.

Ahadzie, William. 2009. "The Traditional Informal Apprenticeship System of West Africa as Preparation for Work". In: R. Maclean and D. Wilson (eds) *International Handbook of Education for the Changing World of Work*. 261-275. Dordrecht: Springer. Disponible (anglais): https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_17.

Akoojee, Salim, Philippe Gonon, Ursula Hausschildt and Christine Hofmann (eds). 2013. *Apprenticeship in a globalised world: Premises, Promises and Pitfalls*. Zürich: International Network on Innovative Apprenticeship (INAP). Disponible (anglais): <https://www.skillsforemployment.org/skpEng/knowledge-product-detail/4792>.

Alla-Mensah, Joyceline and Simon MAGrath. 2021. "A capability approach to understanding the role of informal apprenticeship in the human development of informal apprentices". *Journal of Vocational Education & Training*, Routledge, Published online: 12 Jul 2021. Disponible (anglais): <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/13636820.2021.1951332?needAccess=true>.

Arias Diaz, Omar S., David Evans and Indhira V. Santos. 2019. *The Skills Balancing Act in sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability* (Vol. 2). Africa Development Forum, Washington, DC: World Bank. Disponible (anglais): <http://documents.worldbank.org/curated/en/950361600186381586/The-Skills-Balancing-Act-in-Sub-Saharan-Africa-Investing-in-Skills-for-Productivity-Inclusivity-and-Adaptability>.

Avenyo, Elvis Korku. 2021. *Learning and Product Innovation: Performance in Informal Enterprises – Evidence from Urban Ghana*, Munich Personal Research Papers in Economics (MPRA) Paper No. 108839, Johannesburg: University of Johannesburg. Disponible (anglais): https://mpra.ub.uni-muenchen.de/108839/7/MPRA_paper_108839.pdf.

Bangladesh, Government of. Ministry of Education. 2011. *National Skills Development Policy – 2011*. Dhaka. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---ilo-dhaka/documents/publication/wcms_113958.pdf.

Barro, Robert and Jong-Wha Lee, 2013, "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010". *Journal of Development Economics*, 104:184–198. <http://www.barrolee.com>.

Branka, Jiri. 2016. *Understanding the potential impact of skills recognition systems on labour markets: Research Report*, Geneva: ILO. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_532417.pdf.

Breyer, Julika. 2007. *Financial Arrangements in Informal Apprenticeships: Determinants and Effects. Findings from Urban Ghana*, Working Paper No. 49. Geneva: ILO, Social Finance Program. Disponible (anglais): http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_106332.pdf.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training). n.d. *Database on financing apprenticeships in the EU*. Brussels. Site internet: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-apprenticeships/apprenticeship-schemes>.

Crépon, Bruno and Patrick Premand. 2019. *Creating New Positions? Direct and Indirect Effects of a Subsidized Apprenticeship Program*, Zürich and Washington, DC: Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) and the World Bank. Disponible (anglais): <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30288>.

Davoudoun, Comlan Cyr. 2011. *Apprentissages dans l'artisanat au Bénin* [Apprenticeships in the craft sector in Benin]. Cotonou: Les Éditions ruisseaux d'Afrique, 2 vol.

Filmer, Deon, Louise Fox, Karen Brooks, Aparajita Goyal, Taye Mengistae, Patrick Premand, Dena Ringold, Siddharth Sharma, and Sergiy Zorya. 2014. *Youth Employment in Sub-Saharan Africa*. Africa Development Series. Washington, DC: World Bank. Disponible (anglais): <https://documents1.worldbank.org/curated/en/424011468192529027/pdf/Full-report.pdf>.

Fluitman, Fred. 1986. *Training for Work in the Informal Sector*, Geneva: ILO.

—. 1992. *Traditional Apprenticeship in West Africa: Recent Evidence and Policy Options*. Discussion Paper No. 34, Geneva: ILO. Disponible (anglais): https://archive.org/details/ERIC_ED358248_.

Frazer, Garth. 2006. *Learning the Master's Trade: Apprenticeship and Human Capital in Ghana*. Rotman School of Management Working Paper No. 06-01. Toronto: University of Toronto. Disponible (anglais): https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=901469.

Haan, Hans Christiaan. 2006. *Training for Work in the Informal Micro-Enterprise Sector Fresh: Evidence from sub-Saharan Africa*. Bonn: UNESCO-UNEVOC.

Hardy, Morgan, Isaac Mbiti, Jamie MACasland and Isabelle Salcher. 2019. *The Apprenticeship-to-Work Transition: Experimental Evidence from Ghana*, Policy Research Working Paper 8851. Washington, DC: World Bank. Disponible (anglais): <https://documents1.worldbank.org/curated/en/835751557408824890/pdf/The-Apprenticeship-to-Work-Transition-Experimental-Evidence-from-Ghana.pdf>.

Hofmann, Christine and Wendy Okolo. 2013. "Transitions in informal apprenticeship: Results from ILO research in several African countries". In *Apprenticeship in a Globalised World: Premises, Promises and Pitfalls*, edited by S. Akoojee, P. Gonon, U. Hausschildt and C. Hofmann, 145–148. Zürich: International Network on Innovative Apprenticeship (INAP). Disponible (anglais): <https://www.skillsforemployment.org/skpEng/knowledge-product-detail/4792>.

—, Boubakar Savadogo, 2021. *Case Study: Update on improving apprenticeship in the informal economy in Togo*. Geneva: ILO. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_774579.pdf.

Im, Subin, Mitzi M. Montoya and John P. Workman Jr. 2012. "Antecedents and Consequences of Creativity in Product Innovation Teams". *Journal of Product Innovation Management* 30(1): 170–185. Disponible (anglais): <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-5885.2012.00887.x>.

International Labour Organization (ILO), Employment Sector. 2008. *L'Apprentissage dans l'économie informelle en Afrique Rapport d'Atelier Genève, 3 et 4 mai 2007* Rapport sur l'Emploi No. 1. Disponible: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_104622.pdf

—. 2009. *Final Report: Survey and Assessment of Formal and Informal Apprenticeships in Bangladesh*. ILO–JOBS Assessment. Dhaka. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---ilo-dhaka/documents/publication/wcms_106575.pdf.

—. 2010. *An assessment of informal apprenticeship to inform the inception of a five-year project on upgrading informal apprenticeship in Zimbabwe: Building on Traditional Practice*, (consultancy undertaken for ILO by Marian Nell). Disponible (anglais): <https://docplayer.net/138285401-An-assessment-of-informal-apprenticeship-to-inform-the-inception-of-a-five-year-project-on-upgrading-informal-apprenticeship-in-zimbabwe.html>.

—. 2011. *L'amélioration des systèmes d'apprentissage professionnel informel*. note d'orientation pour les politiques. Disponible (anglais): [wcms_180569.pdf \(ilo.org\)](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_180569.pdf)

—. 2012a. *L'amélioration de l'apprentissage professionnel informel en Afrique - Un guide de réflexion*. Skills and Employability Department. Disponible: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_179660.pdf

—. 2012b. *Informal Apprenticeship in the Micro and Small Enterprises (MSEs) Alternative Approach*. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213126.pdf.

—. 2013. *Skills Development in Sudan. The Formal and the Informal Reality*. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/---sro-cairo/documents/publication/wcms_243636.pdf.

—. 2015a. *Main Findings from a Pilot on Upgrading Informal Apprenticeships in Jordan*. Note de Synthèse. Beirut. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/publication/wcms_364567.pdf.

—. 2015b. *Case studies on skills assessments in the informal economy conducted by small industry and community organizations: Annex to assessing skills in the informal economy – A resource guide for small industry and community organizations*. [Undertaken by consultants Ralf Lange and Maria Baaier-D'Orazio]. Service des compétences et de l'employabilité. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_374457.pdf.

—. 2017. *Outils pour des apprentissages de qualité - Vol. 1: Guide de l'OIT à l'intention des décideurs politiques* Branch. Disponible : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_698049.pdf

—. 2020a. *Etude sur les apprentissages de qualité dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest: Bénin, Côte d'Ivoire, Mali, Niger et Togo*. Disponible : [Étude sur les apprentissages de qualité dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest: Bénin, Côte d'Ivoire, Mali, Niger et Togo \(ilo.org\)](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_244380.pdf)

—. 2020b. *Le fossé entre hommes et femmes en matière de développement des compétences: progrès, défis et options politiques pour renforcer la position des femmes*. Note de Synthèse. Service des compétences et de l'employabilité. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_244380.pdf.

—. 2021. *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. Service des compétences et de l'employabilité. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_813222.pdf.

Kirsch, Helen and Albert Okal. 2021. *Case Study: The role of apprenticeships in the informal economy for skills development in Tanzania*, Geneva: ILO. Available on the Skills and Lifelong Learning Knowledge Sharing platform: <https://www.skillsforemployment.org/skpEng/knowledge-product-detail/4939>.

Lave, Jean and Etienne Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LuxDev (Luxembourg Development), FRADEV (Formation Recherche Action et Développement en Afrique). 2009. *Etat des lieux du système d'apprentissage dans la zone de concentration opérationnelle*. Sénégal. Rapport final, March. Luxembourg.

Nell, Marian and Janet Shapiro. 1999. *Traditional Apprenticeship Practice in Dar es Salaam*. [Consultancy report prepared for GIZ]. Dar es Salaam: Vocational Education and Training Authority (VETA).

Niger, Government of. Ministry of the Economy. 2017a. *Statistical report*. Niamey.

—. Ministry of Vocational and Technical Training (MFPT). 2017b. *Statistical yearbook*. Niamey.

—. Ministry of Technical Education and Vocational Training (METFP). 2021. *Résultats globaux à l'examen du CQP session 2021*. Niamey.

Nihan, George. 1976. Formation, emploi et productivité dans le secteur non structuré urbain. Une étude prospective, WEP 2-11/WP 11, Genève, BIT.

Nordman, Christophe Jalil and Laure Pasquier-Doumer. 2012. *Vocational Education, On-the-Job Training and Labour Market Integration of Young Workers in Urban West Africa*. Document de Travail DT/1012-13. Commissioned by UNESCO as a background paper for the 2012 EFA Global Monitoring Report: Youth, Skills and Work, Paris: UNESCO. Disponible (anglais): <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01620253/document>.

Nübler, Irmgard, Christine Hofmann and Clemens Greiner. 2009. *Understanding informal apprenticeship: Findings from empirical research in Tanzania*, Employment Working Paper No. 32. Geneva: ILO, Employment Sector. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_110481.pdf.

OECD (Organisation of Economic Co-operation and Development and ILO. 2019. *Tackling Vulnerability in the Informal Economy*, Development Centre Studies. Paris. Disponible (anglais): <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/939b7bcd-en.pdf?expires=1643887603&id=id&accname=guest&checksum=12D902115F3B1F147815B100B990E0B4>.

PAFPAA Programme d'Appui à la Formation Professionnelle Agricole et Artisanale, *Rapport sur l'artisanat the craft sector*]. 2017. Cotonou.

Palmer, Robert. 2020. *Lifelong Learning in the Informal Economy: A Literature Review*. Geneva: ILO. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_741169.pdf.

Ryan, Sarita. 2015. *If I can be a helper, one day I can be a boss: A case study of informal apprenticeship in Lusaka*, Lusaka: ILO Country Office for Zambia, Malawi and Mozambique. Disponible (anglais): https://www.academia.edu/23363575/Informal_Apprenticeship_in_Zambia.

Savadogo, Boubakar. 2021a. *Étude de cas: Mise à jour des connaissances sur l'apprentissage professionnel dans l'économie informelle au Bénin* [Case study: Update on improving apprenticeship in the informal economy

in Benin]. Geneva: ILO. Disponible (anglais): <https://www.skillsforemployment.org/skpFrn/knowledge-product-detail/4938>.

—. 2021b. *Étude de cas: Mise à jour des connaissances sur l'apprentissage professionnel dans l'économie informelle au Niger*. [Case Study: Update on improving apprenticeship in the informal economy in Niger]. Geneva: ILO. Disponible (anglais): <https://www.skillsforemployment.org/skpFrn/knowledge-product-detail/4936>.

Schraven, Benjamin, Amelie Hinz, Pascal Renaud, Christina Rumke, Amrei Schommers and Axel Sikorski. 2013. *Youth poverty in Accra: Managing urban livelihoods in informal apprenticeships*. ILO Employment Working Paper No. 21. Geneva: ILO, Skills and Employability Department and the German Development Institute (GDI/DIE). Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_213183.pdf.

Social Mobility Commission. 2020. *Apprenticeships and social mobility. Fulfilling potential*. Research Report. London: London Economics. Disponible (anglais): https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/894303/Apprenticeships_and_social_mobility_report.pdf.

Steedman, Hilary. 2012. *Overview of Quality Apprenticeship Systems and Issues: ILO contribution to the G20 Task Force on Employment*. Geneva: ILO. Disponible (anglais): http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_190188.pdf.

Swisscontact Niger. 2017. *Évaluation des effets des formations des apprentis et des patrons dans les régions de Dosso et de Maradi dans le cadre du Projet Formation professionnelle Rurale (FOPROR)* [Evaluation of the effects of training apprentices and employers in the Dosso and Maradi regions]. Niamey.

Tanzania, Government of. 2014. *The 2014 Integrated Labour Force Survey (ILFS): Analytical Report*. Dodoma: National Bureau of Statistics. Disponible (anglais): <https://www.nbs.go.tz/index.php/en/census-surveys/labour-statistics/141-the-2014-integrated-labour-force-survey-ilfs-analytical-report>.

Teal, Francis. 2016. *Are apprenticeships beneficial in sub-Saharan Africa?* IZA World of Labor, No. 268. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA). Disponible (anglais): <https://wol.iza.org/uploads/articles/268/pdfs/are-apprenticeships-beneficial-in-sub-saharan-africa.pdf?v=1>.

Tunisia, Government of, Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, 2013. *L'amélioration de l'apprentissage professionnel informel en Tunisie*. Tunis. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/presentation/wcms_218821.pdf.

VETA (Vocational Education and Training Authority of Tanzania). 2016. *Administrative data 2016*. Dar Es Salaam.

—. 2018. *Administrative data 2018*. Dar Es Salaam.

Walther, Richard and Ewa Filipiak. 2008. *Towards a Renewal of Apprenticeship in West Africa: Enhancing the Professional Integration of Young People*. Paris: Agence Française de Développement. Disponible (anglais): https://www.eib.org/attachments/general/events/luxembourg_18112008_apprentissage_en.pdf.

Werquin, Patrick. 2021. *Note d'orientation sur l'apprentissage professionnel informel: Organiser sans formaliser*, VET Toolbox. Brussels and Luxembourg: Belgium Development Agency and Luxembourg Development Cooperation Agency. Disponible: https://www.vettoolbox.eu/drupal_files/public/2021-05/FR%20note%20d%27orientation.pdf.

WHO (World Health Organization) and the World Bank. 2011. *World Report on Disability*, Geneva and New York. Disponible (anglais): <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>.

Sélection d'études de cas de l'OIT référencées dans ce rapport (en anglais)

Bangladesh

ILO. 2009. *Final Report: Survey and Assessment of Formal and Informal Apprenticeships in Bangladesh*. ILO-JOBS Assessment. Dhaka. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---ilo-dhaka/documents/publication/wcms_106575.pdf.

Benin

Savadogo, Boubakar, 2021. *Case Study: Update on improving apprenticeship in the informal economy in Benin*, Geneva: ILO. Disponible (anglais): http://www.oit.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_808737.pdf.

Egypt

ILO. 2012b. *Informal Apprenticeship in the Micro and Small Enterprises (MSEs) Alternative Approach*. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213126.pdf.

Ghana

Schraven, Benjamin, Amelie Hinz, Pascal Renaud, Christina Rumke, Amrei Schommers and Axel Sikorski. 2013. *Youth poverty in Accra: Managing urban livelihoods in informal apprenticeships*. ILO Employment Working Paper No. 21. Geneva: ILO, Skills and Employability Department and the German Development Institute (GDI/DIE). Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_213183.pdf.

Breyer, Julika. 2007. *Financial Arrangements in Informal Apprenticeships: Determinants and Effects. Findings from Urban Ghana*, Working Paper No. 49. Geneva: ILO, Social Finance Program. Disponible (anglais): http://www.oit.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_106332.pdf.

Malawi

Aggarwal, Ashwani, Christine Hofmann and Alexander Phiri. 2010. *A study on informal apprenticeship in Malawi*, Rapport sur l'Emploi No. 9. Geneva: ILO. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_151254.pdf.

Niger

Savadogo, Boubakar, 2021. *Case Study: Update on improving apprenticeship in the informal economy in Niger*. Geneva: ILO. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_809249.pdf.

Senegal

LuxDev (Luxembourg Development), FRADEV (Formation Recherche Action et Développement en Afrique). 2009. *Etat des lieux du système d'apprentissage dans la zone de concentration opérationnelle: Sénégal*. Rapport Final. Luxembourg.

Sudan

ILO. 2013. *Skills Development in Sudan. The Formal and the Informal Reality*. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/---sro-cairo/documents/publication/wcms_243636.pdf.

Tanzania

Kirsch, Helen and Albert Okal. 2021. *Case Study: The role of apprenticeships in the informal economy for skills development in Tanzania*, Geneva: ILO. Available on the Skills and Lifelong Learning Knowledge Sharing platform at: <https://www.skillsforemployment.org/skpEng/knowledge-product-detail/4939>.

Togo

Hofmann, Christine and Boubakar Savadogo. 2021. *Case Study: Update on improving apprenticeship in the informal economy in Togo*. Geneva: ILO. Disponible (anglais): https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_emp/-ifp_skills/documents/publication/wcms_774579.pdf.

Zambia

Ryan, Sarita. 2015. *If I can be a helper, one day I can be a boss: A case study of informal apprenticeship in Lusaka*, Lusaka: ILO Country Office for Zambia, Malawi and Mozambique. Disponible (anglais): https://www.academia.edu/23363575/Informal_Apprenticeship_in_Zambia.

Zimbabwe

ILO. 2010. An assessment of informal apprenticeship to inform the inception of a five-year project on upgrading informal apprenticeship in Zimbabwe: Building on Traditional Practice, (consultancy undertaken for ILO by Marian Nell). Disponible (anglais): <https://docplayer.net/138285401-An-assessment-of-informal-apprenticeship-to-inform-the-inception-of-a-five-year-project-on-upgrading-informal-apprenticeship-in-zimbabwe.html>.

Remerciements

Nous tenons à remercier Juan Chacaltana pour ses commentaires réfléchis sur une version antérieure de l'article, Pedro Moreno Fonseca et Irmgard Nübler pour leur examen détaillé par les pairs, ainsi que Christoph Ernst pour son examen utile. Nous remercions également Johannes Weiss pour son soutien au format et à la mise en page, ainsi que Julien Varlin et Joseph Thornton pour la révision du document. Les études nationales utilisées pour l'analyse comparative ont été financées par différents partenaires de développement, notamment LuxDev, le gouvernement espagnol, l'Institut allemand de développement, la Commission européenne et le gouvernement canadien. Nous remercions toutes les parties prenantes nationales, les apprentis, les maîtres d'apprentissages et les travailleurs qualifiés interrogés au cours de la recherche au niveau national pour avoir fourni leurs précieuses informations. L'étude de cas tanzanienne présentée au chapitre 4 est rédigée par Helen Kirsch et Albert Okal.

► Faire avancer la justice sociale, promouvoir le travail décent

L'Organisation internationale du Travail est l'agence des Nations Unies pour le monde du travail. Nous rassemblons les gouvernements, les employeurs et les travailleurs en vue d'améliorer les conditions de travail de toutes et tous, de conduire une approche de l'avenir du travail centrée sur l'humain à travers la création d'emplois, les droits au travail, la protection sociale et le dialogue social.

Contact details

Employment Policy Department (EMPLOYMENT)

International Labour Organization
Route des Morillons 4
1211 Geneva 22
Switzerland
T +41 22 799 7861
employment@ilo.org



I S B N 9789220379240



9 789220 379240