

Les « apprentissages dans le travail » et leurs reconnaissances

La contribution des « apprentissages dans le travail » dans l'accès à une qualification reconnue pour des jeunes sans bagage initial : un enjeu de justice sociale

Rapports techniques

Auteurs Anaïs Chatagnon, Christine Fournier, Françoise Kogut-Kubiak, Matteo Sgarzi
(Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications - Céreq)

Coordination Alexandre Berthon-Dumurgier (AFD)

Résumé exécutif	6
Introduction.....	10
1. Un objet, quatre pays. Mise en contexte	12
1.1 Les contextes nationaux et les formes d'apprentissages	12
1.2 Des « apprentissages informels » aux « apprentissages dans le travail ».....	20
1.3 Une appréhension multi-dimensionnelle de la reconnaissance des apprentissages dans le travail et de leurs acquis	21
1.4 Le secteur de la Construction, terrain commun d'exploration du développement et de la reconnaissance des apprentissages dans le travail.....	22
2. Pour développer ses compétences dans le travail.....	24
2.1 Une condition préalable : accéder à une situation de travail.....	24
2.2 Pratiquer le métier.....	25
2.3 Quelles conditions sont favorables au développement des compétences dans le travail ?.....	30
2.4 Quels prérequis au développement des compétences dans le travail ?.....	33
2.5 Quels freins au développement des compétences dans le travail ?	35
2.6 Quelles compétences développer dans le travail ?	42
3. Reconnaissance des compétences acquises <i>via</i> les apprentissages dans le travail.....	44
3.1 Des dispositifs de validation des acquis de l'expérience professionnelle à géométrie variable selon les pays.....	44
3.2 Un constat partagé : les dispositifs de VAE sont le plus souvent méconnus des jeunes et des employeurs	51
3.3 Des manifestations d'intérêts qui divergent en fonction des objectifs assignés à la VAE.....	51
3.4 Des freins encore nombreux qui entachent le développement de la VAE.....	53
3.5 Des facteurs de développement de la VAE qui s'inscrivent en contre poids des freins identifiés.....	54
3.6 De la reconnaissance symbolique de la VAE à d'autres formes de reconnaissance qui relèvent davantage des politiques d'entreprises ou de branches.....	56
4. Recommandations	58
Recommandation 1 : Organiser des espaces / temps propices au retour réflexif accompagné sur le travail accompli.....	58
Recommandation 2 : Prôner la diversité et la progressivité des situations professionnelles.....	59
Recommandation 3 : Valoriser les accompagnants expérimentés.....	60
Recommandation 4 : Développer des savoirs de base comme prérequis pour la progression des compétences	60

Recommandation 5 : Encourager des dispositifs formalisés et souples de reconnaissance.....	61
Recommandation 6 : Promouvoir et soutenir la mise en œuvre des outils de reconnaissance.....	62
Annexes	63
Bibliographie	64
Liste des tableaux et encadrés	66
Liste des sigles et abréviations.....	67

Agence française de développement

Rapports techniques

Les nombreux rapports, études de faisabilités, analyses de cas et enquêtes de terrain produits par l'AFD contiennent des informations très utiles, en particulier pour les praticiens du développement. L'objectif de cette série est de partager des informations techniques, géographiques et sectorielles sur une dimension du développement et d'en faire un retour d'expérience.

Les opinions exprimées dans ce papier sont celles de son (ses) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement celles de l'AFD. Ce document est publié sous l'entière responsabilité de son (ses) auteur(s) ou des institutions partenaires.

AFD Technical reports

The various reports produced by AFD (feasibility, case studies and field surveys) contain very useful informations, especially for development practitioners. This series aims to provide technical, geographic and sectoral informations on development issues and to share experiences.

The opinions expressed in this paper are those of the author(s) and do not necessarily reflect the position of AFD. It is therefore published under the sole responsibility of its author(s) or its partner institutions.

Les « apprentissages dans le travail » et leurs reconnaissances

La contribution des « apprentissages dans le travail » dans l'accès à une qualification reconnue pour des jeunes sans bagage initial : un enjeu de justice sociale

Auteurs : Anaïs Chatagnon, Christine Fournier, Françoise Kogut-Kubiak, Matteo Sgarzi (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications - Céreq)

Le présent Rapport technique s'appuie sur les travaux menés dans le cadre d'un projet d'étude coordonné par le Céreq en France, en partenariat avec le CIS-CONICET en Argentine, l'INE-CSEFRS au Maroc et l'ONFP au Sénégal. Ces travaux ont donné lieu à des restitutions intermédiaires réalisées respectivement pour chacun des quatre pays par l'équipe-projet de l'institution partenaire concernée. Le présent Rapport technique a été élaboré à partir de l'analyse et de la mise en perspective de ces restitutions nationales.

Coordination : Alexandre Berthon-Dumurgier (AFD)

Résumé :

Permettre à chacun et chacune d'accéder à une qualification reconnue qui concourt à une meilleure employabilité et à un élargissement des opportunités d'emploi décent tout au long de la vie constitue un défi majeur à relever à travers le monde. Il résonne d'autant plus fort pour des jeunes sans ou avec très peu de bagage initial, entrés très tôt sur les marchés du travail formels ou informels, et pour qui l'accès ou le retour vers les appareils formatifs apparaît complexe. Pour ces jeunes, les « apprentissages dans le travail » peuvent représenter un chemin pour se qualifier. L'étude exploratoire faisant l'objet du présent Rapport technique a ainsi cherché à voir si et comment de tels jeunes réalisent des « apprentissages dans le travail », si et comment les acquis de ces apprentissages sont reconnus, et ce, dans quatre contextes nationaux très contrastés, à partir d'une démarche qualitative menée sur un terrain sectoriel commun aux quatre pays, auprès de jeunes travailleurs, d'entreprises et d'acteurs institutionnels. Le rapport rend compte d'une part, des mécanismes, des conditions favorables et des freins aux « apprentissages dans le travail » qui se recoupent dans les quatre contextes considérés tout en s'exprimant de manière différenciée, et d'autre part, de la faiblesse et/ou du manque partagé de reconnaissance, en particulier via la certification, des acquis de ces apprentissages, bien que se manifestant dans des cadres institutionnels à géométrie et maturité variables. Il s'ouvre finalement sur des pistes à envisager, à différentes échelles, pour encourager la contribution des « apprentissages dans le travail », quel que soit le statut de l'individu ou son environnement de travail, dans des parcours qualifiants.

Mots-clés : « apprentissages dans le travail » ; voies d'accès à la qualification ; développement et reconnaissances des compétences professionnelles ; certification professionnelle ; validation des acquis de l'expérience ; formel et informel ; jeunes peu qualifiés

Géographies : Argentine, France, Maroc, Sénégal

Abstract

Enabling everyone to access to a qualification that improves employability and increases the opportunities for decent jobs, is a key challenge for all countries. The challenge is stronger for the young people who did not attend school or left school early, and who cannot access or go back to the educational and vocational training system. For those young people, 'learning from and through work' may be a way to acquire skills and get a qualification. Thus, the exploratory study behind this Technical Report investigated, in four different national contexts, if and how young people, who enter the (formal or informal) job market with no prior qualification, develop their skills from and through work, and if and how those learning outcomes are recognized. A qualitative approach was chosen for carrying out the study. The Construction sector of activity was selected as field of investigation. Low-skilled young

workers, employers and institutional actors were interviewed. On the one hand, the Report presents the mechanisms and conditions that support 'learning from and through work', as well as the obstacles that limit it, pointing out the differences from one context to another. On the other hand, the Report presents the weak or lack of recognition (especially recognition leading to a vocational certification) of the skills acquired by 'learning from and through work', even though the institutional frameworks are not the same in the four countries. Then, the Report proposes some lines for possible actions to be taken in order to foster the contribution of 'learning from and through work' (regardless of the status of the individual or the type of work environment) in upskilling pathways.

Keywords: "learning from and through work", ways leading to a qualification, vocational skills development and recognition, validation of acquired experience, formal and informal, low-qualified young people

Areas:

Argentina, France, Morocco, Senegal

Resumen

Ofrecer a cada persona la posibilidad de tener una cualificación reconocida que contribuya a mejorar su empleabilidad y a aumentar las oportunidades de trabajo digno a lo largo de su vida, representa un desafío en todos los países. El desafío es más importante para los jóvenes sin educación escolar o los jóvenes que abandonaron prematuramente la escuela, que no pueden acceder o volver al sistema de educación o formación técnico-profesional, y que ingresaron al mercado laboral (formal o informal) precozmente. Para esos jóvenes, los «aprendizajes en el trabajo» pueden constituir un camino de calificación. Este Informe Técnico se basa sobre un estudio exploratorio que investigó, en cuatro contextos nacionales muy diferentes, si esos jóvenes adquieren competencias a través de los aprendizajes en el trabajo, cómo lo hacen, y si se reconocen los resultados de esos aprendizajes, y de qué manera. El estudio adopta un enfoque cualitativo, se concentra en el sector de la construcción, y se apoya en entrevistas a trabajadores jóvenes sin o con escasas cualificaciones, a empleadores y a actores de instituciones claves. Por una parte, el Informe da cuenta de los mecanismos, las condiciones favorables y los obstáculos a los aprendizajes en el trabajo, que coinciden en los cuatro países, aunque se manifiestan de varias maneras. Por otra parte, el Informe da cuenta de la falta y/o debilidades de reconocimiento, especialmente a través de la validación y certificación de las competencias laborales, observable en los cuatro países, aún en marcos institucionales variables. Finalmente, el Informe propone pistas de acción a diferentes escalas para favorecer la contribución de los aprendizajes en el trabajo en las trayectorias de calificación (cualquiera que sea el estatuto del individuo o su entorno laboral).

Palabras clave: "aprendizajes en el trabajo", desarrollo y reconocimiento de las competencias, certificación de las competencias laborales, formal e informal, jóvenes con escasa calificación

Áreas geográficas: Argentina, Francia, Marruecos, Senegal

Résumé exécutif

Permettre à chacun et chacune d'accéder à une qualification reconnue dans une perspective à la fois de progression personnelle et professionnelle, d'insertion socio-économique et de participation au développement durable, demeure un défi majeur à relever à travers le monde. Celui-ci encourage la recherche de réponses qui offrent à toutes et tous des possibilités de se qualifier et de faire reconnaître cette qualification ; qualification qui concourt à une meilleure employabilité et à un élargissement des opportunités de travail décent tout au long de la vie. Depuis 2015, ces enjeux s'inscrivent dans l'Agenda 2030 des Nations Unies au travers de plusieurs Objectifs de Développement Durable (à l'instar des ODD 4.4 et 8.5 par exemple). Ils se posent avec d'autant plus d'acuité pour les jeunes n'ayant pas fréquenté les bancs de l'école ou les ayant précocement quittés, et étant entrés très tôt sur les marchés du travail, formels ou informels, pour exercer une nécessaire activité rémunératrice, mais aussi, selon les contextes, pour apprendre un métier. Cet apprentissage peut être non-institutionnalisé et développé dans des environnements informels, tout en répondant à un certain degré de structuration et de codification.

Ces enjeux prennent des formes et intensités de manifestation variables selon les pays. Dans le cadre de cette étude, les quatre pays considérés ne disposent pas nécessairement des mêmes données statistiques ni des mêmes définitions des catégories statistiques. Les données retenues permettent d'indiquer uniquement des ordres de grandeur et de mettre en relief des enjeux saillants dans chaque contexte, sans être directement comparables. En outre, si l'indicateur NEET (*Neither in Employment nor in Education or Training*) qui s'intéresse aux populations jeunes qui ne sont ni dans un cursus scolaire, ni en formation ni en activité professionnelle, est mobilisé pour les quatre pays, il n'en présente pas moins des limites, dans la mesure où il ne prend pas en compte les formations et activités professionnelles se développant dans des environnements informels et qui, selon les pays, peuvent présenter un caractère structurant.

Ainsi, en Argentine, environ un jeune (18-24 ans) sur cinq n'est ni scolarisé ni en activité professionnelle (formelle pourrait-on préciser), le décrochage scolaire au secondaire concerne près de 40% des jeunes de 18-24 ans et près de 70% des jeunes n'ayant pas achevé le secondaire évoluent dans des emplois informels. En France, 13% des jeunes de 16-24 ans et 19% des jeunes de 24-29 ans sont considérés en situation de NEET, suite parfois à des sorties précoces du système scolaire et se cumulant parfois à des situations d'illettrisme (qui concernent environ 5% des jeunes de 18 à 25 ans en Métropole mais par exemple près de 15% des jeunes en Martinique ou 29% des jeunes en Guyane). Au Maroc, près de 29% des jeunes de 15-24 ans sont considérés en situation de NEET et environ un tiers des travailleurs informels, dont la majorité n'a pas dépassé le niveau scolaire primaire, ont moins de 35 ans. Au Sénégal, l'analphabétisme demeure une problématique prégnante, près de 33% des jeunes sont considérés en situation de NEET et environ 40% des travailleurs informels ont entre 15 et 35 ans.

Pour ces jeunes, la question se pose du périmètre (et des limites actuelles) des systèmes de développement et de reconnaissance de la qualification (entendue comme la somme des savoirs, savoir-faire, aptitudes et compétences d'un individu lui permettant d'exercer un emploi, et davantage encore d'accéder et se maintenir dans un emploi décent). Cette question sous-tend l'enjeu de la variété, et de l'articulation possible, des modes d'acquisition et de validation des compétences. Des

systèmes plus globaux intégrant et intriquant des voies formelles, non-formelles et informelles invitent à (re)considérer les chemins qui mènent à une qualification reconnue, et notamment la contribution que peuvent y jouer les « apprentissages dans le travail ». Une telle évolution vers des systèmes plus inclusifs et englobants suppose concomitamment une évolution des conceptions de ces systèmes, pensés davantage selon leurs finalités (le développement et la reconnaissance des compétences) plutôt qu'à partir des chemins (souvent académiques) à emprunter pour y parvenir.

Les apprentissages dans le travail sont appréhendés ici dans une acception large, qu'ils s'inscrivent, ou non, dans des formes déjà plus ou moins structurées de développement des compétences (y compris des formes d'apprentissage traditionnel ou informel). Ils renvoient à des apprentissages (au sens de l'anglais *learning*) expérientiels *via* le travail, engendrés par l'exercice-même du métier ou par des organisations spécifiques de travail. Ils ne sont pas nécessairement organisés selon des objectifs préalablement définis, ne sont pas nécessairement structurés avec des ressources et moyens dédiés, et présentent parfois un caractère non-intentionnel (Fournier, Lambert, Marion-Vernoux, 2017). Bien que les frontières soient poreuses, ils se distinguent ainsi des formes de *work-based learning* (WBL), souvent associées à une programmation et des objectifs de formation professionnelle, et pouvant parfois avoir lieu en milieu professionnel sans contribution au travail productif.

S'intéresser aux apprentissages dans le travail dans le cadre de l'étude exploratoire faisant l'objet du présent Rapport technique c'est regarder, dans quatre contextes contrastés (en Argentine, en France, au Maroc et au Sénégal), si et comment des jeunes travailleurs, sans ou avec très peu de bagage initial, quel que soit leur statut et leur environnement de travail, développent des compétences, aptitudes, savoirs et savoir-faire *via* le travail, si et comment les acquis de ces apprentissages dans le travail sont reconnus, notamment par des dispositifs d'évaluation et validation amenant à une certification professionnelle¹. Ces questions ont été investies au travers d'enquêtes exploratoires menées dans chacun des quatre pays considérés sur un terrain sectoriel commun, celui de la Construction. Dans les quatre contextes, ce secteur d'activité occupe une place significative dans l'économie, rassemble un grand nombre de (très) petites entreprises, concernées par des formes plus ou moins prononcées d'informalité, et constitue une voie très empruntée d'entrée sur le marché du travail pour des jeunes pas ou très peu qualifiés.

Tout comme les mécanismes et les freins aux apprentissages dans le travail se recoupent dans les quatre contextes considérés en s'exprimant de manière différenciée, la faiblesse ou le manque de reconnaissance, en particulier *via* la certification des acquis de ces apprentissages, est également partagé, bien que se manifestant dans des cadres institutionnels à géométrie et maturité variables. La reproduction des gestes voire « l'action participante », la verbalisation et l'échange avec les pairs et avec les travailleurs plus expérimentés, en amont ou simultanément à la réalisation de la tâche, apparaissent comme des canaux d'apprentissages dans le travail dans les quatre contextes. Par endroits, ressortent davantage les rôles joués par les figures traditionnelles des « maîtres » ou « tuteurs » à qui sont confiés des jeunes pour à la fois leur transmettre des savoirs et savoir-faire propres à l'exercice d'un métier et parfaire leur éducation. Le retour réflexif sur le travail effectué, ou encore la prise d'initiative et la participation à la recherche de solutions, sont aussi identifiés comme

¹ La certification professionnelle est entendue comme la validation des acquis d'apprentissage (savoirs, savoir-faire, aptitudes, compétences) d'un individu à l'issue d'un processus d'évaluation basé sur un référentiel, qui se traduit par la délivrance d'un document (diplôme, titre, certificat...) reconnu sur un plan institutionnel attestant de cette validation.

des canaux d'apprentissages dans le travail. Dans les quatre contextes, ces différents canaux sont mobilisés à des degrés divers et de façon plus ou moins complémentaire et plus ou moins cumulative les uns des autres.

Selon les pays, ils perdent de leur potentiel apprenant dès lors qu'ils sont contrariés par des barrières linguistiques, par des défauts de disposition et/ou de motivation (tant du côté du jeune travailleur que du côté de son binôme plus expérimenté à qui il est souvent associé), par une dilution du métier du fait d'une fragmentation des tâches et d'un cantonnement aux tâches les plus basiques, par une organisation du travail et des équipes sous-tendue par une logique de rendement et de productivité à court-terme. En outre, si l'absence d'instruction initiale ou des carences dans les savoirs fondamentaux ne s'avèrent pas rédhitoires aux apprentissages dans le travail (ces derniers pouvant parfois même pallier certaines lacunes), elles peuvent ralentir leur développement et limiter leur étendue.

En tout état de cause, la reconnaissance de l'existence et de l'intérêt des apprentissages dans le travail est partagée par l'ensemble des acteurs (jeunes travailleurs, employeurs, acteurs institutionnels). Pour autant, la reconnaissance des acquis de ces apprentissages au travers de dispositifs d'évaluation et validation permettant la délivrance d'une certification, dispose encore d'une belle marge de progression. Ce constat est posé dans les quatre contextes nationaux considérés bien qu'ils recouvrent des dispositifs de « validation des acquis de l'expérience » (VAE) ou de « certification des compétences professionnelles » qui se distinguent les uns des autres sous plusieurs aspects : historique, ancienneté, type et effectivité du cadre réglementaire, place des partenaires sociaux, modalités d'évaluation et de validation, valeur sociale de la certification... Au manque d'information sur les dispositifs existants, s'ajoute souvent une perception limitée des avantages auxquels ils peuvent conduire tant pour le travailleur que pour l'employeur. Dans certains cas, l'absence de valorisation et de reconnaissance pour le travailleur « transmettant » constitue, par ailleurs, un frein non-négligeable. La lourdeur et l'inadéquation à certains profils de travailleurs des conditions d'accès et des procédures font également partie des problématiques relevées, tout comme les difficultés de prise en charge des coûts liés au déploiements des dispositifs de VAE.

En outre, la reconnaissance en termes d'augmentation salariale ou d'évolution professionnelle par exemple, qu'elle intervienne ou non à l'issue d'un processus de certification, apparaît variable d'un contexte à un autre, d'une entreprise à une autre, souvent soumise à l'appréciation de l'employeur et influencée par la dynamique et les contraintes du secteur d'activité.

Les apprentissages dans le travail peuvent constituer un puissant levier de qualification pour des jeunes sans bagage initial. Il pourrait être d'autant plus porteur et influent pour ces jeunes, comme pour les entreprises, les partenaires sociaux et les pouvoirs publics, en encourageant des pistes d'action qui permettraient de l'activer de manière plus effective et structurante. Il s'agirait ainsi de soutenir :

- des parcours aménagés (sans être enfermés dans des contraintes rigides qui en dilueraient les bénéfices) qui favorisent la diversité et la progressivité des situations professionnelles et dédient du temps (distinct du temps productif) à un retour réflexif, accompagné, sur le travail réalisé ;
- la participation des travailleurs expérimentés, dont le rôle de transmission est valorisé et dont les capacités et statuts sont confortés ;
- des formes de combinaison complémentaire entre les apprentissages dans le travail et des modes d'acquisition ou de consolidation d'un socle de fondamentaux ;

- la conjugaison du développement des apprentissages dans le travail et de la reconnaissance objective et outillée des acquis de ces apprentissages ; reconnaissance qui peut être protéiforme et ne pas nécessairement emprunter les rails des processus de VAE, mais qui s'appuie néanmoins sur des mesures et cadres partagés par les acteurs parties prenantes de l'échelle considérée (ex : échelle de la branche) ;
- la construction, plus largement, avec les partenaires sociaux, de cadres contextualisés, et adossés à des référentiels, de validation des acquis des apprentissages dans le travail, qui puissent s'abstraire de la validation de l'environnement dans lequel ils ont eu lieu et concourir à la transférabilité intersectorielle des compétences ;
- la mise en œuvre d'actions d'information et de mesures incitatives pour les travailleurs et pour les employeurs qui encouragent l'inscription dans des parcours professionnels apprenants et la mobilisation de dispositifs (et de soutiens correspondants) concourant à la valorisation, tant pour l'individu que pour l'entreprise, de ces parcours.

Introduction

Quel(s) chemin(s) emprunter pour disposer d'une qualification reconnue pour des jeunes éloignés des sentiers institutionnalisés et évoluant très tôt sur des marchés du travail, formels ou informels ? Quels ressorts peuvent favoriser l'acquisition d'une qualification reconnue qui permette à des jeunes, sans ou avec très peu de bagage initial, d'améliorer leur employabilité, leur accès et leur progression dans un emploi décent ? Ces enjeux trouvent un écho dans l'Agenda 2030 des Nations Unies au travers de plusieurs Objectifs de Développement Durable (ODD), dont, par exemple, l'ODD 4.4 qui ambitionne « *d'ici à 2030, d'augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat* », ou encore l'ODD 8.5 qui vise « *d'ici 2030, à parvenir au plein emploi productif et à garantir à toutes les femmes et tous les hommes, y compris les jeunes et les personnes handicapées, un travail décent et un salaire égal pour un travail de valeur égal* ».

Le projet d'étude faisant l'objet du présent Rapport technique questionne la variété, et l'articulation possible, des modes d'acquisition et de validation de la qualification, entendue comme la somme des savoirs, savoir-faire, aptitudes et compétences d'un individu lui permettant d'exercer un emploi, et, davantage encore, d'évoluer vers, et dans, un emploi décent. Il a été impulsé à partir d'une vision globale des systèmes de développement et de reconnaissance de la qualification, qui puissent rassembler et imbriquer des voies formelles, non-formelles et informelles. Le projet d'étude s'intéresse plus particulièrement à la contribution des « apprentissages (au sens de l'anglais *learning*) informels » (qui, au fil du cadrage de l'étude, sont devenus les « apprentissages dans le travail », voir 1.2) dans le milieu professionnel comme voie valorisante et valorisée de qualification, au sein de systèmes plus inclusifs, soutenables et en phase avec les dynamiques des économies.

Le projet d'étude s'inscrit dans quatre contextes nationaux (Argentine, France, Maroc et Sénégal) présentant de fortes disparités notamment en termes d'économies, de formations professionnelles et d'« informalités ». En effet, selon les contextes, les « apprentissages informels » s'appréhendent aussi au prisme des enjeux du caractère informel des environnements (économie, entreprise, emploi...) dans lesquels ils s'inscrivent, et qui se manifestent dans des termes et des degrés différents entre, et dans, les quatre pays considérés. S'intéresser aux « apprentissages informels » dans des environnements contrastés invite ainsi à en interroger les définitions, les formes et les positionnements, notamment par rapport aux modes institutionnalisés et traditionnels de développement et de reconnaissance de la qualification, à en proposer une acception large et partagée, hors cadres de dispositifs spécifiques (voir 1.2) afin de pouvoir en identifier les manifestations, les leviers et les obstacles, au regard des hypothèses de départ.

Initié en décembre 2020, le projet s'appuie sur un consortium de quatre partenaires : le CIS-CONICET (*Centro de Investigaciones Sociales, (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Instituto de Desarrollo Económico y Social)*) en Argentine, le Céreq (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications) en France, l'INE-CSEFRS (Instance Nationale d'Evaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique) au Maroc et l'ONFP (Office National de la Formation Professionnelle) au Sénégal. Sa mise en œuvre a suivi plusieurs étapes,

jalonnées de plusieurs temps de coordination en visioconférence (distance géographique et contexte pandémique Covid 19 obligent).

Un panorama non-exhaustif de l'économie, de l'emploi et de la formation professionnelle a d'abord été dressé par chaque partenaire pour chacun des quatre pays en vue de 1/ disposer des toiles de fond nationales sur lesquelles se profile l'étude, 2/ mettre en exergue les enjeux et réformes en cours au regard desquels positionner l'objet de l'étude, 3/ développer des cadres de référence pour assurer une compréhension et une mise en perspective contextualisées de l'objet de l'étude, 4/ affiner les orientations de l'étude.

A la suite et sur la base de ces profils-pays, quatre enquêtes exploratoires de terrain (une dans chaque pays considéré) ont été réalisées. Elles se sont appuyées sur une définition, par les quatre partenaires, des éléments de cadrage communs. D'une part, un accord sémantique autour de l'objet de l'étude a été recherché et s'est notamment traduit par un changement de terminologie : des « apprentissages informels » aux « apprentissages dans le travail » (voir 1.2). D'autre part, la question des « apprentissages dans le travail » a été orientée vers les publics de jeunes travailleurs (moins de 30 ans), sortis tôt voire précocement du système scolaire, peu qualifiés, pas ou peu diplômés (maximum premier niveau de diplôme post-premier cycle du secondaire) avec une (petite) expérience professionnelle formelle et/ou informelle. Par ailleurs, les enquêtes ont été circonscrites à un même secteur d'activité dans les quatre pays, en l'occurrence celui de la Construction (voir 1.4). Il constitue une source d'inspiration pour questionner le développement de la qualification *via* les apprentissages dans le travail ainsi que les formes de reconnaissance (voir 1.3) des acquis de ces apprentissages. Enfin, le périmètre des enquêtes a été borné à un bassin d'activité-emplois par pays, pertinent au regard du secteur de la Construction : région de Buenos Aires en Argentine, région Provence Alpes Côte d'Azur en France, région de Fès au Maroc, région de Dakar au Sénégal. Les quatre enquêtes exploratoires² ont suivi une démarche qualitative par entretiens semi-directifs auprès de trois grands types d'acteurs : des jeunes travailleurs correspondant aux publics cibles, des employeurs (ou leurs représentants) d'entreprises de Construction de tailles diverses, des acteurs institutionnels sectoriels et publics. Elles ont été conduites à partir d'un canevas de questionnements commun, décliné et contextualisé ensuite pour chacune d'elles. Elles se sont déroulées entre novembre 2021 et mai 2022. Au total, 96 jeunes travailleurs, des représentants ou employeurs de 18 entreprises et de 15 acteurs institutionnels ont participé à des entretiens individuels ou des focus groups (voir annexe 1). Chaque enquête exploratoire a été restituée dans un rapport suivant un même canevas. Les enquêtes exploratoires en Argentine et au Sénégal ont, par ailleurs, fait l'objet d'ateliers de restitution, respectivement à Buenos Aires et à Dakar, au cours desquels des informations complémentaires ont pu être recueillies auprès des parties prenantes publiques et sectorielles.

Le présent Rapport technique se base sur ces rapports d'enquêtes exploratoires, adossés aux profils-pays antérieurs, pour dégager des invariants (qui, soit se retrouvent de façon similaire, soit sont déclinés selon les contextes nationaux) et des éléments de différenciation propres à chaque contexte. Après avoir précisé et remis l'objet de l'étude dans ces contextes nationaux et sectoriels (partie 1), le rapport met en exergue les ressorts sur lesquels s'appuient les « apprentissages dans le travail » et les

² Les enquêtes ont été réalisées, dans leur pays respectif, par les équipes-projet des quatre partenaires, qui ont également bénéficié de la contribution, en Argentine, des membres de l'*Instituto de Ciencias Sociales del Trabajo y Accion Sindical* (ITRAS), et au Maroc, d'un consultant recruté à cet effet (voir annexe 1).

freins qu'ils rencontrent et qui viennent contrarier le développement de la qualification (partie 2), puis, il s'intéresse aux formes et aux conditions de reconnaissance des acquis de ces apprentissages, en particulier celles en lien avec les processus de certification professionnelle (partie 3), avant de proposer la formulation de préconisations, qui tendent à s'émanciper du champ sectoriel retenu pour les enquêtes exploratoires, pour encourager la contribution des apprentissages dans le travail dans l'acquisition d'une qualification reconnue (partie 4).

1. Un objet, quatre pays. Mise en contexte

Le chapitre de contextualisation n'a pas vocation à présenter de manière exhaustive les systèmes et politiques (économiques, de formation professionnelle...) de chaque pays ni à fournir une liste détaillée de définitions, mais à donner quelques éléments qui favorisent la compréhension et la mise en perspective de l'objet de l'étude.

1.1 Les contextes nationaux et les formes d'apprentissages

L'étude s'inscrit dans quatre contextes disparates d'un pays d'Amérique du Sud, d'un pays d'Europe de l'Ouest, d'un pays d'Afrique du Nord et d'un pays d'Afrique de l'Ouest.

Tableau 1 : indicateurs démographiques et socio-économiques

	Argentine	France	Maroc	Sénégal
Population totale (habitants)	45 millions	67 millions	36 millions	16 millions
Part des moins de 30 ans	49 %	35 %	52 %	70 %
PIB/habitant (dollars courant) (Banque mondiale, 2021) ³	10 636	43 659	3 795	1 637
Indice Développement Humain (IDH) (PNUD, 2022)	0,842	0,903	0,683	0,511
Classement mondial IDH	47	28	123	170

1.1.1 Le contexte argentin

L'économie argentine, en grande partie basée sur l'agro-exportation, est l'une des plus importantes d'Amérique latine. Mais elle se caractérise par une forte instabilité. Les crises qui se succèdent depuis plusieurs décennies ont conduit à un accroissement des inégalités (liées au genre, au niveau de qualification, au milieu socio-économique, au territoire...), à une montée du chômage et à une précarisation de l'emploi, en particulier chez les jeunes, ainsi qu'à une augmentation de la part des jeunes (environ un sur cinq) (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), 2018) ni scolarisés ni en

³ <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.PCAP.CD>

activité professionnelle (formelle pourrait-on préciser). Une forme d'économie dite « populaire »⁴ de subsistance est apparue et si l'informalité concernait surtout les formes d'auto-emploi jusqu'aux années 1990, elle s'est étendue aux formes salariées de l'emploi. L'emploi informel, présent dans les activités économiques informelles et dans les activités économiques formelles, touche surtout les jeunes et les femmes, en particulier celles et ceux issus de ménages à bas revenus et avec une moindre qualification (niveau secondaire non achevé). Le décrochage scolaire au niveau secondaire apparaît d'ailleurs comme une problématique majeure en Argentine puisque 40% des jeunes de 18-25 ans sont dans ce cas (Rivas, 2017). Les secteurs d'activité de primo-insertion des jeunes (commerce, hôtellerie/restauration, Construction ou encore services domestiques), sont aussi les secteurs d'activité qui sont marqués par un haut niveau d'informalité. La pandémie Covid 19 et les confinements ont contribué à une forte détérioration de la situation socio-économique à la fois à l'échelle macro et à l'échelle micro et ont renforcé ces problématiques.

Au regard de ces difficultés, depuis les années 1990, le Gouvernement argentin déploie de nombreux programmes sociaux à destination des jeunes les moins qualifiés, issus des foyers à bas revenus. Ils visent, dans un premier temps, essentiellement à accroître leur employabilité par un renforcement de leurs capacités professionnelles, puis s'ouvrent, depuis les années 2000, à un accompagnement socio-professionnel articulé à des expériences en milieu professionnel en contrepartie d'aides financières. Ces programmes s'appuient sur un éventail d'acteurs dont les services municipaux de l'emploi, les organisations de la société civile et les centres de formation professionnelle. Ils renvoient à un type de formation professionnelle dans le cadre de politiques actives de l'emploi, avec une logique sociale.

En Argentine, la formation professionnelle relève de deux systèmes aux frontières peu poreuses, rattachés respectivement au ministère du Travail et au ministère de l'Éducation (au niveau fédéral et au niveau des 24 Provinces). Les syndicats des salariés jouent un rôle important dans le champ de la formation professionnelle, en participant au développement des politiques publiques, en dispensant des cursus au sein de leurs centres, soit pour le ministère de l'Éducation soit pour le ministère du Travail. Ils servent parfois aussi d'intermédiaires entre les services municipaux de l'emploi et les entreprises.

L'organisation de la formation professionnelle du côté de l'Éducation dépend de la Loi Education Technique Professionnelle (ETP) promulguée en 2005⁵. Elle établit notamment un Catalogue national des titres et certifications et met en place un processus d'homologation des titres et certifications (pour la reconnaissance des diplômes d'une Province à une autre, à l'échelle nationale). Elle instaure également un Registre fédéral des établissements d'ETP et crée un Fonds national pour l'ETP (qui ne peut être inférieur à 0.2 % du PIB). La Loi distingue le secondaire technique (une des voies possibles de l'éducation obligatoire), le supérieur technique et la Formation Professionnelle, subdivisée en trois niveaux. Cette dernière s'adresse à des jeunes ou à des adultes ayant ou non achevé l'éducation obligatoire. Elle propose des cursus de quelques mois, soit dans le cadre de la formation continue, soit sous forme de blocs modulaires rattachés à des parcours formalisés de formation et approuvés dans le répertoire des certifications. Le secondaire technique (qui représente environ 18 % des effectifs du secondaire) (Ministerio de Educación de la Nación, 2016) apparaît aujourd'hui plutôt l'apanage des

⁴ <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/renatep>

⁵ Ley de Educación técnico profesional N° 26.058, sancionada en 2005

jeunes issus de familles de classes moyennes. Cette voie favorise davantage que le secondaire général la poursuite d'études et l'obtention d'un emploi de qualité.

Du côté du ministère du Travail, la formation professionnelle est intégrée, depuis 2006, à une Direction nationale de l'orientation et de la formation professionnelle. Les conseils sectoriels (qui rassemblent pour chaque secteur d'activité le syndicat des salariés et la chambre professionnelle) mais aussi les services municipaux de l'emploi jouent un rôle important en la matière. Les formations professionnelles, souvent de courte durée, et les programmes de renforcement des capacités s'adressent aux personnes salariées et aux personnes sans emploi, en particulier aux moins qualifiés. Les cursus sectoriels, qui représentent environ 41 % de la formation professionnelle continue, peuvent déboucher sur une certification professionnelle avalisée par le ministère du Travail (Granovsky, Verchelli, 2021). Depuis 2006, à la suite d'une phase expérimentale de deux ans, un dispositif national de certification des compétences professionnelles est relié au ministère du Travail. La certification professionnelle est entendue comme la « *reconnaissance publique, formelle et temporaire de la capacité professionnelle démontrée d'un travailleur, effectuée sur la base d'une évaluation de ses compétences par rapport à une norme, et sans forcément faire suite à un processus éducatif* »⁶. Après une phase d'encouragement, les démarches de certification professionnelle ont été freinées par une conjoncture politique moins favorable et le contexte pandémique Covid 19. Jusqu'en 2019, environ 220 000 certifications professionnelles ont été délivrées.

Le concept d'« apprentissages informels » n'est pas vraiment utilisé en Argentine en dehors du champ académique et n'est pas intégré, en tant que tel, aux politiques publiques. Néanmoins, ce sur quoi s'accordent de plus en plus les pouvoirs publics, c'est l'idée d'une qualification qui s'acquiert par une nécessaire articulation d'enseignements généraux et techniques et de formes d'apprentissage en situation de travail (ce qui renvoie généralement à des formes de stage ou d'alternance). Cela est notamment perceptible dans l'évolution des offres de formation et des programmes d'employabilité des jeunes qui intègrent progressivement des temps en situation de travail. Toutefois, les stages et formations en alternance sont encore peu développés. Les contrats d'apprentissage (au sens d'*apprenticeship*) sont perçus plutôt négativement par les syndicats qui considèrent qu'ils s'apparentent surtout à des modes de contractualisation d'une main d'œuvre bon marché dans lesquels les aspects formatifs sont relégués au second rang.

1.1.2 Le contexte français

Le modèle économique français s'appuie sur une combinaison des principes de l'économie de marché et de la protection sociale. La production et l'emploi sont fortement tertiarisés même si environ 1/5 du PIB et des emplois (INSEE, 2019)⁷ sont issus du secteur industriel. Ainsi, le commerce, les services aux entreprises, l'administration publique et l'industrie constituent les principaux viviers d'emplois. Contrairement aux autres pays impliqués dans l'étude, la France n'est que très peu concernée par l'enjeu de l'informalité de l'économie et de l'emploi. Dans le contexte français, il s'agit davantage de

⁶ « *La certificación de competencias laborales es definida como el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador/a efectuado con base a la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo* » (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad social).

NB : Si la norme par rapport à laquelle le travailleur a été évalué et a obtenu la certification est actualisée, alors le travailleur devra de nouveau passer une évaluation pour valider ses compétences par rapport à la norme modifiée.

⁷ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277765?sommaire=4318291>

formes de travail dissimulé (à l'Administration) qui procèdent soit de dissimulation d'activités soit de dissimulation d'emplois salariés. Très minoritaires, elles se retrouvent dans quelques secteurs d'activité tels que la Construction, l'hôtellerie-restauration ou encore le commerce de détails. Les profils des individus les plus exposés au travail non-déclaré sont plutôt jeunes, masculins, tour à tour chômeur, intérimaire, travailleur indépendant. Des zones grises de travail ou salariat plus ou moins dissimulé sont observables et peuvent concourir au maintien de situations de précarité.

Plus que les formes dissimulées de travail ou de salariat, c'est le chômage qui constitue une problématique centrale des politiques publiques, et ce depuis les années 1970, notamment en direction des seniors et des jeunes. Ces derniers se retrouvent, par ailleurs, pour une part significative d'entre eux (13% des 16-24 ans et 19% des 24-29 ans) (Francou, 2020), en situation de NEET (*Neither in Employment, nor in Education and Training*), c'est-à-dire qu'ils ne sont ni dans un cursus scolaire, ni en formation ni en activité professionnelle (formelle pourrait-on préciser). Celle-ci peut parfois faire suite à des sorties précoces du système scolaire (le taux avoisine les 9% et est plus élevé pour les garçons) (Ministère Education Nationale Jeunesse Sport, Ministère Enseignement Supérieur Recherche Innovation (MENJS/MESRI), 2019). Elle peut aussi parfois se cumuler avec une situation d'illettrisme (qui concerne environ 5% des jeunes de 18 à 25 ans en Métropole mais par exemple près de 15% des jeunes en Martinique ou 29% des jeunes en Guyane) (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), 2018)⁸.

Pour remédier à ces problématiques, les mesures gouvernementales prises jusqu'à présent se sont principalement orientées vers la réduction du coût du travail et la recherche d'une hausse de la qualification. En outre, l'économie française fait actuellement face à des enjeux de compétitivité et d'adaptation aux grandes mutations liées aux transitions écologique, numérique, démographique... auxquels le Gouvernement français entend répondre notamment en bâtissant une « société de la compétence ». C'est dans ce cadre-là que s'inscrivent les politiques publiques actuelles de formation professionnelle, très axées vers le marché du travail. Quant au système français de formation professionnelle, il est marqué par une forte distinction entre la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle continue.

La formation professionnelle initiale, au niveau secondaire, est accessible après le collège (premier cycle du secondaire) avec ou sans l'obtention du diplôme national du brevet. Elle peut être réalisée par voie scolaire ou en apprentissage (au sens d'*apprenticeship*) et conduire à des diplômes de niveau EQF 3-4 (principalement Certificat d'Aptitude Professionnelle – CAP – et Baccalauréat professionnel – bac pro). Les demandes de création de spécialités de diplômes et de titres professionnels viennent le plus souvent du monde professionnel et sont relayées au sein des Commissions professionnelles consultatives (CPC) par les représentants de branches. Les 11 CPC interministérielles regroupent des représentants des pouvoirs publics, des employeurs et des salariés et donnent des avis conformes sur la création, la révision et la suppression des diplômes et titres professionnels. Elles jouent aussi un rôle dans l'élaboration des référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation des diplômes et titres créés ou renouvelés. Elles ne sont pas impliquées dans leur diffusion et mise en œuvre. La formation professionnelle initiale, qui souffre encore d'une mauvaise image (voie de relégation des élèves en difficulté), concerne environ 28% des lycéens dont, en moyenne toutes filières confondues, une minorité en apprentissage. Il est à noter que la rénovation de l'apprentissage

⁸ <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-regional/Journees-Defense-Citoyennete-en-region>

a fait partie de la réforme de la formation professionnelle *via* la Loi du 5 septembre 2018 « Liberté de choisir son avenir professionnel » et a conduit à une hausse significative du nombre d'apprentis.

La formation professionnelle continue est quant à elle au cœur de la réforme initiée par la Loi du 5 septembre 2018. Elle s'est accompagnée d'un vaste Plan d'investissement dans les compétences (PIC) dont les publics prioritaires sont celles et ceux qui sont les moins qualifiés, en particulier les plus jeunes. Un accent a notamment été mis sur des parcours certifiants, se basant sur des évaluations initiales des compétences, intégrant des actions de formation individualisées avec des séquences en milieu professionnel. Outre la recherche d'une montée en compétences des individus, il s'agit de tenter d'apporter une réponse aux besoins actuels et à venir des entreprises. La réforme a également introduit quelques révisions par rapport au dispositif de Validation des acquis de l'expérience (VAE), introduit dès 2002 en France, en vue d'en encourager le développement qui apparaît bien en-deçà des attentes initiales (de l'ordre de 60 000 certifications par an). En 2020, 18 000 certifications complètes et 8 100 parties de certification ont été délivrées (Annexe au projet de loi de finances pour 2022 – Formation professionnelle, 2022)⁹ par les principaux ministères certificateurs. La réforme a aussi modifié et élargi la définition de l'action de formation qui correspond dorénavant à « *un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel* ». Elle inclut, par exemple, les Actions de formation en situation de travail (AFEST) dont les modalités et composantes sont définies dans un décret d'application. L'AFEST peut permettre « *d'intégrer des apprentissages qui se réalisaient de manière informelle, « sur le tas », dans le cadre de la formation professionnelle continue, intentionnelle, planifiée et organisée* » (Réseau ANACT-ARACT, 2019). Il est à noter ici que la nécessité de construire des catégories à des fins statistiques au niveau européen a conduit à la définition de trois types de formation (formelle, non-formelle et informelle), reprise dans le contexte national français. La formation informelle renvoie alors aux situations dans lesquelles la personne a l'intention de se former sans qu'il y ait de formateur, professeur ou moniteur. La personne apprend par elle-même ou à l'aide de personnes proches, dans un cadre informel.

1.1.3 Le contexte marocain

Le Maroc a connu une tertiarisation progressive de son économie ; le secteur tertiaire devance ainsi le secteur primaire qui fut pendant longtemps le premier pourvoyeur d'emplois. Dans les années 2010-2020, de grandes stratégies sectorielles ont été lancées pour dynamiser l'économie marocaine, qui compte beaucoup sur les exportations (dans le secteur automobile par exemple) ou encore sur le tourisme. La conjugaison de la pandémie de Covid 19 et d'une sécheresse sévère a récemment entraîné une forte récession.

Une Stratégie nationale pour l'emploi (2015-2025) a également été initiée, ambitionnant une hausse de la création d'emplois, de qualité, pour répondre aux attentes des jeunes, réduire les inégalités et les disparités territoriales. Les jeunes, dont 28.5 % (Observatoire National du Développement Humain (ONDH), 2021) sont considérés en situation de NEET, représentent d'ailleurs une priorité des politiques publiques marocaines qui se manifeste au travers de la Stratégie nationale intégrée de la jeunesse 2015-2030, mais aussi au travers de la Vision stratégique 2015-2030 du système éducatif ou encore de la Stratégie nationale de la formation professionnelle 2021, initiée en 2016. Cette dernière vise

⁹ <https://www.budget.gouv.fr/documentation/file-download/14446>

notamment à être plus inclusive, à toucher davantage les populations rurales ou de certains quartiers urbains, à bas revenus, à impliquer davantage les acteurs socio-économiques, en particulier les entreprises. Elle ambitionne aussi l'accroissement de l'employabilité des jeunes évoluant dans l'informel *via* des programmes de formation et de requalification de courte durée. Un tiers des travailleurs informels ont, en effet, moins de 35 ans. La contribution du secteur informel non-agricole (les données intégrant le secteur agricole n'étant pas disponibles) au PIB est estimée aux alentours de 11.5 % et l'emploi informel hors secteur agricole concernerait plus de 2.3 millions de postes (Haut-Commissariat au Plan, 2014). Il apparaît plutôt urbain, masculin, de moindre qualification.

Outre l'éducation nationale, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, le système marocain englobe des dispositifs de lutte contre l'analphabétisme et d'enseignement non-formel (type école de la deuxième chance). Des progrès notables sont à souligner en matière de scolarisation et achèvement du primaire mais aussi de lutte contre l'analphabétisme même si les taux restent encore élevés dans les zones rurales et parmi la population féminine.

Au niveau secondaire, la voie générale concentre la majeure partie des effectifs (environ 991 000 élèves) (Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS), 2018/19)¹⁰. La voie professionnelle, comme dans les trois autres pays de l'étude, pâtit d'une image négative, considérée pendant longtemps comme une voie au rabais pour des jeunes en échec scolaire. La formation professionnelle se structure autour de 340 filières et de 6 niveaux, de la spécialisation (accessible à partir de la 6^e année du primaire) au technicien supérieur. Les effectifs de la formation professionnelle initiale rassemblent environ 426 000 stagiaires (Direction de la Formation Professionnelle (DFP), 2019)¹¹. Elle s'appuie principalement sur un opérateur public, l'Office de formation professionnelle et de promotion du travail (OFPPT).

Les réformes entreprises visent à revaloriser la formation professionnelle et en faire un levier de qualification des ressources humaines. Elles cherchent à déconcentrer l'offre de formation (essentiellement urbaine), mais aussi à développer davantage les modes de formation en alternance, jusqu'ici peu usités. Ceux-ci peuvent prendre trois formes : les stages pour les formations résidentielles, la formation alternée depuis 1996 (au moins 50 % du cursus en entreprise) et la formation en apprentissage depuis 2000 (au moins 80 % du cursus en entreprise) qui s'adresse plutôt aux jeunes ne réunissant pas les conditions d'âge et de niveau scolaire pour les autres voies.

Outre la formation professionnelle formelle, existent aussi la formation non-formelle organisée par des établissements publics à caractère social, des organisations non-gouvernementales ou des organisations de la société civile, mais aussi l'apprentissage traditionnel (au sens de l'anglais *traditional apprenticeship*) et l'apprentissage sur le tas (au sens de l'anglais *on-the-job learning process*) ; ces deux modalités renvoyant aux apprentissages informels dans le contexte marocain. L'apprentissage traditionnel concerne surtout des jeunes, souvent décrocheurs, issus de familles défavorisées. Il débouche souvent sur une activité économique autonome dans le secteur informel. Il est basé sur une entente entre un jeune (et sa famille) et un tuteur/maître d'apprentissage. Il a pour but de préparer à l'exercice d'un métier et de parfaire l'éducation (sociale, culturelle...) de l'apprenti.

¹⁰ <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Indices-sysp%C3%A9dag.aspx>

¹¹ <https://dfp.gov.ma/publications/330-la-formation-professionnelle-en-chiffres.html>

L'apprentissage traditionnel est un moyen important, bien qu'un peu moins répandu aujourd'hui, de transfert des habiletés professionnelles. Il s'est historiquement organisé dans le cadre des corporations professionnelles dont le chef (*amin*) désignait les *maâlams* (ouvriers ou artisans qualifiés) pour former des jeunes en apprentissage.

Quant à la formation continue, reconnue depuis 1970, elle a été profondément réformée avec la loi n°60-17 du 5 octobre 2018. La formation continue est financée par une Taxe de formation professionnelle, en place depuis 1974, dont s'acquittent les entreprises, à hauteur de 1.6 % de la masse salariale. Près d'un tiers de ces fonds sont dédiés à la Formation en cours d'emploi (FCE) qui comprend notamment les actions de formation pour les salariés. Des barrières administratives restreignent le recours à ces soutiens financiers, en particulier de la part des petites entreprises. La réforme de 2018 qui réorganise la formation continue comprend aussi le processus de validation des acquis de l'expérience dont la définition des contours a notamment intégré des éléments de capitalisation d'expérimentations sectorielles. Les décrets d'application relatifs au processus de VAE sont encore en cours d'élaboration.

1.1.4 Le contexte sénégalais

Les politiques économiques sénégalaises, souvent influencées par des institutions (financières) internationales, se traduisent en une succession de Plans et Stratégies visant la croissance et le développement. Depuis 2014, le Plan Sénégal émergent (PSE) se décline autour de trois ambitions principales : la croissance inclusive, le développement du capital humain et la bonne gouvernance. Jusqu'à la crise sanitaire Covid 19, la croissance économique du Sénégal figurait parmi les plus fortes du continent africain (aux alentours de 6 % par an)¹².

L'économie sénégalaise se tertiarise de plus en plus, même si le secteur primaire demeure important en termes d'occupation de la population active. L'informel apparaît singulièrement marqué dans la mesure où il représenterait près de 85 % de l'économie et concernerait près de 90 % des travailleurs (Bureau International du Travail, 2020). S'il s'inscrit dans tous les secteurs d'activité (bien que certains comme l'agriculture, le textile ou encore le commerce soient prépondérants), selon le Bureau international du travail (BIT), des distinctions sont à opérer entre un « *gros informel ou semi-formel* » et un « *informel de subsistance* »¹³. Hors secteurs agricole et domestique (pour lesquels les statistiques manquent), l'informel regroupe en très grande partie des hommes, à leur compte, avec au maximum un niveau scolaire primaire. Quarante pourcent des travailleurs informels ont entre 15 et 35 ans. L'inscription dans l'informalité n'est pas sans lien avec l'analphabétisme ou l'illettrisme mais aussi les sorties précoces du système scolaire qui demeurent des problématiques majeures. Si le taux d'achèvement du primaire atteint 69 % pour les filles¹⁴ et 56 % pour les garçons¹⁵, le taux d'achèvement du moyen général ne dépasse pas 40 % pour les filles et 33 % pour les garçons (Ministère Education Nationale Sénégal, 2018).

¹² <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?end=2019&locations=SN&start=2000>

¹³ Sont ainsi distingués « *d'une part, un gros informel ou semi-formel qui rassemble des entreprises qui se comportent de façon informelle tout en étant comparables aux entreprises formelles, et d'autre part, un informel de subsistance qui regroupe des entreprises de petite taille et des entrepreneurs de nécessité qui sont vulnérables et exposés à la précarité, et ne sont pas à même de faire croître leur activité* » (Ibid.)

¹⁴ <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.CMPT.FE.ZS?locations=SN>

¹⁵ <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.CMPT.MA.ZS?locations=SN>

Beaucoup de jeunes déscolarisés ou n'ayant pas fréquenté les bancs de l'école se tournent vers des formes d'apprentissage traditionnel ou informel (au sens de l'anglais *traditional or informal apprenticeship*). L'« apprentissage traditionnel » peut être défini comme un mode d'acquisition de savoirs et savoir-faire professionnels, basés sur des liens affectifs et/ou parentaux entre le maître d'apprentissage et l'apprenti. Il vise la réplique voire la perpétuation du métier auquel s'identifie la famille au sein de la société. Il existe dans tous les secteurs d'activité, et surtout dans l'artisanat, la mécanique automobile, la Construction. L'« apprentissage informel » correspond ici à l'apprentissage traditionnel qui n'est plus basé sur des liens affectifs et parentaux mais sur la nécessité d'acquérir des compétences professionnelles pour exercer un métier à la fois comme activité rémunératrice et comme activité ouvrant à un statut, une place dans la société. L'« apprentissage traditionnel » et l'« apprentissage informel » contribuent à la fois à la poursuite de l'éducation des jeunes et à l'acquisition des rudiments des savoirs de base nécessaires à l'exercice d'un métier. Ils s'exercent principalement dans le secteur informel et, jusqu'à récemment, apparaissaient hors champ du système institutionnalisé de formation professionnelle alors même qu'ils concernent environ 400 000 jeunes chaque année, soit presque 5 fois plus que les effectifs des centres de formation professionnelle, selon le Directeur de l'apprentissage du ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'insertion (en 2022).

La Loi n°2015-01 portant loi d'orientation de la Formation professionnelle et technique (FPT) introduit une démarche de reconnaissance de ces formes d'apprentissage notamment via l'« apprentissage rénové » qui est défini comme « *un processus de FPT qui vise l'acquisition d'une qualification professionnelle essentiellement à travers une formation pratique dans une unité de production. L'apprentissage est une voie permettant aux apprenants d'accéder aux titres, certificats et diplômes délivrés dans le système de FPT* ». L'apprentissage rénové peut ainsi aboutir à l'obtention d'un Certificat professionnel de spécialisation (CPS), introduit par le décret 2019-644 du 28 mars 2019 et qui entre dans la nomenclature des diplômes officiels de la formation professionnelle.

La loi d'orientation de la FPT introduit également le principe de validation des acquis de l'expérience qui « *donne la possibilité à toute personne, quels que soient son âge, son niveau d'étude ou son statut, d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle* » ; démarche qui avait fait l'objet d'expérimentations à partir de la fin des années 2000, dans le cadre de programmes soutenus par des partenaires techniques et financiers. Le travail du Comité technique VAE au niveau ministériel est toujours en cours.

La Loi d'orientation de la FPT détache la Formation Professionnelle de l'Education Nationale pour faire de celle-ci un levier de compétences et de performance de l'économie via la qualification des ressources humaines. Elle dépend aujourd'hui du ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'insertion et mobilise un éventail large d'acteurs au-delà des ministères et organismes nationaux sous tutelle (dont l'ONFP), qu'il s'agisse des collectivités locales, des établissements publics et privés de formation professionnelle, des organisations de la société civile et des organisations non gouvernementales, des partenaires sociaux, ou encore des Partenaires techniques et financiers (PTF) (dont PTF internationaux).

1.2 Des « apprentissages informels » aux « apprentissages dans le travail »

Les esquisses des toiles de fond nationales précédemment exposées mettent en évidence la diversité des contextes dans lesquels s'inscrit l'objet de l'étude mais aussi la diversité des conceptions de la notion même d'« apprentissages informels ».

Ainsi, en Argentine, la notion est peu usitée hormis dans le champ de la recherche académique et les réflexions des politiques publiques portent plutôt sur le renforcement des apprentissages en situation de travail dans le cadre de programmes à visée formative. En France, la notion est liée à celle de formation informelle qui renvoie aux situations où la personne apprend (avec cette intention) dans un cadre informel, sans l'appui d'une figure formatrice. Au Maroc, la notion est largement connectée à l'apprentissage traditionnel (au sens de l'anglais *traditional apprenticeship*) et dans une moindre mesure au processus d'apprentissage sur le tas. Au Sénégal, la notion est aussi largement rattachée à l'apprentissage traditionnel ou informel (au sens de l'anglais *traditional or informal apprenticeship*). Ces diversités semblent, *a priori*, rendre complexes l'appréhension partagée de l'objet de l'étude ; complexité renforcée, d'une part, par le flou linguistique entourant l'usage du terme « apprentissage » en Français (quand l'Anglais permet de distinguer *learning* et *apprenticeship*), d'autre part, par la superposition des notions renvoyant à l'« informel » (apprentissages informels, emploi informel, secteur informel...).

Un accord sémantique a donc été recherché par les quatre partenaires du projet d'étude pour proposer un concept qui puisse faire sens dans les quatre contextes considérés, qui puisse être saisi dans un éventail large d'environnements (différenciés entre les pays ou au sein même d'un pays), qui puisse atténuer le flou au croisement des informels et les connotations parfois négatives entourant le qualificatif « informel », qui puisse s'appréhender distinctement et indépendamment d'autres concepts tels que :

- l'apprentissage (au sens de l'anglais *apprenticeship*) : formation professionnelle en alternance entre centre de formation et lieu de travail, encadrée juridiquement, basée sur des relations contractuelles entre les parties (apprenti, employeur, centre de formation), suivant un programme d'enseignement formel dont la durée est prédéterminée et visant l'obtention d'une certification reconnue. L'apprenti se forme à l'exercice d'un métier et perçoit une rémunération en contrepartie de sa participation à l'activité de production.
- l'apprentissage traditionnel ou informel (au sens de l'anglais *traditional or informal apprenticeship*) : selon l'Organisation Internationale du Travail, apprentissage relevant de l'économie informelle, permettant à des artisans ou ouvriers expérimentés de transmettre des compétences à des jeunes, nécessaires à l'exercice d'un métier. Régis par des normes sociales et des traditions plus que par des lois et réglementations, ils ne suivent pas de programmes d'enseignement formels et ne donnent pas lieu à des certifications reconnues¹⁶. Ces formes d'apprentissage à géométrie variable selon les contextes, parfois rattachées à des liens familiaux et dotées d'une fonction éducative, peuvent faire système bien qu'elles ne soient pas (bien, encore) intégrées dans la formation professionnelle institutionnelle.

¹⁶ Note d'orientation sur l'apprentissage professionnel informel, 2021, Patrick Werquin (Projet EUR/801 financé sur fonds de la Commission européenne pour le compte de LuxDev)

- le concept englobant de *work-based learning* (WBL) : il intègre généralement, parmi d'autres formes d'apprentissage, les deux concepts précédents, mais il ne bénéficie pas d'une définition univoque. La littérature relative au WBL le décrit comme un ensemble de pratiques qui se distinguent de l'apprentissage purement scolaire. Cette description conduit à des définitions du WBL qui incluent des formes de formation professionnelle pratiques en contexte scolaire (basées sur la reconstitution de contextes de travail, par exemple, *via* des ateliers pratiques, des simulations d'entreprises...). Les définitions du WBL varient d'une approche stricte qui le distingue de l'apprentissage en classe et n'englobe pas ce dernier, à une approche large qui fait du WBL une composante d'un programme d'apprentissage qui combine apprentissage en classe et apprentissage sur le lieu de travail. A titre d'exemple, selon une définition donnée par l'Organisation Internationale du Travail¹⁷, le WBL « renvoie à toutes les formes d'apprentissage dans un environnement de travail réel. Les apprentissages (au sens anglais de *apprenticeship*), formel et informel, les stages, les formations sur le tas sont les formes les plus courantes de WBL. Elles combinent généralement, mais pas toujours, des éléments d'apprentissage sur le lieu de travail avec un apprentissage en classe ».

La clarification conceptuelle s'est d'abord traduite par un glissement terminologique des « apprentissages informels » vers les « apprentissages dans le travail » et s'est grandement inspirée de travaux précédemment menés par le Céreq sur le sujet (Fournier, Lambert, Marion-Vernoux, 2017). Elle a abouti à une acception à la fois large (car valable dans des environnements très contrastés) et plus resserrée que le concept de WBL des « apprentissages dans le travail ». Intervenant ou non dans le cadre de formes plus ou moins structurées de développement des compétences, ils renvoient à des apprentissages (au sens de l'anglais *learning*) expérientiels *via* le travail, engendrés par l'exercice-même du métier ou par des organisations spécifiques de travail. Ils ne sont pas nécessairement organisés selon des objectifs préalablement définis, ne sont pas nécessairement structurés avec des ressources et moyens dédiés, et présentent parfois un caractère non-intentionnel voire non-conscient de prime abord pour l'apprenant. Bien que les frontières soient poreuses, ils se distinguent ainsi des formes d'apprentissage chapeautés par le concept englobant de WBL, souvent associées à une programmation et des objectifs de formation professionnelle, et pouvant parfois avoir lieu en milieu professionnel sans contribution au travail productif.

1.3 Une appréhension multi-dimensionnelle de la reconnaissance des apprentissages dans le travail et de leurs acquis

S'il est proposé une acception large des apprentissages dans le travail, il en est de même pour leur reconnaissance. Cette dernière est, en effet, ouverte à plusieurs dimensions ; qu'il s'agisse de la reconnaissance des apprentissages dans le travail (c'est-à-dire de l'admission de leur existence, de l'identification de leurs formes de manifestation, de leurs déterminants, de leurs apports...) ou qu'il s'agisse de la reconnaissance des acquis de ces apprentissages, liée ou indépendante de leur validation. Elle peut alors être perçue, éventuellement de façon cumulative, au travers de la reconnaissance dans le regard des autres (reconnaissance par ses pairs, reconnaissance par ses supérieurs, reconnaissance sociale ou familiale) ; la reconnaissance dans le travail (évolution des missions, des responsabilités, de l'autonomie, de la place dans l'équipe) ; la reconnaissance dans la rémunération ; la reconnaissance dans le passage de l'informel au formel (de l'emploi) ; la

¹⁷ <https://www.ilo.org/skills/areas/work-based-learning/lang--en/index.htm>

reconnaissance *via* la certification (ouvrant à une possible transférabilité dans d'autres contextes professionnels).

L'étude met néanmoins un accent particulier sur la reconnaissance *via* la certification entendue comme la validation des acquis d'apprentissage (savoirs, savoir-faire, aptitudes, compétences) d'un individu à l'issue d'un processus d'évaluation basé sur un référentiel, qui se traduit par la délivrance d'un document officiel (diplôme, titre, certificat...) attestant de cette validation. De plus, compte-tenu de la thématique des apprentissages dans le travail, un focus est mis sur la validation des acquis de l'expérience comme processus de certification professionnelle, hors voie scolaire, permettant de valider, par rapport à une norme, les acquis d'apprentissage obtenus *via* des expériences professionnelles.

1.4 Le secteur de la Construction, terrain commun d'exploration du développement et de la reconnaissance des apprentissages dans le travail

Comme évoqué précédemment (voir Introduction), l'étude, au travers de ses enquêtes exploratoires en Argentine, en France, au Maroc et au Sénégal, s'appuie sur un terrain sectoriel commun. Si le choix d'un même secteur d'activité dans les quatre pays relève d'un intérêt comparatif, le choix de la Construction relève d'autres considérations. Si les secteurs de la Construction des quatre pays ne sont évidemment pas superposables, ils présentent tout de même quelques traits communs.

Dans les quatre contextes, il s'agit de secteurs dynamiques dont le poids est significatif tant en termes de PIB que d'emplois. Ils apparaissent plutôt segmentés avec quelques grandes entreprises qui concentrent les chantiers d'envergure et rassemblent la plus grande partie des chiffres d'affaires, et une kyrielle de (très) petites entreprises, particulièrement concernées par des formes, plus ou moins prononcées, d'informalité de l'activité et de l'emploi. Ils représentent des portes d'entrée importantes du marché du travail pour les jeunes, et en particulier pour des jeunes peu voire pas qualifiés. Ils constituent également des terrains de réalisation de processus (plus ou moins nombreux) de validation des acquis de l'expérience, qu'ils soient expérimentaux ou non.

1.4.1 Le secteur argentin de la Construction

En Argentine, la Construction représente environ 4,5 % du PIB et compte environ 1,6 millions de travailleurs, soit plus de 8 % des actifs occupés. Ces travailleurs (dont près d'un tiers ont moins de 30 ans) évoluent principalement (71 %) dans des entreprises de moins de 5 personnes et occupent surtout (85 %) des postes aux deux niveaux de qualification les plus bas. Pour près des trois quarts d'entre eux, il s'agit d'un emploi informel. Une grande partie des travailleurs du secteur (62 %) ont un niveau scolaire inférieur au secondaire (INDEC, 2021). La Construction en Argentine est marquée par un recours élevé à la sous-traitance et par une grande hétérogénéité des entreprises entre les très grandes, souvent à la pointe de la technologie, en charge des grands chantiers, et les très petites, plutôt orientées vers la rénovation des maisons privées et/ou la construction de petites maisons. La convention collective prévoit surtout des contrats de travail temporaire et un fonds sectoriel pour le chômage a été introduit afin d'indemniser les travailleurs (formels) entre deux chantiers. La Construction constitue le secteur le plus prolifique en matière de processus de certification des compétences professionnelles depuis sa mise en place, avec près de 138 000 certifications professionnelles délivrées, soit environ la moitié d'entre elles ; 44 % ont concerné des jeunes de moins de 30 ans (Granovsky y Verchelli, *Ibid.*).

1.4.2 Le secteur français de la Construction

Le secteur de la Construction occupe une place importante dans l'économie française, représentant environ 5% de la valeur ajoutée créée et 5% des emplois salariés. Il compte quelques grands groupes, de dimension internationale, et une multitude d'entreprises artisanales. Il rassemble environ 694 100 entreprises, principalement dans le Bâtiment et essentiellement de petite taille (moins de 10 salariés). Il compte environ 1.34 millions de salariés ; les 2/3 dans une fonction de production et plus d'¼ âgés de 25 à 34 ans. En 2020, le secteur a recruté 320 000 entrants, dont 71 % qui n'avaient jamais travaillé dans la Construction et 21 % étant âgés de moins de 25 ans (Observatoire des métiers du BTP, 2020)¹⁸. Les métiers de la Construction font partie des métiers dits « porteurs » dans toutes les régions métropolitaines et de l'outre-mer. Concernant la VAE, le constat a été fait de son faible recours dans le secteur de la Construction qui, en 2017, ne comptait pas plus de 700 personnes certifiées par cette voie (Beaupère, Kogut-Kubiak *et al.*, 2020).

1.4.3 Le secteur marocain de la Construction

Au Maroc, la Construction contribue à hauteur de 6 % du PIB et compte plus de 1.2 millions de travailleurs, ce qui le positionne comme le deuxième secteur employeur du pays (Haut-Commissariat au Plan (Maroc), 2021). Il constitue un levier stratégique de mise en œuvre des Plans de développement sectoriels dont s'est doté le Maroc et apparaît plutôt dynamique (71 000 créations de postes entre 2020 et 2021). Le secteur compte environ 38 000 entreprises formelles et est marqué par une certaine concentration, 22 % des entreprises réalisant 80 % du chiffre d'affaires (FNBTP (Maroc), 2017). Mais, près des 2/3 des entreprises du secteur sont de petite taille et ne sont pas déclarées à la Caisse nationale de sécurité sociale (CNSS). L'informel domine dans le résidentiel et l'auto-construction. Beaucoup de jeunes, y compris entre 15 et 18 ans, évoluent dans l'informel. La Construction est le deuxième secteur dans lequel des expérimentations de démarches VAE ont été menées, entre 2008 et 2010. Elles ont concerné 13 métiers qui se situent parmi les trois niveaux de qualification les plus élevés (Qualification, Technicien et Technicien Supérieur)¹⁹.

1.4.4 Le secteur sénégalais de la Construction

Au Sénégal, le secteur de la Construction est en pleine croissance, porté par des chantiers de grande envergure, lancés par l'Etat, notamment dans le cadre du Plan Sénégal Emergent (2014-2023). Ces chantiers (ex : aéroport international Blaise Diagne, autoroutes, logements...) bénéficient d'investissements publics et de partenaires au développement. L'enjeu de l'habitat, associé à celui du logement social et de la maîtrise de l'urbanisation, est central. La région de Dakar concentre la majeure partie de l'activité de Construction du pays. On y retrouve plus de 70 % des entreprises du secteur. Ces dernières se répartissent principalement (à plus de 80 %) entre des « petites entreprises », des « très petites entreprises » et des « entrepreneurs » (ministère de l'Economie, des Finances et du Plan du Sénégal, 2017). Le milieu de la Construction apparaît relativement organisé et structuré (par rapport à d'autres secteurs d'activité), et est régi par une convention collective datant de 1956, à laquelle ont été ajoutées des annexes en 1996 portant sur le barème des salaires et la répartition des salariés par

¹⁸ <https://dataviz.metiers-btp.fr/>

¹⁹ <https://dfp.gov.ma/vaep.html>

catégories. Mais c'est un secteur qui emploie beaucoup de jeunes issus de l'informel. Des expérimentations de démarches de VAE en 2008-2009 ont concerné des métiers du second œuvre de la Construction.

2. Pour développer ses compétences dans le travail

Le développement des compétences des jeunes se réalise par le biais d'apprentissages qui peuvent prendre place dans le cadre de formations formalisées ou dans l'exercice du travail. L'acquisition des compétences s'opère par la combinaison des deux types d'apprentissages, dans des proportions variables selon les parcours (Fournier et al, 2018). C'est la seconde modalité qui nous intéresse : les apprentissages dans le travail (voir 1.2). Comment se réalisent ces apprentissages dans le travail ? Quelles conditions les favorisent ? Quels prérequis s'avèrent nécessaires et quels freins viennent contrarier le développement des compétences ?

La mise en perspective des enquêtes réalisées dans les quatre pays met en relief des traits et des mécanismes communs quant au développement des compétences dans le travail. Qu'il s'agisse des moyens, des conditions favorables ou encore des prérequis, les mêmes constats ressortent qui désignent, au final, les mêmes freins au développement des compétences. Ce qui permettra de dessiner des pistes d'amélioration communes aux quatre pays.

2.1 Une condition préalable : accéder à une situation de travail

Apprendre dans le travail suppose de se trouver en situation de travail. Cette proposition qui peut apparaître comme une lapalissade signale pourtant une condition *sine qua non* qui pointe la nécessité première d'une motivation à travailler et d'un marché du travail ouvrant des opportunités d'emploi.

2.1.1 D'abord, la motivation

La motivation qui conduit un jeune à travailler est déterminante, non seulement de l'accès aux possibilités de développement des compétences mais aussi de la ténacité qu'il montrera par la suite pour progresser. Cette motivation nécessaire pour trouver puis exercer un emploi est commune à tous les jeunes qui accèdent au travail mais les ressorts de cette motivation diffèrent selon les pays. Quel que soit le pays, le rapport à la famille joue un rôle déterminant dans la volonté de travailler.

En France, il s'agit généralement pour l'enfant de gagner en indépendance financière pour quitter le foyer familial. En Argentine, il s'agit souvent d'exercer une activité permettant de contribuer aux ressources de la famille. Les jeunes commencent fréquemment à travailler avec leur père ou quelqu'un de leur entourage. Au Sénégal comme au Maroc, il s'agit plutôt de répondre, dans une large mesure, au souhait parental. Au Sénégal, le jeune peut être amené à travailler pour répondre au désir des parents de le voir « *sortir d'une situation d'oisiveté* » ou encore l'aîné des garçons peut être incité à quitter l'école précocement pour assurer le soutien financier de la famille grâce à ses gains professionnels. Au Maroc, les jeunes entrants dans le secteur sont le plus souvent originaires des zones rurales. Ils quittent leur village pour rejoindre la ville où ils vont travailler et pour la plupart enverront

par la suite la moitié de leur salaire à leur famille. Ainsi, ils gagnent en indépendance tout en ménageant un apport de ressources pour la famille d'origine.

2.1.2 Et des opportunités d'emploi

Outre la motivation, l'accès à une situation de travail tient également aux facilités d'entrée en emploi. De ce point de vue, le secteur de la Construction, porteur en termes d'emplois et peu exigeant en qualification initiale pour les catégories ouvrières, présente dans les quatre pays un profil favorable. Le besoin en main d'œuvre y est intense et permanent et le jeune peut accéder à l'emploi sans aucune qualification initiale, voire sans maîtriser les savoirs de base (lire, écrire et compter).

Les voies d'accès à l'emploi dans la Construction diffèrent selon les pays. L'entrée dans le secteur s'opère *via* des institutions pour l'emploi ou le réseau relationnel du jeune, dans des proportions variables selon les pays. En Argentine, si la « bourse du travail » du syndicat ou le « bureau pour l'emploi » jouent un rôle dans l'accès des jeunes aux emplois de la Construction, dans la plupart des cas, il est favorisé par des réseaux familiaux ou des réseaux informels de quartier. En France, ce sont souvent les agences de Pôle Emploi ou les agences d'intérim qui vont orienter le jeune vers un employeur. En outre, une part non négligeable des jeunes recrutés étaient déjà présents dans l'entreprise dotés d'un contrat d'apprentissage au cours des deux ou trois années précédentes. Au Sénégal, les jeunes concernés quittent fréquemment leur village d'origine pour rejoindre les pôles urbains, particulièrement la région de Dakar qui concentre la majeure partie de l'activité de Construction du pays. L'émulation joue un rôle majeur dans l'accès à l'emploi, soutenue par la « réplication » du métier exercé par des membres de l'entourage (parents ou camarades d'enfance). Les jeunes issus de familles fortement impliquées dans ce domaine d'activité bénéficient d'un avantage relatif. Au Maroc, les jeunes qui se retrouvent sur un chantier sont souvent issus de la même tribu, voire de la même famille. La mobilité géographique les amène à résider sur le chantier même où ils partagent des logements destinés à les accueillir. En effet, entrer dans l'emploi peut impliquer une mobilité géographique. C'est plus souvent le cas au Maroc et au Sénégal où les pôles d'emploi (pôles urbains) sont éloignés des zones d'où sont issus les jeunes travailleurs (zones rurales).

2.2 Pratiquer le métier

Les moyens par lesquels le jeune apprend dans le travail relèvent essentiellement de la pratique du métier (Fournier et *al*, 2017A). Les moyens mobilisés pour assurer une montée en compétences indiquent les canaux par lesquels celle-ci va se réaliser.

2.2.1 Echanger avec les autres : reproduire et parler

Quel que soit le pays, ce sont les échanges avec les autres qui s'affirment comme le premier vecteur d'apprentissage dans le travail. Si plusieurs moyens sont mobilisés, le principal mis en avant est sans conteste l'interaction avec un ou plusieurs travailleurs expérimentés qui peut s'exercer selon deux modalités. Elle peut consister en un acte de mimétisme et il s'agit alors de reproduire un geste, une démarche, une procédure. Elle peut aussi consister en un échange verbal, auquel cas, c'est alors la parole qui prime. Il s'agit ici de rendre explicite l'acte à réaliser en utilisant si nécessaire un langage technique approprié ou simplement de donner une consigne. Le plus souvent, les deux modalités se

conjuguent. Du point de vue du jeune, en matière d'échanges, c'est donc l'observation, l'écoute, la reproduction et les paroles échangées sur le travail au moment de sa réalisation qui fondent pour une large part le développement des compétences.

Au Sénégal, cette implication dans le travail est désignée comme « action participante ». Celle-ci s'inscrit dans un ensemble qui inclut également des réunions de travail pendant lesquelles a lieu un briefing sur les étapes du travail et les erreurs pointées dans la mise en œuvre des opérations de construction à tous les niveaux. C'est un moment fort d'enseignement-apprentissage pour les jeunes par les anciens. En Argentine, il est souligné que travailler sur le chantier implique un apprentissage constant, mais en même temps diffus, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de moments spécifiques de formation ou de formation à une tâche, mais que les apprentissages se produisent en parallèle de la réalisation du travail.

Quel que soit le pays, il semble que la proximité des origines (famille, région) impulse une solidarité, ne serait-ce qu'en raison d'une langue commune. Ainsi, au Sénégal, il est rappelé que « *les oiseaux de même plumage volent ensemble* ». Autrement dit, les échanges s'opèrent également entre pairs, du fait de la proximité entre jeunes exerçant la même profession. Au Maroc, les jeunes issus d'un même village berbérophone du sud du pays, par exemple, nouent des liens forts qui facilitent les échanges. En France, chez les Compagnons du Devoir, l'intégration dans la communauté garantit des échanges privilégiés avec les autres compagnons et même avec d'anciens compagnons disposés à accompagner les plus jeunes dans leur progression.

2.2.2 Avoir des initiatives

Pour tous les jeunes, quel que soit le pays, la prise d'initiative est source de progrès. Toutefois, les marges dont les jeunes disposent à cet égard sont très variables selon les pays. La capacité d'initiative, voire l'audace, du jeune joue de façon sensible sur le développement de ses compétences. L'avantage de cette disposition tient cependant à la qualité de l'encadrement dont le jeune peut – ou pas – bénéficier. Prendre une initiative, oser, implique le risque d'une erreur et suppose donc d'être accompagné par des collègues ou un supérieur hiérarchique, conscients de l'intérêt heuristique de l'erreur dès lors qu'elle est corrigée, discutée et vient soutenir une nouvelle compétence.

Au Sénégal, l'initiative prend la forme de l'« autotest ». Le jeune, en l'absence de son « maître », sur ses ordres ou pas, essaie de mettre en œuvre les consignes de travail reçues en vue de continuer le travail inachevé la veille. Se substituer au « maître » est une forme d'apprentissage par la pratique basée sur l'autotest des capacités à exercer le métier en toute autonomie. L'exercice est à risque quand on sait que les erreurs ne bénéficient pas d'une large marge de tolérance. En France, dans le cadre, souvent exemplaire, des Compagnons du devoir, les formateurs incitent les jeunes à prendre des initiatives sur les chantiers sur lesquels ils travaillent au point que l'un de ces formateurs déclare « *Quand un jeune me dit qu'il ne fait jamais d'erreur, je me dis qu'il n'ira pas très loin* ». Au Maroc, en revanche, la marge d'initiative des jeunes semble très mince, ils sont le plus souvent soumis à la réalisation de tâches précises, répétitives et strictement supervisées.

L'activation de ce levier de développement des compétences suppose autonomie, responsabilisation et confiance partagée. La satisfaction de ces trois critères est très inégale, selon les pays mais aussi dans chaque pays selon les entreprises et les encadrants.

2.2.3 Opérer un retour réflexif sur le travail réalisé

Un retour réflexif opéré sur le travail réalisé consolide l'assimilation des nouvelles compétences et permet d'envisager celles à venir (Fournier et al, 2017B). Les avantages de cette pratique valent quel que soit le pays mais sa mise en œuvre diffère fortement selon les pays et à l'intérieur des pays selon les contextes d'emploi.

Ce temps de réflexion peut être inopiné, il advient parce que le jeune se pose une question sur le travail réalisé ou qu'un collègue ou son employeur ouvre un temps de commentaire. Les réunions d'équipe, les discussions avec les pairs, en groupe ou en tête-à-tête, sont autant de lieux pour revenir sur la réalisation des tâches ou de la mission, repérer les points à améliorer, ouvrir de nouvelles perspectives en termes de compétences.

Ce temps de « retour réflexif » peut aussi être inscrit de façon récurrente, comme en France, par exemple, chez les Compagnons du Devoir où tous les jeunes se retrouvent en étude, de 20 heures à 22 heures pour revenir sur ce qu'ils ont appris et souhaitent discuter, voire améliorer. Au Sénégal, ce peut être au cours de réunions de chantier que sont pointées les erreurs, que sont envisagés les moyens de les corriger et que sont projetées les activités à venir et les modalités de leur exécution. Au Maroc, il semble que ces moments de réflexion fassent défaut. L'objectif de rendement immédiat imposé aux jeunes les privent des temps d'échange pour améliorer leurs pratiques professionnelles.

Cette étape, cruciale pour consolider la nouvelle compétence et envisager celles à venir, est bien souvent négligée car elle s'inscrit dans un temps perçu comme improductif, du moins dans l'instant car une nouvelle compétence consolidée promet une efficacité supérieure du jeune dans ses activités à venir et par conséquent un gain de temps ultérieur pour parvenir à la qualité de travail attendue.

2.2.4 Puiser dans d'autres sources d'information

Viennent ensuite des sources d'informations (manuels, internet) où puiser des conseils, des exemples, des recommandations utiles à l'exercice du métier et plus précisément à la résolution de problèmes auquel le jeune se heurte. Ces moyens de progresser sont très inégalement mobilisés par les jeunes. Ils supposent une capacité à rechercher/trouver les lieux d'information utiles, une capacité de lecture et de compréhension minimale ou encore l'accès à une source spécialisée, telle la base de données nominatives des Compagnons du devoir.

La confrontation à de nouvelles situations implique un des impératifs des métiers de la Construction qui est de trouver les solutions à chaque situation ; en cela, aujourd'hui le jeune pourrait fortement être aidé par Internet, les tutos, les vidéos qui circulent, postés par des personnes qui partagent leur travail (par exemple pour installer des « placos »). Cependant, Internet, qui pourrait s'avérer une source d'informations utile, est très inégalement mobilisé par les jeunes travailleurs. Dans l'ensemble, une petite minorité d'entre eux recherchent sur le web les solutions, les conseils, qui pourraient nourrir le développement de leurs compétences. Une partie des jeunes, au Maroc notamment, issus de milieux

défavorisés, souvent d'origine rurale, parfois en situation d'analphabétisme, n'ont tout simplement pas accès à cet espace. Les autres, même s'ils fréquentent assidûment les réseaux sociaux d'internet (Instagram, Twitter...), en France par exemple, n'envisagent pas pour autant de mobiliser cet outil pour trouver de l'information utile professionnellement, faute des dispositions et/ou des conditions nécessaires pour accéder à l'information utile.

Tableau 2. Canaux repérés pour les apprentissages dans le travail dans les quatre pays

Canaux	Argentine	France	Maroc	Sénégal
Echanger avec les autres : reproduire et parler	<p>Apprentissages en travaillant, en observant, en faisant.</p> <p>Echanges et démonstration par un travailleur plus expérimenté.</p> <p>Echanges avec les membres de l'équipe.</p>	<p>Observation des gestes et reproduction.</p> <p>Echanges et explication, en amont ou en aval du geste ou de la procédure, par un travailleur plus expérimenté.</p> <p>Echanges avec les membres de l'équipe.</p>	<p>Observation des gestes et reproduction.</p> <p>Exécution de tâches sous la conduite d'un travailleur expérimenté.</p> <p>Rares échanges avec les membres de l'équipe.</p>	<p>Apprentissages en travaillant, en observant en faisant ("action participante").</p> <p>Echanges et démonstration par un travailleur plus expérimenté.</p> <p>Echanges avec les membres de l'équipe.</p>
Prendre des initiatives	<p>Prise d'initiatives limitées.</p> <p>Souvent, attribution de tâches précises et supervisées.</p>	<p>Prise d'initiatives limitée.</p> <p>Souvent, attribution de tâches précises et supervisées.</p>	<p>Prise d'initiative très limitée voire inexistante.</p> <p>Attribution de tâches précises et supervisées.</p>	<p>Souvent, attribution de tâches précises et supervisées.</p> <p>Action "d'autotest" en l'absence du patron ou maître d'apprentissage, sur consigne de ces derniers ou non.</p>
Opérer un retour réflexif sur le travail réalisé	<p>Contingent, souvent pas programmé sur un temps dédié.</p>	<p>Contingent, souvent pas programmé sur un temps dédié.</p>	<p>Quasiment pas relevé.</p>	<p>Contingent, faisant souvent plutôt suite au constat d'une erreur sur un chantier.</p>
Puiser dans d'autres sources d'information	<p>Parfois, sources en ligne ou en centre de formation, sur initiative du travailleur (surtout pour les travailleurs avec un minimum de qualification).</p>	<p>Recours à internet, limité en raison d'un défaut de maîtrise de la recherche d'information en ligne.</p>	<p>Solidarité entre travailleurs d'une même région d'origine dans la transmission des savoirs.</p>	<p>Solidarité entre camarades de même profession (mais ne travaillant pas forcément dans la même unité de production).</p>

2.3 Quelles conditions sont favorables au développement des compétences dans le travail ?

Les moyens par lesquels le jeune apprend en travaillant suggèrent que les conditions dans lesquelles le jeune exerce son activité sont déterminantes pour sa montée en compétences.

2.3.1 D'abord, la dynamique du secteur et le besoin de main d'œuvre

La dynamique du secteur et les besoins en main d'œuvre qui le caractérisent représentent une première condition plus ou moins favorable au développement des compétences des jeunes entrants. Les secteurs qui font face à des difficultés de recrutement sont plus enclins à intégrer des jeunes dénués des qualifications qui les rendraient immédiatement opérationnels dans l'emploi et à envisager de les former « sur le tas » afin qu'ils puissent rapidement gagner en compétence, sans avoir à retourner sur les bancs de l'école. Ce penchant vaut pour des secteurs comme celui de la Construction, recrutant une large part de travailleurs dotés de faibles niveaux de qualification, mais il vaut également pour des secteurs parfois très en pointe, porteurs de métiers rares pour lesquels aucune formation formelle n'existe ou encore des entreprises tout simplement éloignées des centres de formation proposant les formations nécessaires.

S'agissant de la question du besoin de main d'œuvre, les employeurs de la Construction sont les premiers à pointer le manque d'attractivité du secteur entaché à juste titre par des conditions de travail difficiles (travail en extérieur quelle que soit la météo, mobilité géographique imposée par l'emplacement des chantiers, port de charges lourdes dégradant la santé des travailleurs...). En France, certains employeurs tentent d'y remédier en versant des primes qui viennent gonfler les rémunérations et cherchent à renforcer la qualification des jeunes qu'ils embauchent afin de leur assurer une progression professionnelle et salariale. Toutefois, ce cas de figure est loin d'être majoritaire. La nécessité de serrer les budgets pour emporter les marchés peut conduire à contracter au maximum la masse salariale, voire à sous-payer des jeunes, notamment dans le cadre du travail informel, non déclaré (Sénégal ou Maroc, principalement).

2.3.2 Un environnement professionnel stimulant

Vient ensuite jouer, de façon déterminante, la qualité de l'environnement professionnel du jeune. Qu'il s'agisse de l'employeur, des membres de l'équipe ou du travailleur expérimenté accompagnant le jeune dans le cadre d'un binôme (voir ci-après), la personnalité, la capacité à transmettre, la qualité d'écoute sont autant de dispositions qui vont soutenir le développement des compétences du jeune. A cet égard, les temporalités à l'œuvre jouent un rôle majeur. Si l'employeur envisage de stabiliser le jeune dans son emploi pour assurer son maintien dans l'entreprise, il aura davantage à cœur de lui ménager un parcours qualifiant, structuré par le développement de ses compétences, jusqu'à être en mesure d'accompagner lui-même un nouvel arrivant, notamment en France, dans les très petites entreprises. La question des perspectives ouvertes et de l'horizon envisagé au moment de l'entrée (ou après quelques semaines) du jeune dans l'entreprise est déterminante.

Le « bien-être émotionnel » joue également sa partition dans la « qualité » de l'environnement. La qualité des relations qui lient les travailleurs est déterminante. Si l'appartenance à un même groupe (géographique, linguistique, ethnique...) ménage une proximité souvent fructueuse, la différence peut

en revanche générer une hostilité qui freine, voire inhibe les échanges. La façon de dire les choses diffère selon les pays. En Argentine et en France, cette dimension est mise en avant dans ce terme même de « bien-être émotionnel » ; au Maroc et au Sénégal, est plutôt soulignée la plus grande facilité relationnelle entre travailleurs partageant la même origine. A titre d'exemple, des propos ou des comportements racistes mettent fortement à mal les conditions de travail et d'apprentissage des jeunes qui en sont victimes.

Les tensions entre travailleurs peuvent également tenir à l'appartenance aux différents corps de métier. L'enchaînement des travaux des uns et des autres ne s'opèrent pas toujours harmonieusement et parfois les uns tentent de reporter sur les autres la responsabilité des « ratés » ou des retards qui émaillent l'avancée des travaux.

2.3.3 Penser l'organisation du travail et de l'équipe pour faciliter la transmission

Quel que soit le pays, en matière d'organisation du travail, le développement des compétences gagne à s'inscrire dans un parcours qui ménage l'enchaînement de séquences d'activités variées et une pluralité d'accompagnateurs aptes à transmettre des compétences diversifiées. Outre les personnalités entourant le jeune, la composition de l'équipe de travail, son fonctionnement sont également déterminants des progrès que le jeune peut réaliser. L'isolement est la situation la moins favorable car elle exclut les échanges, au cœur de la transmission.

La place du jeune dans l'équipe est définie par un travailleur toujours plus expérimenté mais intervenant à des niveaux de responsabilité variés. La Construction est un secteur qui compte de très nombreuses petites entreprises (moins de dix salariés), auquel cas c'est l'employeur, chef de l'entreprise, qui assigne les places. Dans les entreprises de plus grande taille, ce rôle peut être dévolu au chef de chantier ou au chef d'équipe.

Dès son arrivée sur le chantier, le jeune est de fait et informellement « évalué » afin d'apprécier quelles tâches vont pouvoir lui être confiées et quel accompagnement sera nécessaire. Dans la plupart des cas, le jeune s'avère très peu, voire pas du tout, qualifié et lui seront tout d'abord confiées des « tâches basiques » relevant d'une activité de « manœuvre ». Après quelques semaines, ses supérieurs hiérarchiques apprécient son aptitude à apprendre et sa détermination à progresser dans le métier. Si celles-ci sont vérifiées, le chef d'entreprise peut estimer judicieux d'envisager sa progression afin d'assurer sa montée en compétences qui peut ouvrir sur une augmentation de salaire, censée garantir le maintien du jeune dans l'entreprise. Toutefois, cette logique est à décrire au conditionnel car il arrive souvent que l'employeur n'engage pas cette vision prospective et cherche à retirer le maximum de gain, à très court terme (parfois le temps d'un chantier) du jeune travailleur, auquel cas la perspective d'une montée en compétences est plus hasardeuse.

En Argentine, c'est le *capataz* (équivalent du contremaître français) qui est le plus souvent chargé d'organiser l'accompagnement du jeune travailleur. Les *capataces* disposent d'une marge d'action pour concevoir les processus de travail dans un sens qualifiant tout en enrichissant les qualifications des travailleurs d'une composante « apprentissage ». La plupart des chefs de chantier ou des contremaîtres témoignent qu'au-delà du processus informel de travail, il y a des intentions et des séquences d'apprentissage explicites. On apprend dans un processus : par exemple, à partir des plans,

s'engage une discussion des croquis d'œuvres (avec le contremaître) qui oriente ceux qui exécutent l'œuvre. Ceux qui sont chargés de transmettre leur savoir-faire ne sont généralement pas formés pour cela mais ils ont des objectifs clairs et ils s'engagent à ce que les jeunes puissent arriver au "travail bien fait" de qualité et cette perspective soutient le développement des compétences. Au Maroc, pour la formation des jeunes recrutés sans ou avec peu de qualification, les entreprises procèdent de la même façon : incorporation dans une équipe avec des ouvriers qualifiés et plus expérimentés qui se chargent de leur apprentissage mais on note l'absence de mesures à même d'encourager ce type de formation. Les entreprises enquêtées estiment que s'ils doivent développer la formation en milieu professionnel sous ses différentes formes, cela doit être financé dans le cadre de la taxe de la formation professionnelle qui est prélevée mensuellement sur la base de la masse salariale.

En bref, l'organisation du travail en vue d'assurer le développement des compétences des jeunes doit être pensée comme l'articulation d'un programme de « tâches » à réaliser et une distribution des rôles dans l'équipe visant à soutenir la progression du jeune travailleur.

2.3.4 Constituer des binômes « un jeune-un travailleur expérimenté »

Parmi les pratiques visant à étayer les apprentissages dans le travail, la pratique du « binôme », composé d'un jeune et d'un travailleur expérimenté, se retrouve dans les quatre pays.

En France, le jeune, dès son arrivée dans l'entreprise, est confié à un collègue plus expérimenté, voire au chef d'entreprise dans le cas des TPE (Très Petites Entreprises) afin qu'il apprenne en travaillant. Généralement, au début, il seconde le travailleur expérimenté (port de matériaux, passage d'outils...) tout en l'observant. Petit à petit, le travailleur expérimenté l'implique davantage jusqu'à ce que le jeune devienne autonome dans la réalisation du travail. Au Sénégal, le couplage (dit aussi « coaching ») consiste à mettre deux travailleurs ensemble sur un même poste de travail. Il s'agit d'un couplage entre un jeune non qualifié et un chef d'équipe ayant une solide expérience dans le travail ou entre un jeune diplômé fraîchement sorti de l'école et un travailleur jouissant d'une expérience différentielle. En Argentine, dans certains cas, le « *compagnon qui est à côté du jeune* » devient une sorte de tuteur informel qui est guide et référent. Ces relations avec des pairs plus expérimentés sont mentionnées comme le processus permettant l'appropriation des savoirs requis et nécessaires, activant des processus cognitifs. Au Maroc, les *maâlem* peuvent être amenés à exercer la fonction d'accompagnateur. Le *maâlem* signifie littéralement en arabe, « celui qui a un savoir-faire ou maître ». Ce titre honorifique est donné aux personnes jugées dignes d'instruire ou de transmettre un savoir-faire. Historiquement, le *maâlem*/maître d'apprentissage occupait une place privilégiée, non seulement dans la corporation mais également dans la société. Cet apprentissage se pratique toujours mais de moins en moins, le plus souvent dans les médinas où les familles, généralement de condition modeste, confient leurs enfants aux *maâlem* pour apprendre un métier. Pour autant, il est à noter que certains *maâlem* rechignent aujourd'hui à transmettre leurs compétences, de peur de se voir ravir leur place, une fois le jeune devenu compétent, et d'autant plus que cette fonction ne fait pas l'objet d'une rémunération supplémentaire.

La constitution de binômes s'avère généralement efficace, à condition qu'elle satisfasse quelques principes. Il n'existe pas de profil-type du bon tuteur qui vaudrait quel que soit le jeune. C'est à chaque fois une rencontre telle que « ça matche ou pas » entre les deux protagonistes. Certains jeunes ont

besoin d'être encouragés « en douceur » quand d'autres gagnent à être « un peu bousculés ». C'est en cela qu'il est préférable de penser la rencontre de deux personnalités plutôt que les qualités standard de chacune des deux parties.

2.3.5 Assurer la diversité des situations professionnelles

Quel que soit le pays, vient aussi jouer la diversité des situations auxquelles le jeune est amené à faire face. Plus le jeune est confronté à des situations nouvelles, plus il rencontre d'occasions de monter en compétences. La variété des missions à accomplir, des « défis à relever » est source de résolution de problèmes qui contribue à forger de nouvelles compétences. Cette variété peut tenir dans les matériaux utilisés, dans le type d'interventions (dans la Construction : construction neuve, rénovation, restauration) ou tout simplement dans les surprises qui émaillent l'avancée d'un chantier (terrain en pente, sol trop meuble, mise au jour de restes antiques...) et obligent à inventer une solution pour y faire face.

Les apprentissages tiennent donc aussi aux tentatives que le jeune engage. L'originalité d'un nouvel exercice, imposé par un objectif, une situation, inédits jusque-là, stimule la recherche de solutions à partir des acquis et impulse des progrès. Ainsi, ne suffit-il pas de reproduire ou de communiquer, la nouveauté, aussi, stimule le développement des compétences. Se dessine ici l'avantage d'un « parcours » qualifiant. Celui-ci se développe autour de la « globalité des apprentissages », inscrite dans une dynamique apprenante. Cette « globalité des apprentissages » suppose que le jeune puisse avoir une vision globale du métier ; ce qui tient dans une large mesure à la qualité de l'entourage professionnel du jeune. Cet idéal est loin d'être une réalité, quel que soit le pays, même si des variations ressortent de ce point de vue.

En Argentine, il est souligné qu'à l'issue d'un chantier, le jeune passe sur un autre chantier, qui est généralement inscrit dans un processus différent du précédent et nécessite la maîtrise d'exécution d'autres tâches, d'interagir avec d'autres équipes de travail, de changer de dynamique de travail. Ces changements impliquent de nouveaux apprentissages, de gagner en expérience et en professionnalisme. Bien que les tâches se répètent selon les étapes et les domaines, les systèmes de construction peuvent changer d'un chantier à l'autre, l'application de nouveaux matériaux qui ont fait irruption sur le marché commercial ou les changements technologiques. Tout cela nécessite des expérimentations qui permettent d'acquérir de nouvelles compétences. Au Maroc, c'est trop souvent un « segment du métier » que le jeune peut entrevoir. Plutôt que de penser le cheminement du jeune à des fins de développement de ses compétences, c'est la productivité du travail dans l'instant qui est privilégiée et qui invite à faire en sorte que le jeune reproduise des tâches peu diversifiées mais qu'il va exécuter de plus en plus rapidement.

2.4 Quels prérequis au développement des compétences dans le travail ?

Le développement des compétences dans le travail s'opère plus ou moins aisément selon le socle de connaissances initial et les dispositions comportementales du jeune. A cet égard, les positionnements des jeunes à l'entrée dans un même emploi semblent très variables. Sur ce registre des prérequis, les contrastes entre les quatre pays sont très marqués.

2.4.1 A propos des « savoirs de base »

Les « savoirs de base » recouvrent les trois compétences élémentaires : lire, écrire et compter. Elles sont généralement acquises à l'issue d'une scolarité primaire. Toutefois, deux écueils peuvent contrarier leur assimilation. D'une part, nombre de jeunes (au Maroc et au Sénégal) n'ont pas – ou pas assez longtemps – fréquenté l'école ; d'autre part, les jeunes peuvent avoir fréquenté l'école et acquis des compétences qu'ils ont perdues faute de les avoir entretenues et se trouvent ainsi en situation d'illettrisme²⁰.

S'agissant des dits « savoirs de base », les profils vont du jeune en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme au jeune titulaire d'un baccalauréat (plus rare). Un niveau de formation initiale plus élevé annonce des dispositions facilitant le développement des compétences, y compris quand la spécialité de la formation initiale est éloignée de la Construction.

Cependant, si l'exercice du travail est source de développement des compétences techniques nécessaires à la pratique du métier, il est aussi source de progrès quant aux savoirs de base. A titre d'exemple, la lecture de plan est souvent mise en avant comme un exercice permettant des progrès en géométrie et les calculs imposés pour déterminer le volume des matériaux utiles comme autant d'exercices concrets ouvrant des possibilités d'avancée en arithmétique. Ainsi, les jeunes sortis de formation initiale sans disposer des aptitudes généralement acquises dans le cadre scolaire peuvent trouver en emploi les occasions d'y accéder quand la pratique du métier les impose. Les apprentissages en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme supposent toutefois du côté du jeune, une écoute attentive, une bonne capacité de mémorisation (notamment visuelle), une aptitude à poser les questions pertinentes et une capacité de « débrouillardise » non négligeable ; du côté de ceux qui l'accompagnent, une écoute attentive (aussi), une faculté d'adaptation et de transmission de leurs compétences.

2.4.2 A propos des dispositions comportementales

S'agissant des dispositions comportementales, toute une palette, commune aux quatre pays, ressort mêlant différents niveaux de curiosité, de motivation ou encore de capacité à écouter les conseils. Les exigences de l'entourage professionnel au regard de ces dispositions sont déterminantes des avancées que le jeune peut opérer en la matière. Parmi les « qualités » mises en avant par les employeurs, la « *ponctualité* », « *l'endurance* », le « *respect des autres* », voire « *l'obéissance* » ressortent également comme essentielles pour assurer un fonctionnement optimal de l'équipe.

En Argentine, il ressort qu'au-delà du fait que la personne qui commence à travailler a de l'expérience ou pas, l'intérêt pour ce qu'elle doit faire et le "*désir de travailler*", sont des dispositions qui, selon les employeurs, sont nécessaires pour apprendre au travail. Cette volonté et le désir de travailler impliquent un engagement dans les tâches à effectuer. En outre, une évaluation de la proactivité apparaît comme une condition préalable pour ceux qui ont un profil technique, car elle est considérée

²⁰ En France, 4,1 % des jeunes sont classés en situation d'illettrisme et 9,6 % ont des difficultés de lecture, suite aux tests passés lors des journées citoyennes d'appel à la défense. Source : <https://www.education.gouv.fr/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-l-ecole-7538>

comme une attitude qui leur permet de réaliser les tâches de manière active tout en favorisant l'apprentissage au travail. La capacité de s'organiser, de résoudre des problèmes et de ne pas se figer face à l'obstacle sont des facteurs qui permettent d'apprendre au cours de l'activité qu'ils accomplissent. Fortement associée à la volonté de travailler, la motivation pour apprendre est déterminante. La construction étant une activité où il y a des problèmes à résoudre en permanence, l'attitude et la motivation pour apprendre sont considérées comme cruciales pour la performance.

Toutefois, les exigences formulées s'avèrent bénéfiques à condition que les échanges soient emprunts du souci de remédier aux défauts qui s'expriment, tant du point de vue du jeune qui doit reconnaître la nécessité de modifier son comportement que du plus ancien qui doit se montrer confiant quant à la capacité du jeune à pallier ses travers. Ainsi, qu'il s'agisse des savoirs de base ou des dispositions comportementales et quel que soit le positionnement du jeune sur les échelles de leurs appréciations à son arrivée dans l'entreprise, rien n'est jamais perdu, c'est le chemin à parcourir qui s'annonce plus ou moins long selon le point de départ.

2.5 Quels freins au développement des compétences dans le travail ?

Les freins au développement des compétences dans le travail se définissent négativement par rapport aux conditions qui lui sont favorables et tiennent aussi à des facteurs connexes.

2.5.1 Un environnement peu stimulant, sous-tendu par des problèmes de communication

Les échanges étant au cœur des apprentissages dans le travail, c'est avant tout l'environnement professionnel du jeune qui peut, s'il est défaillant, contrarier le développement de ses compétences. L'isolement du jeune, livré à lui-même, sans possibilité ni de reproduire, ni d'échanger verbalement ménage un cadre peu porteur. Si les qualités « pédagogiques » des plus anciens jouent un rôle non négligeable dans la qualité des échanges avec les jeunes, d'autres facteurs peuvent les contrarier, telles les langues usitées.

La question linguistique se pose ici de façon cruciale. Il n'est pas rare que les travailleurs œuvrant sur un même chantier, voire au sein d'une même équipe, soient de nationalité différente (maghrébins, portugais, français, en France) et parfois même de même nationalité mais ne s'exprimant pas dans la même langue (Arabe, Berbère au Maroc ; Wolof, Sérère, etc. au Sénégal).

La pluralité des origines des travailleurs présents sur le chantier, qui s'accompagne d'une pluralité des langues usitées, peut freiner les échanges. L'apprentissage d'une nouvelle langue, surtout pour des jeunes qui ont été peu scolarisés, ne va pas de soi. Il peut alors être nécessaire de trouver le moyen d'opérer des traductions. Au Maroc, les problèmes de communication sur les chantiers sont tangibles. Beaucoup de jeunes travailleurs sont originaires du sud marocain berbérophone. Parmi eux, ceux qui n'ont pas été scolarisés ne maîtrisent pas l'arabe (langue officielle à l'école), usité sur les chantiers. Il arrive même que des interprètes soient recrutés sur les chantiers pour jouer les intermédiaires entre les ouvriers et les chefs de chantier. Au Sénégal, ceux qui comprennent les deux langues (Wolof et Français) peuvent servir d'interprètes.

Si la barrière de la langue n'est pas rédhibitoire, car d'autres formes d'échanges sont possibles, il n'en demeure pas moins qu'elle rend plus difficile les échanges. Si les échanges verbaux sont rendus difficiles du fait de la barrière de la langue, d'autres modalités de communication sont possibles pour assurer un minimum de transmissions. Les gestes, bien sûr, mais aussi des dessins ou des schémas qui peuvent venir soutenir une démonstration.

Par ailleurs, même quand la langue est partagée, la coopération avec un travailleur, lui-même peu expérimenté ou expérimenté mais peu enclin à transmettre ou maladroit dans sa façon de le faire, peut freiner le développement des compétences.

2.5.2 La répétition, mère de la stagnation

La répétition des mêmes objectifs, activités et par conséquent des mêmes procédures, des mêmes gestes limite les possibilités de découvertes, de nouvelles expériences et de progrès.

Au Maroc, il n'est pas rare de rencontrer des travailleurs âgés, travaillant depuis longtemps sur des chantiers, et toujours cantonnés dans des activités basiques faute d'avoir pu développer de nouvelles compétences, souvent en raison d'une situation initiale d'analphabétisme qui a inhibé, dès l'origine, toute tentative de progression professionnelle et d'un contexte peu favorable aux apprentissages.

La progression s'opère *via* les problèmes que le jeune est amené à résoudre. S'il reproduit les mêmes tâches, il exploite ses compétences mais ne se trouve pas face à de nouveaux « défis », voire face à des « énigmes » qui l'amèneraient à chercher des solutions pour mener à bien la mission qui lui a été confiée car c'est ainsi que se forge la compétence. Ce qui conduit à la question des contextes qui favorisent plus ou moins la multiplication des expériences. Ainsi, la taille des entreprises, leur plus ou moins grande spécialisation, les différents types d'environnement, de matériaux utilisés influent inégalement sur les conditions de développement des compétences. Dans les grandes entreprises, la parcellisation des tâches induit une activité répétitive pour les ouvriers les moins qualifiés enjoint à reproduire les mêmes séquences de travail sans possibilités d'engager de nouvelles expériences formatives.

Cette tendance à la répétition est accentuée par la méconnaissance du métier dans son ensemble, corrélée à l'absence de vision des perspectives qui pourraient s'ouvrir, comme en témoigne le cas sénégalais. En effet, le défaut de connaissance du métier dans son entièreté s'accompagne d'une difficulté à entrevoir les horizons possibles.

2.5.3 Un défaut d'implication et d'écoute, de part ou d'autre

S'agissant du comportement du jeune, les freins sont aussi tangibles. Ce que les employeurs désignent sous le terme de « motivation » renvoie à tout un ensemble de dispositions qui favorisent le développement des compétences. Être « *motivé* », c'est désirer progresser, ce qui implique d'être curieux, attentif aux remarques, soucieux de toujours faire mieux. Le jeune qui refuse les conseils, fait preuve d'une faible écoute, s'interdit une progression sensible et décourage ceux qui l'accompagnent de poursuivre leur travail de soutien au développement de ses compétences.

Ce défaut d'implication du jeune peut traduire un manque de motivation à exercer l'activité. La motivation nécessaire peut notamment être contrariée lorsque le jeune s'engage dans la Construction en tant que « *voie de garage* », c'est-à-dire par défaut, faute de pouvoir accéder à d'autres activités. Le défaut d'implication du jeune peut également tenir à la perspective d'une réorientation professionnelle qui fait de l'emploi dans la Construction un emploi transitoire, purement « *alimentaire* » afin d'assurer une rémunération minimale à court terme.

Au Maroc, les jeunes issus des zones rurales peu, voire pas du tout, dotés en formation scolaire initiale, restent souvent confinés dans des activités basiques et récurrentes, sans opportunités de progression. Les jeunes issus des zones urbaines, mieux dotés en qualification scolaire, envisagent plus souvent leur emploi dans la Construction comme une transition avant d'évoluer dans un autre secteur. Les uns comme les autres ne se trouvent pas dans des dynamiques invitant au développement des compétences. Au Sénégal, le principal frein, signalé de ce point de vue, est le « *manque de temps* » : les travailleurs ont généralement un programme trop chargé par des tâches répétitives qui ne leur laisse pas le temps de penser à se former et à développer de nouvelles compétences. En raison de la pauvreté à laquelle ils font face, certains jeunes sont plus préoccupés par le salaire journalier que par la formation. Certains d'entre eux considèrent que le passage par le chantier n'est qu'un pis-aller en attendant de trouver d'autres opportunités plus intéressantes pour eux et ne pensent nullement à se former.

Le défaut d'implication peut également tenir au travailleur expérimenté chargé d'accompagner le jeune. Se pose ici la question du profil des « accompagnateurs » et des bénéficiaires qu'ils retirent de cette activité. Généralement, ils n'ont pas été formés pour former eux-mêmes les autres et l'accompagnement qu'ils assurent ne fait l'objet d'aucune reconnaissance en termes de salaire ou de promotion.

2.5.4 Un turnover de la main d'œuvre élevé, assorti d'un recours fréquent à la sous-traitance,...

Le secteur de la Construction se caractérise par un *turnover* singulièrement élevé qui, par définition, limite les temps de présence des travailleurs dans l'entreprise. L'horizon rapproché de la fin du chantier n'invite pas au développement des compétences des ouvriers qui y travaillent. A quoi bon former des jeunes qui vont bientôt quitter l'entreprise, d'une façon ou d'une autre ?

Le recours massif à la sous-traitance, mis en lumière en Argentine, entrave également le développement des compétences des jeunes les moins qualifiés. La sous-traitance entraîne notamment une focalisation sur une partie spécifique du chantier qui limite, voire empêche, la diversification des tâches. En France, c'est le recours massif aux travailleurs intérimaires, mis à disposition temporairement auprès de l'employeur *via* une agence, embauchés le temps d'un chantier, dont le développement des compétences est particulièrement négligé. Au Maroc, les employeurs soulignent que la cadence des travaux, élevée en raison des délais d'exécution, ne leur laisse pas le temps de se consacrer à l'apprentissage des jeunes recrues.

2.5.5 ...qui nourrit une vision à court terme de la productivité

Les rythmes, voire les cadences, sont rapides et visent la rentabilité immédiate du travail réalisé. De plus, la recherche de la rentabilité immédiate impose, outre un rythme rapide d'exécution des tâches,

une très faible porosité des temps de travail tels que les espaces qui seraient nécessaires à des échanges constructifs pour développer les compétences ne trouvent pas leur place. La durée des journées de travail, parfois longues car soumises aux délais de livraison du chantier, joue aussi défavorablement sur la possibilité d'un temps dédié à un « *retour réflexif sur le travail* ».

Ainsi, les conditions favorables au développement des compétences sont souvent contrariées par la recherche d'une productivité à court terme qui invite l'employeur à négliger la construction d'un parcours qualifiant pour le jeune. L'horizon envisagé à cet égard se limite bien souvent à la fin du chantier et l'équipe est pressée par l'objectif de tenir les délais annoncés, voire de limiter les retards déjà accumulés.

La répétition des mêmes tâches plutôt que leur diversification répond trop souvent à l'objectif d'une rentabilité immédiate du travail du jeune. Les moments d'échanges, notamment ceux permettant un « *retour réflexif sur le travail* », sont souvent trop rares et envisagés comme des temps improductifs qui ralentissent l'activité professionnelle. Or, cette perception témoigne d'une vision à court terme de la productivité : le jeune est supposé plus productif quand il exécute une tâche plutôt que quand il échange. C'est oublier que la consolidation de ses nouvelles compétences lui permettrait d'être plus productif et plus autonome dans ses activités futures... ce qui ramène à la question du lieu d'exercice de ces activités futures et de l'employeur qui tirera bénéfice des progrès réalisés, donc de la durée du contrat de travail du jeune travailleur.

2.5.6 Un niveau d'instruction initiale faible

Lesdites « *compétences de base* », lorsqu'elles sont défaillantes, peuvent représenter un frein majeur au développement des compétences. Des progrès en calcul ou encore en lecture de plans peuvent être réalisés dans le travail mais ceux-ci restent limités.

Au Maroc, certains jeunes ont pu acquérir des notions de base dans le milieu de travail, principalement en lecture des plans y compris pour les jeunes analphabètes qui parviennent à déchiffrer les plans de béton armé par simple reconnaissance visuelle. Ainsi, ils peuvent distinguer par exemple entre le symbole S utilisé pour une semelle ou P pour les poteaux, etc...En revanche, la maîtrise orale et *a fortiori* écrite d'une langue nécessite un temps long et un dans le principal but d'obtenir un salaire à la fin de la semaine, voire de la journée. Au Sénégal, certains investissements conséquents que la plupart des jeunes, issus de familles pauvres, n'ont pas les moyens d'engager, d'autant qu'ils travaillent le plus souvent jeunes, quoique désireux de travailler, souffrent de réelles carences en lecture et en écriture dans chacune des langues (Français ou Wolof). En effet, vu leur faible niveau d'instruction, les ouvriers ne parviennent pas à établir des devis pour la réalisation de certaines œuvres dont ils ont la responsabilité en leur qualité de chef d'équipe.

Impossible d'achever ce paragraphe sur les freins sans évoquer l'informalité de l'emploi. Le caractère informel de l'emploi non déclaré, renforcerait-il les freins identifiés ? L'absence de cadre légal du travail crée des conditions d'exercice qui donnent libre cours aux abus en matière d'emploi et de travail (peu voire pas d'informations sur cette question). Cependant, le caractère plus ou moins structurel de l'emploi informel s'accompagne d'une grande variabilité des règles implicites qui régissent l'activité du chantier. Au Sénégal, où l'emploi informel occupe une place prépondérante, le défaut de règles

légales n'exclut pas l'expression de règles sociales qui structurent l'activité des travailleurs. L'absence de réglementation ne saurait masquer les codes sociaux.

Tableau 3. Freins relevés venant contrarier les apprentissages dans le travail dans les quatre pays

Freins	Argentine	France	Maroc	Sénégal
Barrières linguistiques	Enjeu pas relevé	En cas de non-partage d'une même langue sur les chantiers (travailleurs d'origine étrangère ne maîtrisant pas le Français).	En cas de non-partage d'une même langue sur les chantiers (surtout entre berbérophones et arabophones).	En cas de non-partage d'une même langue sur les chantiers (pour des travailleurs ne maîtrisant aucune des deux langues Wolof ou Français).
Turnover élevé de la main d'œuvre et vision court-termiste de la productivité	Recours élevé à la sous-traitance. Priorité accordée au rendement, à la productivité et à la rentabilité immédiats. Manque de stratégie RH en matière de FC.	Recours fréquent aux contrats intérimaires. <i>Turnover</i> élevé de la main d'œuvre. Manque de stratégie RH à moyen terme, hors production.	Priorité accordée au rendement, à la productivité et à la rentabilité immédiats.	Priorité accordée au rendement, à la productivité et à la rentabilité immédiats.
Répétitivité des situations professionnelles et fragmentation des tâches	Parcellisation des activités, surtout pour les travailleurs des entreprises sous-traitantes.	Parcellisation des activités. Manque de mobilité limitant la diversité des chantiers.	Cantonnement à des tâches basiques.	Concurrence entre les diplômés et les non-diplômés (ne parvenant pas à occuper certaines fonctions).
Faible implication et motivation à apprendre et / ou à transmettre	Emploi dans la Construction parfois considéré prioritairement comme une activité rémunératrice et transitoire. Manque de projection, du fait de l'instabilité de l'activité du secteur.	Emploi dans la Construction parfois considéré comme une activité prioritairement rémunératrice et transitoire. Manque de temps et de reconnaissance pour la transmission.	Emploi dans la Construction souvent considéré comme une activité prioritairement rémunératrice. Manque d'ambition d'évolution dans le secteur (et méconnaissance des métiers). Manque de temps et de reconnaissance pour la	Emploi dans la Construction souvent considéré comme une activité prioritairement rémunératrice. Manque d'ambition d'évolution dans le secteur (et méconnaissance des métiers). Manque de temps et de reconnaissance pour la

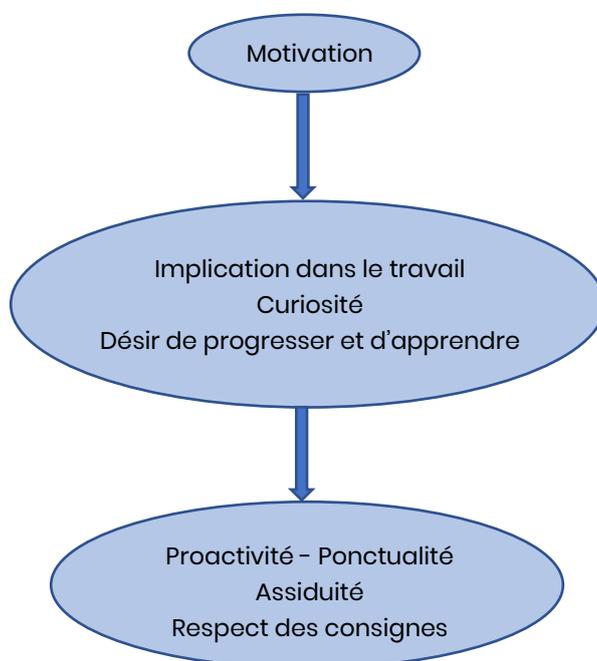
			transmission et crainte d'être dépassé par les jeunes formés.	transmission et crainte d'être dépassé par les jeunes formés.
Niveau d'instruction initiale faible	<p>Pas considéré comme réhibitoire.</p> <p>Maîtrise parfois insuffisante des savoirs de base.</p>	<p>Pas considéré comme réhibitoire.</p> <p>Maîtrise parfois insuffisante des savoirs de base, en particulier des calculs.</p>	<p>Pas considéré comme réhibitoire.</p> <p>Problématiques fréquentes d'analphabétisme ou d'illettrisme.</p>	<p>Pas considéré comme réhibitoire.</p> <p>Problématiques fréquentes d'analphabétisme ou d'illettrisme.</p>

2.6 Quelles compétences développer dans le travail ?

Les compétences que le jeune peut développer dans le travail sont de différentes natures : relatives au comportement jugé idoine, à la maîtrise des « *savoirs de base* » ou aux connaissances techniques. C'est l'association de ces différents types de « *compétences* », qui s'entretiennent les unes les autres, qui contribue à la qualité du travail.

2.6.1 Attitudes, compétences sociales et transversales

Les principales compétences dites « **comportementales** » ou encore « *sociales* » mises en avant sont la motivation pour apprendre et progresser, l'implication dans le travail, la proactivité, la ponctualité et l'assiduité. S'y ajoute l'esprit d'équipe. Quel que soit le pays, la « *motivation* » s'affirme comme la qualité première qui conditionne les autres. Le schéma ci-dessous dessine les liens d'implication entre les compétences dites « *comportementales* ».



Les compétences dites « transversales » que sont l'autonomie, la capacité d'écoute et d'argumentation, la capacité à résoudre des problèmes et à travailler en équipe viennent compléter le tableau des compétences utiles dans l'exercice du travail.

2.6.2 Compétences de base

Les « *compétences de base* » attendues sont très inégalement vérifiées. En Argentine comme en France, la scolarité obligatoire²¹, généralement satisfaite²², permet de mettre en place un socle plus ou moins solide. Au Maroc comme au Sénégal, de nombreux jeunes, particulièrement parmi ceux qui

²¹ Ou encore en France, l'existence du dispositif CLEA ou de dispositifs d'alphabétisation

²² Néanmoins, en Argentine, dans le secteur de la Construction, 62 % des travailleurs n'ont pas achevé le cursus de l'école obligatoire (jusqu'au secondaire).

travaillent dans la Construction, n'ont que très peu été scolarisés, voire pas du tout. Dans ces cas, les trois types de compétences (lire, écrire et compter) ne sont pas du tout acquises.

Dans la Construction, ce sont les « compétences de base » en mathématiques qui ressortent comme les plus utiles pour l'exercice du métier. Le calcul des mesures, des volumes appelle des connaissances élémentaires en arithmétique et en géométrie. Cette dernière s'avère également nécessaire à la lecture de plan, fortement mise en avant par les employeurs, quel que soit le pays.

2.6.3 Compétences techniques

Les compétences techniques liées à l'exercice du métier sont au cœur des apprentissages dans le travail. Ce sont essentiellement celles-ci qui peuvent être acquises au gré des activités réalisées avec d'autres travailleurs, qui ouvrent la possibilité d'une reproduction des gestes et des procédures.

Certes, le rôle déterminant de la « parole » peut être invalidé si la langue n'est pas commune. Reste alors le « geste » qui peut être reproduit en toutes hypothèses, à condition de pratiquer le métier auprès d'un « tuteur » apte à en faire la démonstration. Les compétences dites « techniques » viennent parfois frôler les compétences dites « de base », telle la lecture de plan qui ressort, aux dires des employeurs, des deux catégories.

2.6.4 Compétences relatives au respect des normes

Dans la Construction, ce sont principalement les normes de sécurité qui s'avèrent cruciales tant pour ce qui concerne la sécurité des personnes que la qualité de la construction. Les compétences liées à la connaissance et au respect des normes de sécurité, essentielles dans les quatre pays, sont particulièrement mises en avant dans les entretiens au Sénégal. Leur inculcation et leur application renvoient principalement à l'employeur, supposé les faire valoir sur le chantier. Or, le respect de ces normes induit des coûts liés aux équipements nécessaires (casques, gants, chaussures de sécurité, matériel d'harnachement pour travailler en hauteur...), au temps de transmission des consignes, au temps parfois supplémentaire exigé par l'application des normes (s'attacher à faire un exercice à plusieurs...). D'où un respect des normes de sécurité souvent enfreint dont témoigne le nombre d'accidents du travail sur les chantiers et de maladies professionnelles développées par les travailleurs de la Construction.

En France, la sécurité est supposée répondre à un cadre légal strictement défini dont le respect est censé être contrôlé par l'inspection du travail. Or, selon le site de l'assurance-maladie, « *le BTP reste l'un des secteurs les plus sinistrés, avec 56 accidents du travail enregistrés pour 1 000 salariés (la moyenne de tous les secteurs est autour de 34). Des manquements en matière de sécurité et de protection de la santé continuent d'être constatés sur les chantiers, pouvant mener à des accidents graves* ». Viennent s'y ajouter les « *maladies professionnelles* » : *troubles musculosquelettiques, pathologies liées à l'inhalation de poussières d'amiante, atteintes auditives, etc.* »²³. Au Maroc, comme en Argentine et en France, si la sécurité fait l'objet des rares, voire des seules, formations organisées pour les salariés, le respect des consignes n'est pas pour autant garanti, loin de là. Au sein des chantiers, les moyens de protection de la sécurité sont mis à disposition : casques, chaussures, gants, harnais, garde-corps,

²³ <https://www.ameli.fr/entreprise/sante-travail/votre-secteur/batiment-travaux-publics/chiffres-cles>.

balisage. Il reste néanmoins un travail de sensibilisation à opérer : beaucoup de jeunes travailleurs rechignent à utiliser ces équipements, par exemple à porter un casque, souvent en raison de l'inconfort que cela procure pendant les périodes de chaleur. En Argentine, au niveau des grands chantiers, le syndicat joue un rôle majeur pour veiller au respect des normes.

Quel que soit le type de compétences, des progrès sont possibles. Aucun jeune n'est soumis au *statu quo*, à condition que soit envisagé un parcours qui lui permette, pas à pas, d'avancer vers de nouvelles compétences. C'est dans ce sens que nous formulerons des recommandations en direction des différents acteurs du champ (voir partie 4).

3. Reconnaissance des compétences acquises via les apprentissages dans le travail

La question de la reconnaissance des compétences acquises via les apprentissages dans le travail demeure centrale dans la mesure où elle constitue une étape essentielle du processus de professionnalisation des individus. Elle repose principalement sur des mesures d'évaluation et de validation des acquis d'apprentissage qui renvoient d'une part à des dispositifs formels de reconnaissance par la délivrance de tout ou partie d'une certification reconnue sur un plan institutionnel ou encore à des modalités spécifiques, salariales ou autres, qui s'inscrivent dans le cadre de politiques de branches ou d'entreprises. Ce chapitre rend compte de ces différentes formes de reconnaissance dont nous ont fait part les acteurs rencontrés lors de nos investigations de terrain.

3.1 Des dispositifs de validation des acquis de l'expérience professionnelle à géométrie variable selon les pays

La validation des acquis de l'expérience est devenue un enjeu majeur des politiques publiques de formation professionnelle et d'emploi en termes de professionnalisation des salariés, de gestion du développement de leurs compétences ou de maintien de leur employabilité (dans le cadre des reconversions professionnelles) mais aussi d'intégration des salariés issus de l'économie informelle vers le secteur formel comme l'ont mis en avant les acteurs institutionnels rencontrés. Pour autant, les systèmes de reconnaissance des compétences au travers de la mise en œuvre de dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE) sont très hétérogènes d'un pays à l'autre. Si la France et l'Argentine bénéficient de dispositifs formels adossés respectivement à un cadre législatif et à un dispositif ministériel complété par des accords avec les partenaires sociaux, ce n'est pas encore le cas du Maroc et du Sénégal qui, en dépit de l'existence de projets de textes réglementaires et législatifs sur le sujet élaborés à la suite de la mise en œuvre de plusieurs expérimentations, rencontrent des difficultés à les faire entériner par leurs autorités compétentes respectives.

En France, le dispositif national de VAE existe depuis une vingtaine d'année (voir Encadré 1) et permet la délivrance, sous certaines conditions, de tous les diplômes, titres professionnels ou Certificats de qualifications professionnelles (CQP) enregistrés au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Ce répertoire est géré par une instance de régulation quadripartite – Etat, organisations syndicales des salariés et des employeurs, Conseils régionaux – qui examine les demandes d'enregistrements des certifications au RNCP des organismes privés de formation ou des branches professionnelles, selon des critères spécifiques. Les diplômes et titres délivrés par les

ministères certificateurs font l'objet quant à eux d'un enregistrement de droit au répertoire. Les certifications enregistrées dans ce répertoire font l'objet d'une fiche qui énonce les activités et compétences visées par la certification et leurs modalités d'évaluation. Le dispositif de VAE s'appuie donc sur ce système très normé de construction des certifications et de leur reconnaissance au plan national.

En Argentine, des expérimentations menées à partir de 2004, dans quatre secteurs professionnels, ont permis d'aboutir à la mise en place d'un dispositif national de certification des compétences professionnelles sous l'égide du ministère du Travail, en collaboration avec chaque organisation professionnelle paritaire des secteurs concernés. Seuls sont concernés ici les certificats de compétences professionnelles rattachés au ministère du travail, ceux-ci étant distincts des titres professionnels délivrés par le ministère de l'Éducation nationale et ne permettant pas d'établir des passerelles entre les deux systèmes. Le rôle des partenaires sociaux sectoriels est déterminant dans la mise en œuvre du dispositif (voir Encadré 2).

Le projet de mise en place d'un système national de VAE au Sénégal est assez proche dans sa conception du système français. Les expérimentations portées par l'ONFP en attestent (voir Encadré 3). La non adoption jusqu'ici du cadre juridique (textes de lois et décrets) encadrant la VAE semblerait provenir des difficultés de coordination des nombreux acteurs en présence (ministères en charge de la formation professionnelle, du travail, de l'enseignement supérieur, de l'éducation nationale...) et l'absence d'un cadre national des certifications regroupant l'ensemble des certifications délivrées au nom des ministères de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle et de l'éducation nationale²⁴.

Au Maroc, la VAE a été initiée en 2008 par le ministère de l'Emploi, l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT) et la confédération générale des entreprises du Maroc (CGEM) suite aux recommandations formulées lors des premières Assises de la formation professionnelle de 2006 qui prévoient le lancement d'expérimentations sectorielles. (voir Encadré 4). Le dispositif de VAE marocain, qui possède lui aussi de fortes similitudes avec celui de la France, reste pour l'heure suspendu dans sa mise en œuvre à la publication des décrets d'application bien que le cadre légal le régissant ait été défini. Contrairement aux autres dispositifs des autres pays, les certificats délivrés dans le cadre de ces expérimentations n'ont pas de valeur nationale puisqu'elles relèvent exclusivement des secteurs professionnels concernés ce qui pose la question de leur transférabilité à d'autres secteurs professionnels dans le cadre de mobilité intersectorielle. Précisons par ailleurs que le Département de la formation professionnelle (DFP) a réalisé en amont de ces expérimentations un important travail d'écritures des référentiels d'emploi-métiers et des référentiels de compétences dans la quasi-totalité des secteurs de l'économie marocaine, ce qui lui offre un avantage considérable pour le déploiement à échelle nationale de son futur dispositif de VAE.

²⁴ Cf. document élaboré par l'autorité nationale d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (anaq-sup) disponible à l'adresse suivante : [s4_fr_senegal_rpl-vaе_acqf-plw-24032022.pdf.pdf](#)

Encadré 1 : Le système français de validation des acquis de l'expérience (VAE)

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a instauré la mise en œuvre de la VAE et créé le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) dans lequel les *"diplômes et les titres à finalité professionnelle seront classés par domaine d'activité et par niveau."*

Un texte de loi régissant les nouvelles règles de la VAE a été adopté en décembre 2022. Ce dernier assouplit les modalités d'accès au dispositif sur divers aspects :

- le public éligible : la loi introduit un accès universel à la VAE en autorisant toute personne justifiant d'une activité en lien avec la certification visée de pouvoir en bénéficier.
- la durée d'expérience requise qui est complètement supprimée, simplifiant ainsi le processus de recevabilité de la demande de VAE.
- les types d'expérience reconnue : peuvent être prises en compte au titre de l'expérience reconnue des activités exercées à l'occasion de stages, de périodes de formation initiale ou continue en milieu professionnel (y compris les contrats de professionnalisation) ou encore les périodes de mise en situation en milieu professionnel comme les AFEST (Action de formation en situation de travail).

La nouvelle loi renforce également les mesures d'information, de conseil et d'accompagnement des candidats en créant un service public de la VAE sous la forme d'un Groupement d'intérêt public (GIP). Celui-ci devrait faciliter les démarches d'information et d'orientation des publics dans l'organisation de leurs parcours, en introduisant la possibilité d'un accompagnement dès la phase amont et en allongeant la durée du congé de VAE (48h au lieu de 24h).

Par ailleurs, plusieurs expérimentations en cours de VAE dites « hybrides » ou « inversées » (c'est-à-dire prévoyant un positionnement des individus et un accès à un dispositif de formation en amont de la démarche de VAE) entérinent l'idée que désormais la VAE s'inscrit dans une logique de parcours de formation et de certification et n'est plus considérée comme une fin en soi.

La démarche de VAE repose sur la constitution d'un dossier de validation qui consiste en la description détaillée des activités et compétences mises en œuvre en rapport avec celles décrites dans le référentiel de la certification visée. Le jury se prononce sur la base de l'évaluation du dossier du candidat, complétée par des modalités spécifiques selon les certificateurs à savoir un entretien et/ou une mise en situation. Le candidat peut bénéficier d'un accompagnement qui relève d'une aide méthodologique à la préparation de son dossier et de l'entretien avec le jury et éventuellement de la mise en situation professionnelle (demandée notamment pour la validation des titres du ministère du travail). Le financement de cet accompagnement qui reste facultatif, mais qui est fortement recommandé, peut être pris en charge sous certaines conditions.

Encadré 2 : Le dispositif de certification des compétences professionnelles dans le secteur de la construction en Argentine

Dans le secteur de la Construction, le processus d'évaluation et de validation des acquis de l'expérience est porté par l'IERIC (*Instituto de Estadística y Registro de la Industria de la Construcción*), l'organisation professionnelle sectorielle composée à parité de représentants du syndicat des travailleurs du secteur de la Construction (UOCRA – *Union Obrera de la Construcción de la Republica Argentina*) et de la Chambre argentine de la Construction (CAMARCO – *Camara Argentina de la Construcción*). Depuis 2006, l'IERIC qui travaille en étroite collaboration avec le ministère du Travail est la seule organisation habilitée à délivrer des certificats de compétences professionnelles dans le secteur de la Construction sur le plan national. Ces certificats de compétences professionnelles relèvent du ministère du Travail et se distinguent des titres professionnels délivrés par le ministère de l'éducation nationale. Les étapes de la mise en œuvre de la certification des compétences professionnelles ont consisté, dans un premier temps, à élaborer un catalogue des métiers pour lesquels chaque profil de métier a été défini avec les acteurs-clés du secteur et validé par les professionnels du secteur. Ainsi à chaque profil de métier défini correspond un document enregistré au niveau du ministère du travail. Ont ensuite été définis des curriculums et des normes de compétences professionnelles relatifs à chaque métier défini. Enfin dans un troisième temps, ont été mis en place des formations au profit des évaluateurs (professionnels avec au moins cinq ans d'expérience dans le domaine concerné) qui sont également enregistrés au niveau du ministère du travail.

Les bénéficiaires de la certification des compétences professionnelles doivent justifier de 3 à 5 ans d'expérience selon les métiers visés. Les évaluations sont organisées par le syndicat et l'entreprise de construction dans laquelle sont réalisés les travaux spécifiques demandés au candidat. L'origine de la demande de certification des compétences professionnelles peut aussi bien provenir du candidat que de l'entreprise qui l'emploie. Le processus d'évaluation se déroule en deux parties : mise en place d'un tutorat avec un entretien socioprofessionnel puis évaluation des compétences à proprement parlé. Celle-ci repose sur une observation de la performance du travailleur sur son lieu de travail, d'une durée de quarante-cinq minutes qui peut être complétée par des questions plus théoriques, toujours en lien avec les tâches effectuées par le travailleur. Les évaluateurs disposent d'un guide d'évaluation qui détermine ce qu'il faut observer. Si la personne est jugée non compétente, elle est informée des possibilités de suivre des cours de formation professionnelle dans le réseau des centres de la Fondation UOCRA, pour acquérir les compétences qui lui font défaut. En raison de leur proximité avec leurs collègues de travail, le rôle des délégués syndicaux est important dans la diffusion de l'information relative aux processus d'évaluation. En général, la certification des compétences professionnelles est perçue de façon positive par les salariés dans la mesure où les modalités d'évaluation n'impliquent à aucun moment de faire autre chose que ce qu'ils sont habitués à faire dans leurs activités de travail quotidiennes.

Encadré 3 : Les expérimentations de la VAE et « l'apprentissage rénové » au Sénégal

La première expérimentation de VAE lancée au Sénégal en 2008-2009, s'inscrit dans le cadre d'un programme initié par le ministère en charge de la formation professionnelle²⁵. Il ambitionne l'intégration de l'apprentissage en milieu informel dans le système global de FP notamment via la certification des qualifications acquises au travers d'une formation pratique dans une unité de production. Ce programme de développement massif de l'apprentissage est plus connu sous le nom « *d'apprentissage rénové* ». Cette expérimentation de VAE, concernant trois secteurs d'activités (mécanique automobile, habillement et Construction), a été mise en œuvre dans le cadre d'un projet de partenariat pour l'Apprentissage et l'Ouverture du système de Formation Professionnelle et Technique (PAO/sfp) financé par l'Agence Française de Développement (dans sa composante 2, le PAO/sfp visait l'intégration de l'apprentissage traditionnel dans le dispositif global de la formation professionnelle). Son pilotage a été confié à l'Unité de Suivi et de Coordination des Projets (USCP), qui a étroitement collaboré avec la Direction de l'Apprentissage.

Sept cent cinquante apprentis répartis en deux cohortes ont bénéficié de cette expérimentation dans le cadre de l'apprentissage rénové et ont reçu à cette occasion une allocation de bourse mensuelle. De même, les maîtres-apprentis et les évaluateurs ont perçu une allocation dans le cadre de leurs activités respectives. Le dossier de candidature était composé de deux livrets. Un premier livret qui permettait aux services académiques de vérifier d'une part la recevabilité de la demande sur le plan administratif (vérification des trois années d'expériences professionnelles) et d'autre part l'adéquation entre les activités et les exigences du diplôme postulé. Dans le second livret le candidat décrivait d'une manière détaillée les activités significatives au regard du diplôme visé.

Actuellement, l'apprentissage rénové se matérialise au travers de deux grands programmes : le programme formation école entreprise (PF2E) et le programme d'employabilité des jeunes par l'apprentissage (PEJA). La formalisation de l'apprentissage en milieu informel s'appuie sur des référentiels de formation spécifiques, élaborés par la Direction de la Formation Professionnelle et Technique, qui permettent aux maîtres-apprentis de suivre un schéma pédagogique. L'apprentissage rénové est articulé à un processus de validation des acquis pouvant aboutir à un certificat professionnel de spécialisation, intégré depuis 2019 à la nomenclature nationale des diplômes de la formation professionnelle.

En outre, l'ONFP a mis en place un dispositif de VAE, en prenant appui sur les énoncés de deux textes législatifs (article 2 et 3 du décret n°66-145 du 25 février 1966 relatif au certificat d'aptitude professionnelle et article 30 de la loi d'orientation de la formation professionnelle du 26 janvier 2015²⁶). Le processus de VAE consiste pour le candidat à établir un dossier de recevabilité administrative, puis à élaborer le Dossier de synthèses des pratiques professionnelles (DSPP) qui retrace les activités réalisées par le candidat en lien avec la certification visée. L'accompagnement du candidat est pris en charge par les opérateurs de formation agréés par l'ONFP qui apporte une aide à l'élaboration du DSPP, à la mise en situation professionnelle et l'entretien individuel. L'ONFP s'est doté d'un guide de l'accompagnement et d'un document spécifique sur les modalités pratiques d'organisation de la VAE, chacun précisant les rôles et responsabilités de tous les acteurs impliqués dans le processus de VAE (accompagnateurs, candidats, ONFP...). Enfin, afin d'encourager l'accès à l'emploi décent et la mobilité professionnelle, l'ONFP élabore des titres de branches professionnelles.

²⁵ A date, le ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Insertion (MFPAl)

²⁶ « Le certificat d'aptitude professionnelle est délivré par la voie de l'examen ou par la voie de la validation des acquis de l'expérience et les modalités d'obtention du diplôme pour chaque métier sont fixées par arrêtés du Ministre de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) donne la possibilité à toute personne, quel que soit son âge, son niveau d'études, ou son statut d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle. Les modalités de ladite validation sont fixées par voie réglementaire. Les titres et diplômes décernés sont répertoriés, classés et publiés en cohérence avec le système national de classement ».

Encadré 4 : le dispositif de VAEP au Maroc et les premières expérimentations sectorielles

Dans sa conception, le processus de validation des acquis de l'expérience professionnelle (VAEP) repose sur quatre étapes successives : l'information et le conseil du candidat pour la constitution de son dossier de candidature, l'instruction de ce dossier (phase de recevabilité), la rédaction du dossier de description de l'expérience professionnelle, étape pendant laquelle le candidat bénéficie d'un accompagnement, et en dernier lieu l'entretien devant un jury.

Une première expérimentation a été menée par l'OFPPPT en 2007 avec la Fédération des industries métallurgiques, mécaniques et électromécaniques (FIMME), qui a mis en place, dans ce cadre, un référentiel de capacités pour certifier des salariés d'entreprises dans le domaine de la maintenance électromécanique. La première opération a été entreprise au niveau de l'Institut Spécialisé de Technologie Appliquée Inter-Entreprises (ISTA-IE) puis étendue en 2008 à d'autres établissements sectoriels (Institut Spécialisé de Technologie Appliquée Génie Mécanique (ISTA GM) – Institut Spécialisé Industriel Mohammedia (ISIM)). Un deuxième partenariat a été entrepris avec la Fédération Nationale du Bâtiment et des travaux Publics (FNBTP) en 2008 puis entre 2011 et 2016 avec les fédérations des secteurs du textile et de l'habillement, du tourisme et de l'hôtellerie.

Concernant l'expérimentation menée dans le secteur de la Construction avec la FNBTP, trois opérations ont été organisées conjointement avec le DFP et l'AFPA (Agence française pour la Formation Professionnelle des adultes). Ces opérations ont rencontré un fort succès auprès des salariés et des employeurs puisqu'elle leur a permis de faciliter le classement de leurs ressources humaines, et de connaître la classification de leurs entreprises dans la région où l'opération s'est déroulée²⁷. Le processus s'est étalé sur six mois comprenant la constitution d'un dossier, le suivi et l'accompagnement des candidats, des évaluations écrites et un passage devant une commission spécialisée selon les branches. Les personnes ne sachant ni lire ni écrire, ont reçu un accompagnement spécifique pour les aider. A l'issue des évaluations pratiques et théoriques, 60 % des candidats ont été certifiés par la FNBTP. Les personnes qui ont obtenu une validation partielle de leurs compétences se sont vu attribuer des « crédits » qui leur permettent d'être à nouveau évaluées sur les seules compétences pour lesquelles elles n'ont pas été validées. La question du financement de cette expérimentation s'est posée pour la FNBTP puisque son coût s'est élevé à un million de dirhams (100 000 euros) pour les 300 candidats engagés dans la démarche.

²⁷ Le ministère de l'aménagement du territoire au Maroc a mis en place un système de qualification et de classification des entreprises intervenant dans le secteur des travaux publics. Ce système vise à faciliter l'appréciation des potentialités des entreprises et se base sur l'évaluation des capacités en matière financières, de moyens matériels et de moyens humains. La classification des entreprises se fait sur la base des dispositions de l'arrêté n° 934-99 du 21 mai 1999.

Tableau 4. Dispositifs de reconnaissance de type VAE dans les 4 pays

Dispositifs	Argentine	France	Maroc*	Sénégal*
Cadre réglementaire	Dispositif national de formation et certification des compétences professionnelles (ministère du Travail)	Inscrit dans la Loi	Cadre légal établi, en attente des décrets d'application	Cadre légal établi, en attente des décrets d'application
Organisme délivrant la certification	Organisme paritaire de branche	Etablissement de formation accrédité	Fédérations sectorielles en collaboration avec des instituts sectoriels spécialisés	Pilotage Ministériel (apprentissage rénové) ONFP (expérimentation VAE)
Valeur et typologie du titre délivré	Titre inscrit aux catalogues sectoriels de métiers et de normes de compétence enregistrés au niveau du Ministère du Travail	Titre inscrit au RNCP	Titres relevant des secteurs professionnels concernés, sur la base de référentiels sectoriels	Titres inscrits à la nomenclature des diplômes officiels de la formation professionnelle
Niveau de reconnaissance	Sectoriel	National	Sectoriel	National
Modalités de certification	Entretien, Mise en situation	Dossier, Entretien, Mise en situation.	Dossier, Entretien	Dossier, Entretien, Mise en situation (expérimentation VAE)

* En l'absence de système de VAE établi, les informations font référence à des expérimentations.

3.2 Un constat partagé : les dispositifs de VAE sont le plus souvent méconnus des jeunes et des employeurs

Si la reconnaissance des compétences acquises par l'expérience professionnelle est devenue un enjeu majeur des politiques publiques, force est de constater que quelle que soit l'ampleur du déploiement des dispositifs de VAE, les objectifs chiffrés attendus par les pouvoirs publics en termes de nombre de certifiés, notamment en France et en Argentine, n'ont pas été atteints.

L'une des raisons principales de cet écueil repose sur le fait que les principaux bénéficiaires (salariés, chômeurs...) de la VAE en ignorent le plus souvent l'existence ou ses modalités de mise en œuvre, de même que les bénéfices qu'ils pourraient en tirer dans l'évolution de leur parcours professionnel. C'est le cas de la majorité des jeunes salariés rencontrés dans le cadre de cette étude et ce, quel que soit leur pays d'appartenance. La plupart des leurs employeurs manifestent aussi leur ignorance quant aux procédures de validation mis en œuvre au sein de leur secteur ou au niveau national.

Ainsi salariés comme employeurs reconnaissent le plus souvent ne pas avoir reçu d'information spécifique sur les modalités de validation ou plus largement sur la démarche de VAE elle-même.

Paradoxalement, le recours à la VAE est promu avant tout comme une démarche individuelle qui s'accommode mal de processus incitatif qui pourrait pourtant favoriser son essor. Comme nous l'avons vu en effet en Argentine, les représentants syndicaux des salariés jouent un rôle important de promotion et de sensibilisation du dispositif auprès des salariés dans la mesure où ils les côtoient au plus près de leur activité de travail. Mis en avant comme l'un des principaux défis à relever à l'avenir, les acteurs institutionnels argentins ont ainsi à cœur d'accroître les mesures de sensibilisation des travailleurs afin que la demande de certification des compétences professionnelles émane d'eux et pas seulement des syndicats et employeurs comme c'est encore souvent le cas dans ce pays.

3.3 Des manifestations d'intérêts qui divergent en fonction des objectifs assignés à la VAE

Si l'ensemble des acteurs institutionnels rencontrés dans la Construction s'accordent sur les vertus et les effets positifs de la reconnaissance des acquis de l'expérience notamment en termes d'employabilité, d'amélioration du niveau de salaire et de gestion des carrières, ou encore de réduction des coûts de formation, salariés et employeurs manifestent des points de vue plus nuancés en fonction de la perception qu'ils en ont.

Du côté des jeunes salariés, une fois la démarche explicitée, la VAE est plutôt perçue de façon positive dans la mesure où elle est source de valorisation personnelle ou encore de motivation. Elle permet d'envisager des perspectives d'évolution de carrières et peut faciliter la recherche d'emploi lorsqu'un chantier se termine comme cela a été soulevé au Maroc en particulier. Le fait de ne pas être obligé de suivre une formation formelle rencontre également un certain assentiment et ce d'autant plus que les jeunes ont eu des difficultés dans leur parcours scolaire. Cela dit, pour certains, la démarche permet aussi de mener une réflexion sur leurs propres niveaux de compétences et d'envisager des perfectionnements possibles, si besoin par le biais d'actions de formation formelles. Naturellement, les possibilités d'avantages associées telles les gratifications salariales ou les primes ont été évoqués comme un point encourageant et au Sénégal s'y ajoute la possibilité d'obtenir aussi un accès au

système de sécurité sociale. D'aucuns y voient là aussi un moyen de lutte contre l'exploitation de la main d'œuvre qui pourrait ainsi se voir rémunérée à sa juste valeur. En France toutefois, les jeunes salariés de la Construction ont manifesté un intérêt moindre pour une reconnaissance via l'obtention d'une certification dans la mesure où celle-ci n'est pas considérée dans ce secteur comme primordiale ni dans l'accès à l'emploi, ni pour progresser au sein de l'entreprise ou faciliter les mobilités inter-entreprises, ni enfin pour créer leur propre entreprise puisque le critère qui prévaut dans tous les cas demeure celui de l'expérience professionnelle.

Du côté des employeurs, les arguments avancés à la faveur de la VAE sont aussi multiples. Elle est d'abord perçue pour certains comme un véritable outil de gestion des ressources humaines pouvant contribuer à la fois au développement des compétences des salariés et à leur progression au sein de l'entreprise et participer ainsi à l'accroissement de sa compétitivité. Au Maroc, les employeurs y voient même un moyen d'accélérer la phase de recrutement dans la mesure où contrairement aux employeurs français de la Construction, la valeur sociale du diplôme y est beaucoup plus élevée. Celui-ci représente en effet une garantie du niveau de qualifications des personnes qui en sont détentrices, et à ce titre offre un gain de rentabilité. Dans le même temps, les compétences attestées par un diplôme ou plus généralement une certification professionnelle, permettent au recruteur de disposer d'une évaluation des jeunes salariés qui peut apparaître comme moins subjective par rapport à celle que pourraient leur attribuer leur chef de chantier ou d'équipe. Au Sénégal, certains lui assignent comme vertu d'apaiser les tensions qui peuvent surgir lorsque cohabitent sur un même chantier des jeunes diplômés bénéficiant de peu d'expérience et à l'inverse des non diplômés engrangeant des expériences nombreuses et variées.

Les employeurs trouvent également un intérêt à la VAE pour motiver et fidéliser leur main d'œuvre et ce d'autant plus que les salariés occupent des métiers spécifiques, voire de niches, pour lesquels n'existent pas ou très peu de formations initiales formelles qui y conduisent. Nous avons rencontré ce cas en France où une entreprise exerçant des activités de bureau d'études et d'ingénierie de la construction emploie des sondeurs en géotechnique pour lesquels le seul moyen de reconnaissance des compétences-métiers des salariés passe par l'obtention d'une certification créée à l'origine par la fédération professionnelle des géotechniciens.

De même, dans les pays enquêtés, la VAE est considérée comme un réel atout de valorisation des qualifications et des compétences des salariés pour l'obtention de certains chantiers soumis à appel d'offres. En effet, la certification apporte aux employeurs une attestation du niveau de qualification de leurs salariés, celle-ci constituant dans bien des cas l'un des critères d'évaluation et de performance de l'entreprise (voir 3.5).

A contrario, dans les quatre pays, certains employeurs, ont clairement manifesté des doutes quant aux avantages qu'ils pourraient tirer de la VAE en termes de qualité et de rentabilité. Dans les petites entreprises notamment qui, rappelons-le, constituent la majorité des entreprises de la Construction, les salariés doivent avant tout faire la preuve de leurs compétences sur le chantier, dans l'exercice effectif de leur activité. Quel que soit le papier obtenu, il ne constitue en aucun cas à leur yeux un gage ni de la capacité à faire, ni de la qualité du travail fourni. Les employeurs attribuent davantage d'importance aux savoirs comportementaux et techniques qu'à la détention d'un diplôme. A cela s'ajoute la crainte de voir partir le salarié une fois la certification acquise pour trouver un emploi mieux rémunéré chez la concurrence. Enfin, certains employeurs reconnaissent qu'ils auraient du mal à supporter les charges financières supplémentaire induites par des changements de statuts et des

augmentations salariales s'ils étaient contraints de devoir reconnaître les compétences de leurs salariés, en application dans certains pays des conventions collectives en vigueur pour lesquelles le diplôme joue un rôle dans la classification des emplois (France, Maroc).

3.4 Des freins encore nombreux qui entachent le développement de la VAE

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'un des principaux freins au développement de la VAE réside dans son manque de visibilité autant du côté des salariés que des employeurs. Trop peu de campagnes de sensibilisation et d'information, à l'appui d'arguments sur les avantages qu'elle peut procurer tant du côté des salariés que des employeurs, lui ont été jusqu'ici consacrées. Ceci vaut autant pour la France et l'Argentine, qui disposent de dispositifs formels, que pour le Sénégal et le Maroc, même si pour ces deux derniers la méconnaissance est davantage associée à l'absence de cadre légal. La VAE, au regard des quelques expérimentations mises en œuvre, y reste de fait assez confidentielle.

D'autres freins de nature variée ont été mis en avant lors de nos entretiens :

- la prise en charge du financement de la VAE qui reste encore souvent problématique et ce quel que soit le pays : cette question se pose tant sur le plan institutionnel pour déployer le dispositif au plus près des territoires (gestion administrative, rémunération des jurys d'évaluation, matériels adéquats dans les mises en situation...), que sur le plan individuel (mesures d'accompagnement fortement incitées pour éviter les abandons en cours de route, formations complémentaires pour des remises à niveau) mais aussi pour les employeurs (problème de temps liés à l'indisponibilité des salariés et d'organisation du travail).
- la valeur sociale des certifications obtenues dans le cadre de la VAE : seule la France aujourd'hui délivre des certifications reconnues sur le plan national suite à la mise en place d'un répertoire national des certifications professionnelles administrées de façon paritaire qui confère aux certifications la même valeur quelle que soit leur voie d'accès (scolaire, apprentissage, formation continue ou VAE). En Argentine, cette égalité de reconnaissance des certifications n'est pas acquise puisque, si celles délivrées par le ministère du Travail dans le cadre de la certification des compétences professionnelles sont plutôt bien reconnues par les entreprises, elles n'ont pas la même valeur que celles du ministère de l'Education nationale et n'offrent pas de passerelles entre les deux systèmes. Dans le cadre des expérimentations menées au Maroc, la VAE reposait sur des attestations sectorielles n'ayant pas, là non plus, de valeur nationale. Or dans ce pays, le diplôme acquis en formation initiale demeure un marqueur social important. Il semblerait d'ailleurs que l'un des obstacles liés au report de la sortie des décrets d'application de la VAE tiennent au fait que certains milieux académiques marocains ne voient pas d'un bon œil qu'un même diplôme puisse être délivré aussi bien à des élèves ou étudiants à l'issue d'un parcours de formation initiale, qu'à des professionnels, certes expérimentés, mais qui ne possèdent pas, dans bien des cas, les rudiments des savoirs de base. Quant au Sénégal, le constat portait sur le fait qu'il manque un système de passerelles au sein du système de formation professionnelle qui permettrait des liens à partir d'un diplôme obtenu par l'apprentissage rénové et qu'il devient ainsi un diplôme-plancher.

- la spécificité du secteur de la Construction en termes de développement des compétences : en France notamment, la Construction reste un secteur à fort développement de formations obligatoires et les politiques en matière de formations certifiantes y sont peu déployées.
- des difficultés liées à la procédure de VAE elle-même. En France et au Sénégal, qui ont opté pour des démarches assez semblables, celle-ci est souvent perçue comme trop longue, plusieurs mois pouvant s'écouler entre l'entrée dans le dispositif et l'évaluation du candidat. De même, la phase de recevabilité est souvent jugée trop lourde et certains candidats se heurtent en outre à des difficultés de traçabilité de leurs expériences en raison du refus de certains employeurs de leur délivrer des attestations de travail, pièces justificatives de l'exercice effectif de l'activité en lien avec la certification visée. C'est le cas notamment au Maroc et au Sénégal où les activités de la Construction relèvent en grande partie de l'économie informelle. Autre difficulté majeure, la VAE repose (hormis dans le cas de l'Argentine) sur la rédaction d'un dossier de descriptions des activités et des compétences visées par la certification. Or les problèmes d'illettrisme, d'analphabétisme, ou de maîtrise partielle de la langue administrative du pays d'origine sont souvent considérées par les candidats potentiels comme des obstacles infranchissables pour pouvoir aller au bout de la démarche. Enfin, l'implication personnelle importante qu'exige la démarche de VAE en termes de disponibilité n'est pas forcément compatible avec les horaires de chantier, ou la fatigue éprouvée à la fin de la journée qui laisse peu de latitude aux jeunes travailleurs de s'y consacrer.

A ces freins s'ajoutent ceux déjà évoqués dans le chapitre précédent qui renvoient à la perception négative de la démarche de VAE qu'en ont les employeurs lorsque celle-ci va à l'encontre de leurs propres intérêts (augmentation salariale, risque de débauchage...).

3.5 Des facteurs de développement de la VAE qui s'inscrivent en contre poids des freins identifiés

Les freins que nous venons de décrire sont identifiés par les acteurs rencontrés comme autant de facteurs de développement de la VAE dès lors qu'ils sont effectivement pris en compte. Au risque de nous répéter, nous mettons l'accent ici sur quelques leviers déterminants favorables au développement de la VAE.

Au Maroc et au Sénégal, il va de soi que le développement de la VAE ne pourra être rendu possible qu'à partir du moment où seront définitivement adoptés un cadre institutionnel et un système national de certification reposant sur des normes explicites en matière d'ingénierie de certification (élaboration de référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation) et d'assurance qualité (processus d'enregistrement des certifications au sein d'un répertoire).

Pour autant quels que soient les pays observés, les acteurs rencontrés ont insisté sur la nécessité de mieux valoriser, promouvoir et faire connaître la VAE auprès des publics concernés. Pour ce faire, les acteurs des branches professionnelles ont un rôle important à jouer, y compris comme il a été mis en avant en Argentine, les représentants syndicaux de salariés.

De leur côté, les pouvoirs publics sont aussi convoqués au travers de leur politique d'emploi et de formation à encourager les entreprises à développer les compétences de leurs salariés et à embaucher du personnel qualifié. A ce propos, Sénégalais et Argentins ont pointé du doigt les liens à

établir entre certification et amélioration des conditions de travail vs sécurité, dans la mesure où les compétences liées à cette dimension font l'objet d'une évaluation dans le cadre de la VAE. De la même manière, une incitation forte au recours à de la main d'œuvre certifiée pourrait consister à en faire un des critères de sélection des candidatures dans les procédures de marché public. C'est déjà le cas pour les entrepreneurs français qui, dans leur réponse, doivent faire la preuve qu'ils « possèdent les qualifications requises, c'est-à-dire la preuve d'un certain niveau de compétences professionnelles. La preuve de la capacité professionnelle peut être apportée par tout moyen, notamment par des références, des justifications professionnelles ou les attestations de qualification professionnelle de certains agents qualifiés.... Parmi ces justifications particulières figurent les certificats professionnels et les certificats de qualité (certificat attribué par un organisme certificateur ou attestant de l'existence d'un manuel de qualité et de procédures) »²⁸. Au Maroc, les mêmes exigences s'appliquant en matière de marché public, les preuves de reconnaissance des compétences apportées par la VAE représentent dès lors un atout considérable pour décrocher ces marchés.

Bien que demeurant une démarche individuelle, certains interlocuteurs ont fait valoir également le rôle que peut jouer l'entreprise elle-même dans le portage de la démarche de VAE. En France, par exemple, une étude réalisée dans le BTP à la demande de l'opérateur de compétences (OPCO) du secteur de la construction, a permis de pointer les effets positifs du dispositif de VAE lorsque les entreprises l'inscrivent comme véritable outil de gestion des ressources humaines. La même étude montre également certains exemples de VAE collectives mis en place à l'initiative de grandes entreprises ou de regroupements d'employeurs dans le cas des plus petites d'entre elles. Ces démarches collectives ont fait leur preuve en matière d'efficacité et de réussite des candidats y ayant participé (voir Encadré 5).

Sur le plan de la démarche de VAE elle-même, les améliorations attendues sont autant d'éléments facilitateurs au développement de la VAE. Elles s'expriment au travers de :

- mesures de simplification du processus administratif et d'ouverture du dispositif à toutes les catégories de public. En Argentine par exemple, seuls les travailleurs issus des entreprises formelles sont concernés par la VAE, dans la mesure où la demande d'ouverture et de financement du processus auprès du ministère émane du syndicat en accord avec l'employeur. Les travailleurs « informels » des entreprises moyennes traditionnelles et les travailleurs « informels » des très petites entreprises ou en auto-emploi en sont de fait exclus. En France, les modifications successives apportées au dispositif de VAE depuis sa création, tout comme le dernier projet de réforme actuel n'ont eu de cesse que de vouloir étendre le périmètre des ayants-droits (bénévoles d'association sportives ou culturelles, représentants syndicaux, aidants familiaux...). Au Sénégal, a été pointée l'absence de certification spécifique reconnaissant le statut et le rôle de transmission du maître d'apprentissage qui leur permettrait de conserver un statut distinct et de valoriser leur fonction par rapport à leurs apprentis.
- mesures d'accompagnement des candidats. Les expériences passées, notamment en France, montrent que les chances de réussite des candidats sont d'autant plus élevées qu'ils ont pu bénéficier de mesures d'accompagnement tout au long de la démarche. Le caractère systématique du recours à l'accompagnement se pose dès lors comme une nécessité tout comme la question de

²⁸ Extrait du guide de bonnes pratiques en matière de marché public publié par le ministère de l'économie en 2014.

son financement. Au Maroc par exemple, les textes d'application de la nouvelle loi en cours d'élaboration, prévoient le recours à des rédacteurs (des étudiants issus de spécialités éloignées de celles des candidats VAEP), rémunérés par l'Etat sur la ligne budgétaire dédiée à la VAEP, pour aider les personnes en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme à constituer leurs dossiers écrits.

- la nécessité d'une stabilisation des sources de financement du dispositif. En Argentine, la certification des compétences professionnelles dans la Construction est principalement financée par des fonds du ministère du Travail et de l'organisation sectorielle paritaire (IERIC). Les syndicats de salariés, fortement engagés dans son développement réclament une politique publique globale en la matière qui intègre aussi des leviers financiers. Au Maroc, les employeurs rencontrés plaident pour que la VAE soit financée par les fonds dédiés à la formation continue constitués à partir de leur contribution obligatoire. En France, la nouvelle loi sur la VAE prévoit un renforcement des mesures d'accompagnement des candidats qui devraient se traduire par une implication financière plus élevée des conseils régionaux. Les acteurs institutionnels rencontrés au Sénégal plaident quant à eux pour une ligne budgétaire étatique pour une prise en charge globale de la VAE.

Encadré n°5 : Les leviers identifiés favorisant le développement de la VAE dans le BTP en France

En 2019, à la demande de l'OPCO Constructys, le Céreq a analysé l'accès et l'accompagnement des salariés du Bâtiment et des Travaux publics (BTP) à la VAE (Beaupère, Kogut-Kubiak *et al.*, 2020). L'étude met en avant un certain nombre de leviers pouvant enrayer le faible recours à la VAE dans ce secteur comme :

- > les démarches de VAE hybrides. Elles associent VAE et possibilité de formation en amont de l'entrée dans le dispositif pour combler les lacunes du candidat identifiées lors de son positionnement. De plus, l'accompagnement systématique, régulier et balisé dans le temps (certificateur, tuteur interne à l'entreprise, référent externe, personne-ressource...) offre plus de chance au candidat d'arriver au terme de sa démarche.
- > les projets de VAE collectives qui, bien que pouvant répondre à des enjeux variables, s'appuient sur quatre spécificités communes :
 - les phases importantes de sensibilisation, d'information et de communication en amont du projet auprès des entreprises concernées, organisées par l'OPCO ou un référent VAE ;
 - les démarches de VAE collectives viennent en réponse à des problématiques RH identifiées (fidélisation de la main d'œuvre, valorisation du personnel...) et s'articulent à d'autres outils, formatifs par exemple ;
 - la désignation d'une personne ressource agissant en qualité de « chef d'orchestre », nécessaire pour aider à la coordination des nombreux acteurs en présence (responsables d'entreprise, formateurs, certificateurs, pouvoirs publics, cabinet de consultant dans certains cas...);
 - la possibilité au travers des démarches collectives de dépasser les obstacles rencontrés dans les démarches individuelles (isolement du candidat, recherche d'une certification adéquate, de financement...).

3.6 De la reconnaissance symbolique de la VAE à d'autres formes de reconnaissance qui relèvent davantage des politiques d'entreprises ou de branches

La VAE par l'obtention d'une certification peut constituer en soi la seule forme de reconnaissance des individus, notamment au sein des entreprises, et ce quel que soit le pays observé. Cela dit, elle n'en demeure pas moins, sur le plan symbolique, une forme de valorisation essentielle dans la mesure où elle représente souvent le premier diplôme obtenu pour nombres d'individus mais surtout une forme de réparation lorsque ceux-ci ont dû interrompre leur trajectoire scolaire. Ainsi, s'ils n'obtiennent pas d'autres formes de compensation au sein de l'entreprise, ils en tirent néanmoins le bénéfice de savoir qu'ils pourront aller monnayer leurs compétences ainsi reconnues sur le marché du travail lorsque l'occasion se présentera. Certaines entreprises ayant entrepris des démarches de VAE collectives vont

jusqu'à organiser des remises de diplômes devant l'ensemble des autres salariés, et la famille du candidat suscitant ainsi la fierté des heureux lauréats. C'est le cas en Argentine par exemple ou en France.

Les jeunes salariés rencontrés émettent néanmoins dans la plupart des cas le vœu que la reconnaissance de leurs compétences se traduise, à l'issue ou non d'un processus de VAE, par des augmentations salariales (changement de classification ou attribution de primes) ou encore par l'attribution de nouvelles tâches ou activités, voire de responsabilités accrues (accéder à un poste de chef de chantier par exemple). Dans tous les cas, ces mesures relèvent quasi exclusivement de l'initiative de l'employeur ou s'inscrivent plus largement dans le cadre d'une politique de branche.

Par ailleurs comme nous l'avons vu précédemment, les entreprises qui font de la VAE un levier de gestion des ressources humaines pour fidéliser par exemple leur main d'œuvre, ou améliorer la rentabilité de leur entreprise, sont plus enclines à mettre en œuvre ces mesures de reconnaissance salariale. De même, si la qualification des emplois fait l'objet de mesures spécifiques de reconnaissance dans les conventions collectives de branche, avec une prise en compte du diplôme parmi les critères de classement, comme c'est encore le cas en France dans le secteur de la Construction, l'entreprise se devra de reclasser ses salariés en conséquence. Des attentes en la matière ont été exprimés en Argentine et au Sénégal.

Nous reprenons à notre compte la conclusion de chargés d'études du Céreq qui, s'interrogeant sur l'obsolescence des normes de qualifications, formulait le constat suivant (Guitton C., Molinari-Perrier M. 2021): « *Au registre institutionnel des normes de qualification, fondé sur le diplôme, se superpose un registre gestionnaire des normes de professionnalité, fondé sur la compétence. Leur ré-articulation constitue un enjeu majeur dans la mesure où « on ne peut prôner la mobilité et l'évolutivité des salariés sans leur donner les moyens d'évoluer, c'est-à-dire l'identification et la reconnaissance des compétences dans un espace plus large qui est celui des qualifications et du marché du travail »²⁹ ».*

Comme l'ont fait valoir certains employeurs français, la gestion individuelle des compétences nécessite la mise en œuvre d'outils de gestion (définition de fiche de poste, grille d'évaluation des salariés) sans lesquels aucun système de reconnaissance objectif ne peut voir le jour. Il reste encore du chemin à parcourir pour beaucoup d'entreprises pour aller dans ce sens et ce quel que soit le pays.

²⁹ Propos de H. Bertrand, Alternatives économiques, n°179, 2000.

4. Recommandations

Les observations de terrain conduites dans les quatre pays de l'étude fournissent des pistes concrètes et possibles de valorisation des apprentissages dans le travail concourant à une meilleure insertion socio-économique des jeunes, sans ou avec peu de bagage initial, et à l'élargissement des opportunités de travail décent tout au long de la vie.

Elles permettent d'identifier des enjeux communs et d'élaborer des préconisations utiles pour alimenter une réflexion partagée entre les décideurs politiques nationaux, les partenaires techniques et financiers (y compris les chefs de projets dans les pays partenaires de l'AFD), les opérateurs de terrains. Même si ces enjeux découlent d'une étude circonscrite au secteur de la Construction, les recommandations qui suivent se veulent assez générales et généralisables à une pluralité de situations professionnelles et à un large éventail de contextes nationaux, plus ou moins marqués par la présence du travail informel.

Recommandation 1 : Organiser des espaces / temps propices au retour réflexif accompagné sur le travail accompli

La motivation des jeunes est perçue comme l'une des principales compétences nécessaires à l'accomplissement d'apprentissages dans le travail. La « motivation » doit s'accompagner de la présence d'un environnement professionnel stimulant, ouvert au dialogue, à l'échange et faisant preuve de bienveillance vis-à-vis des jeunes travailleurs moins expérimentés. Ces conditions de base favorables aux apprentissages dans le travail nécessitent une adaptation de l'organisation du travail susceptible de maximiser leurs effets. L'organisation des temps dédiés au retour réflexif accompagné représente certainement une des conditions facilitantes, tout en consolidant l'assimilation des nouvelles compétences et en planifiant celles à venir (voir chapitre 2).

La mise en œuvre de ces espaces/temps consacrés au retour réflexif peut prendre des formes différentes. La curiosité et l'implication du jeune en sont le moteur, lors d'échanges ou questions posées à ses pairs ou au supérieur hiérarchique. L'employeur peut aussi promouvoir la création de temps dédiés à ces échanges, en groupe ou en tête-à-tête, en dehors du temps de production, juste avant ou juste après une séance de travail, pour revenir sur la réalisation des tâches ou sur la mission attribuée au jeune. Il est alors important de dépasser l'idée commune que le temps dédié à ce bilan soit coûteux pour l'organisation parce qu'improductif. Ce temps peut en réalité faciliter la consolidation des compétences et générer une efficacité supérieure, un gain de temps et un investissement sur la qualité du travail à venir.

L'accomplissement ultime d'une démarche de réflexivité comme celle ici proposée est représenté par la mise en œuvre de pratiques plus formalisées. On peut, par exemple, penser ici au développement de dispositifs comme l'AFEST en France (voir 1.1.2). Cette modalité pédagogique individualisée vise le développement de compétences très ciblées et choisies selon les niveaux de qualification. Elle se déroule en situation réelle de travail selon un processus d'apprentissage structuré, alternant des temps de mises en situation et des temps de réflexivité pour revenir sur le travail accompli. La mise en place d'un parcours AFEST nécessite néanmoins un outillage dédié et des conditions préalables exigeantes dont : une analyse de l'activité faisant ressortir les tâches principales, les ressources et les

compétences nécessaires pour les réaliser, l'implication active d'un référent (souvent les responsables hiérarchiques) en capacité d'aménager les situations de travail avec une intention pédagogique et de mobiliser les ressources nécessaires, et d'un accompagnateur (souvent un collègue plus expérimenté) capable d'assurer un suivi régulier de l'apprenant. Il assure l'animation des séquences de réflexivité (qui se distinguent du *debriefing*, de la transmission de consignes ou encore de l'évaluation), mais aussi la mesure des acquis de l'apprenant par rapport aux objectifs initiaux (Réseau ANACT-ARACT, 2019, *ibid.*).

Il nous semble donc important d'envisager des stratégies et des formes d'accompagnement visant la sensibilisation des entreprises vis-à-vis de la création d'espaces de réflexivité nécessaires au développement des compétences. La mise en œuvre de dispositifs de type AFEST peut représenter un format abouti, à nuancer toutefois selon les contextes et les conditions locales.

Recommandation 2 : Prôner la diversité et la progressivité des situations professionnelles

La diversité des situations auxquelles le jeune est amené à faire face joue un rôle essentiel dans le développement des compétences. Plus le jeune est confronté à des situations nouvelles, plus il rencontre des occasions de monter en compétences. La variété des missions à accomplir, des « défis à relever » est source de résolution de problèmes qui contribue à forger de nouvelles compétences (voir chapitre 2).

Il appartient à l'entreprise (ou au supérieur hiérarchique) d'impulser une certaine progressivité dans les tâches, les défis ou les problèmes auxquels le jeune salarié va être confronté. Une organisation du travail capable de faire circuler la main d'œuvre sur des postes différents, des responsables hiérarchiques capables d'attribuer des tâches différentes et d'une complexité croissante, constitue un environnement favorable au développement des compétences.

La progressivité doit se combiner avec les retours réflexifs, le droit à l'erreur et le développement de l'autonomie dans la recherche des solutions pour les problèmes qui se présentent. L'apprentissage tient ainsi aux essais que le jeune engage au long de son parcours, parsemé d'écueils, de nouvelles expériences, capables de maintenir élevé son niveau d'implication qui pourrait se déliter face à la répétition. On parle ainsi de « *globalité des apprentissages* » qui doit se concrétiser dans l'opportunité de « *faire le tour* » de toutes les composantes d'un métier pour se l'approprier complètement et durablement.

C'est donc en impliquant les gestionnaires RH et les cadres intermédiaires d'entreprises qu'il est nécessaire intervenir pour développer progressivement des modèles productifs plus favorables au développement de la qualification des jeunes. Les politiques publiques peuvent aussi jouer un rôle d'aiguillon, de facilitateur vis-à-vis des partenaires sociaux et des représentants des milieux professionnels (branches, acteurs paritaires, etc.).

Recommandation 3 : Valoriser les accompagnants expérimentés

La constitution de binômes « un jeune – un travailleur expérimenté » est une pratique assez commune dans les contextes professionnels et nationaux observés. Dans certains contextes, elle porte même une dimension plus codifiée.

La constitution de binômes s'avère généralement efficace, à condition (comme observé dans le chapitre 2) que la personnalité de l'accompagnateur puisse « matcher » avec celle du jeune accompagné. L'efficacité de la configuration en binôme est liée aux formes de reconnaissance que le milieu professionnel accorde à l'accompagnant, au-delà de sa légitimité en tant que travailleur expérimenté. Elle doit aussi se concrétiser dans une reconnaissance qui se traduit par une valorisation de son statut au sein de l'organisation. Les expériences en cours visant la formalisation des dispositifs d'apprentissage traditionnel (notamment l'apprentissage rénové au Sénégal, voir chapitre 3) montrent bien l'importance d'obtenir une adhésion de l'accompagnant au projet, notamment par des formes de reconnaissance pécuniaire. Dans ces expérimentations les maîtres-apprentis (ainsi que les jeunes formés) perçoivent une allocation en plus de leurs activités habituelles de travail.

Cependant la reconnaissance économique peut ne pas être suffisante, dans les cas où le parcours d'apprentissage du jeune ouvre sur une reconnaissance formelle sanctionnée par un titre ou un niveau de qualification supérieur à celui de l'accompagnant, qui lui-même ne possède pas forcément de diplôme. Pour ne pas brouiller les hiérarchies et entretenir la motivation des accompagnants, il est alors important de penser à des formes de reconnaissance du statut de l'accompagnateur expérimenté (un titre formel ou un certificat émis par une autorité reconnue étatique ou sectorielle) qui puisse faire fonction de signalement au sein de sa communauté professionnelle.

Il revient aux pouvoirs publics, notamment aux ministères ayant la responsabilité de la formation professionnelle, et aux partenaires sociaux d'identifier les leviers possibles pour obtenir l'adhésion des travailleurs expérimentés dans les parcours d'apprentissage des jeunes. Parmi les leviers possibles, la formalisation d'une attestation de maître-apprenti associée, le cas échéant, à un niveau de qualification, pourrait soutenir l'organisation du travail dans un contexte apprenant.

Recommandation 4 : Développer des savoirs de base comme prérequis pour la progression des compétences

Le développement des compétences dans le travail s'opère plus ou moins aisément selon le socle de connaissances initiales détenu par le jeune au moment du premier accès au travail (voir chapitre 2). Même si l'absence ou le manque de compétences élémentaires en lecture, écriture et calcul ne représentent pas (dans la plupart des cas) des obstacles incontournables à l'accès à des secteurs économiques en demande de main d'œuvre peu qualifiée, il va de soi qu'elles influencent le potentiel d'apprentissages, la capacité et la vitesse d'adaptation à un poste de travail, les possibilités d'évolution.

Les apprentissages dans le travail peuvent partiellement pallier ces manques (voir chapitre 2). Mais il semble tout de même nécessaire de penser à des stratégies pour combler davantage encore ces

déficits, notamment par une sensibilisation des entreprises sur le sujet, devant aboutir à une prise de conscience des coûts cachés induits (surcoûts liés aux régulations d'erreurs, moindre qualité du travail rendu, *turn-over*, etc.), par un accompagnement et un outillage des entreprises dans la mise en œuvre d'actions en faveur de leurs équipes. Celles-ci peuvent se traduire par des activités de communication ciblées, (sans toutefois tomber dans la stigmatisation), comme, par exemple, des activités de diagnostic, de sensibilisation de la main d'œuvre mais aussi la mise en œuvre d'actions de formation (individuelles ou collectives) visant le renforcement des compétences. Les activités citées ici constituent un programme d'actions à confier à une organisation qui soit spécifiquement dédiée à la lutte contre l'illettrisme. En France, l'Agence nationale française de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) en est un exemple notable. Elle agit comme facilitateur et accompagnateur des entreprises de la phase de diagnostic des besoins jusqu'à la mise en place d'actions de formation ciblées.

Recommandation 5 : Encourager des dispositifs formalisés et souples de reconnaissance

Force est de constater que quelle que soit la forme d'acquisition des compétences y compris dans un contexte informel incluant les apprentissages dans le travail, la question de leur valorisation et de leur signalement, et donc de leur reconnaissance, se pose. Les formes de reconnaissance symbolique ou sociale, par exemple de travailleurs plus anciens et expérimentés au sein de leur communauté professionnelle (*maâlem* au Maroc, par exemple) peuvent ne pas être suffisantes à plus grande échelle, et notamment dans une logique de conversion des économies informelles aux économies formelles. Dans les pays observés, les expérimentations se multiplient (voir chapitre 3), pour que les acquis des apprentissages traditionnels débouchent sur des formalisations explicites, corrélées à la délivrance de certificats et ou de diplômes issus des Etats ou des organisations sectorielles.

Les procédures de reconnaissance des acquis d'apprentissage peuvent prendre des formes variées, plus ou moins formalisées, plus ou moins contraignantes dans le déroulement du processus de validation. Le dispositif de VAE développé en France, pris comme modèle par plusieurs pays, nécessite néanmoins une infrastructure et un système d'accréditation et de qualité conséquent. Il repose pour l'essentiel sur l'existence d'un cadre législatif et réglementaire mais aussi d'un répertoire des certifications reconnu au niveau national et intersectoriel. Les certifications enregistrées au RNCP font nécessairement l'objet d'un référentiel de certification (description des activités et compétences visées, et des modalités d'évaluation de ces compétences) qui requièrent la mise en œuvre d'une ingénierie complexe. Par ailleurs, toutes les certifications sont référencées selon un niveau de qualification défini par le cadre national des certifications professionnelles ; nomenclature normative à laquelle peuvent se référer les partenaires sociaux lors des négociations de branche sur les classifications des emplois.

Sans vouloir prétendre à construire, qui plus est dans l'urgence, un dispositif de VAE identique (dispositif qui, par ailleurs, peine encore à attirer vers lui bon nombre de candidats potentiels en France) il conviendrait d'inciter, dans chaque pays, à la dotation progressive d'outils pour promouvoir la reconnaissance de compétences acquises *via* les apprentissages dans le travail, y compris en contexte informel (les exemples décrits pour l'Argentine, le Maroc et le Sénégal témoignent de ces efforts). La formalisation d'un diplôme/certificat/titre largement reconnu sur le plan national et facilitant la progression de carrière et la mobilité (intersectorielle) sur le marché du travail est certainement l'objectif ultime. Néanmoins, plus pragmatiquement, il reste également pertinent d'implémenter des outils intermédiaires, des formes plus souples de reconnaissance (visant

notamment les moins qualifiés). D'une portée plus limitée (mais effective), elles ouvriraient par exemple sur la reconnaissance centrée sur les métiers, au sein d'une seule branche, d'un secteur, d'un groupement entreprise, d'un bassin d'emploi, etc. et capables, en même temps, de sécuriser davantage les trajectoires professionnelles des individus. Ces formats plus souples pourraient également s'adapter aux profils des candidats sans ou avec peu de bagage initial, par la mise en œuvre de modalités d'évaluation davantage basée sur la réalisation de tâches en situation de travail réel (Argentine), ou encore par l'accompagnement des publics en situation d'illettrisme dans la rédaction de leur dossier (Maroc).

Indépendamment des formats et de l'articulation de procédures de validation mises en œuvre, l'aspect crucial et commun à toute démarche est d'apporter le regard externe d'un évaluateur qualifié, généralement issu du monde professionnel, capable d'émettre un jugement sur l'acquisition d'une qualification ou d'une (ou plusieurs) compétence(s). Ces « signalements » de compétences peuvent prendre des formes variées (une attestation, un portfolio de compétences validé par l'employeur, des comptes-rendus de travaux réalisés, des témoignages, etc.). La création de procédures de reconnaissance de compétences peut relever de la sphère publique (au niveau des ministères ou instances chargées de la formation professionnelle), de la sphère « privée » (au sein d'une branche, d'un secteur économique, d'un bassin d'entreprises) ou de la combinaison des deux, à travers la collaboration mutuelle et l'implication des entreprises dans la formulation des parcours de reconnaissance adaptées, rigoureux, et suffisamment souples pour se répandre dans des contextes organisationnels variés.

Recommandation 6 : Promouvoir et soutenir la mise en œuvre des outils de reconnaissance

La diffusion des outils de reconnaissance des acquis d'apprentissage existants reste encore très limitée. Leur mise en œuvre relève d'une organisation institutionnelle mais aussi d'une capacité d'informer, sensibiliser et impliquer toutes les parties prenantes potentiellement intéressées et susceptibles de se les approprier.

En premier lieu, l'information doit pouvoir toucher les salariés qui pourraient en bénéficier, *via* des campagnes de promotion, de communication et de sensibilisation, dans l'objectif de favoriser un recours plus massif aux dispositifs disponibles.

Deuxièmement, les entreprises doivent être progressivement initiées aux intérêts de ces dispositifs de reconnaissance dans le cadre de leur politique de gestion de la main d'œuvre, dans une logique de gain et avantages économiques qui pourrait ainsi se dégager. Cette sensibilisation passe par le canal des fédérations professionnelles, des organismes paritaires et interprofessionnels ou encore des représentants syndicaux. Du côté de décideurs publics, parmi les leviers possibles pourraient être mentionnée la mise en place de formes d'incitation, d'une part à apporter la preuve du niveau de qualification des salariés dans les réponses des entreprises aux appels d'offres lancés dans le cadre de marchés publics, d'autre part à favoriser le financement des dispositifs de reconnaissance par le fléchage d'une portion des prélèvements fiscaux obligatoires dédiés à la formation.

Annexes

Annexe 1 : Récapitulatif des 4 enquêtes exploratoires

Pays	Acteurs en charge de la réalisation, de l'analyse et de la restitution des entretiens	Acteurs interviewés		
		Jeunes travailleurs pas ou peu qualifiés dans le secteur de la Construction	Employeurs ou représentants d'entreprises de la Construction	Acteurs institutionnels publics ou sectoriels (Construction)
Argentine	Partenaire du projet : CIS Membres de l'équipe : Claudia JACINTO (coord.), Maria Victoria PASINETTI, Iris SCHWARTZ Avec la collaboration de : José POZZER, Mariana SOSA + ITRAS Membres de l'équipe : Gustavo GANDARA, Marina GEROLIMETTI, Pablo GRANOVSKY, Vanessa VERCHELLI	Entretiens avec 14 jeunes	Entretiens avec 6 employeurs ou représentants d'entreprises	Entretiens avec des représentants de 5 acteurs institutionnels + atelier de restitution et réunions avec des parties prenantes publiques et sectorielles à Buenos Aires
France	Partenaire du projet : Céreq Membres de l'équipe : Anaïs CHATAGNON, Christine FOURNIER, Françoise KOGUT KUBIAK, Matteo SGARZI	Entretiens avec 8 jeunes	Entretiens avec 6 employeurs ou représentants d'entreprises	Entretiens avec des représentants de 5 acteurs institutionnels + appui sur une étude antérieure du Céreq sur la VAE dans le secteur du BTP en France
Maroc	Partenaire du projet : INE Membres de l'équipe : Fatima BERAHOU, Karim YASSINE, Nawel ZAAJ (coord.) + Consultant Toufik CHERRADI	Entretiens avec 14 jeunes	Entretiens avec 4 employeurs ou représentants d'entreprises	Entretiens avec des représentants de 3 acteurs institutionnels
Sénégal	Partenaire du projet : ONFP Membres de l'équipe : Aïssatou DIOP, Ndeye Soukeina FALL, Gibrile FAYE, Souleymane LO (coord.), Magatte Rokhaya Thione KASSE	6 focus groups x 10 jeunes	Entretiens avec 2 employeurs ou représentants d'entreprises	Entretiens avec des représentants de 2 acteurs institutionnels + atelier de restitution et réunions avec des parties prenantes publiques et sectorielles à Dakar

Bibliographie

Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (Anaq-Sup) (2022), *Présentation 'La validation des acquis de l'expérience au Sénégal'*, Session 4 ACQF Peer Learning Webinar, 24/03/2022

Beaupère N., Kogut-Kubiak F. (Coord.), Quintero N., Urasadettan J., Galli C. (2020), « L'accès et l'accompagnement des salariés du BTP vers la VAE », *Céreq Etudes*, n° 30, 65 p.

Bourgeois E. et Durand M. (dir.) (2012), *Apprendre au travail*, PUF, Paris

Bureau International du Travail (BIT) (2020), *Diagnostic sur l'économie informelle au Sénégal*, Genève

Cristol D. et Muller A. (2013), « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », *Savoirs*, 2013/2, n°32.

European Training Foundation (ETF) (2013), "Work-Based Learning : benefits and obstacles, a literature review for policy makers and social partners", *ETF partner countries*

FNBTP du Maroc, CIDE (2017), *Etude sectorielle sur le BTP*

Fournier C., Lambert M. et Marion-Vernoux I. (2017A), « Le travail au cœur des apprentissages en entreprise », *Céreq-Bref* n° 353

Fournier C., Lambert M. et Marion-Vernoux I. (2017B), « Apprentissages informels et dynamique de travail », *Sociologies pratiques*, n°35, pages 73 à 81

Fournier C., Joseph O., Lambert M. et Marion-Vernoux I. (2018), *Apprendre en début de vie active*, Rapport d'études, INJEP, 90 p.

Franco Q. (2020), « Les « NEET », des ressources et des conditions de vie hétérogènes », INJEP, *Analyses & Synthèses*, n°31

Gaye A. (2019), « Entre éducation non formelle et informelle, l'apprentissage professionnel " traditionnel " au Sénégal : analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage et de leurs impacts sur les apprentis », Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2019. Français. NNT : 2019LIL3H065. tel-02533715

Granovsky, P., Verchelli, V., Gándara, G. (2021), *Formación profesional continua en Argentina. La perspectiva sindical, documento de trabajo*, CABA-CIS-Fundación Uocra

Guitton C., Molinari-Perrier M. (2021), « Les normes de qualification sont-elles obsolètes ? » *Céreq Bref*, n° 409, Juin

Haut-Commissariat au Plan du Maroc (2014), *Enquête Nationale Sur Le Secteur Informel*

Haut-Commissariat au Plan du Maroc (2021), *Enquête sur l'emploi*

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2018), *Republica Argentina, Encuesta Permanente de Hogares (EPH)*, 3er trimestre

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2021), *Republica Argentina, Encuesta Permanente de Hogares (EPH)*, 4to trimestre

Jacinto C. (coord.) (2016), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social

Jorro A. et Wittorski R. (2013) « De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle », *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, n° 4, pp. 11-22

Ministerio de Educación, Dirección de Investigación Educativa (2016), *Relevamiento anual*, Buenos Aires

Ministère Education Nationale Jeunesse Sport, Ministère Enseignement Supérieur Recherche Innovation (MENJS/MESRI), France, (2019), *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*

Ministère Education Nationale du Sénégal, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE), (2018), *Rapport national sur la situation de l'éducation*

Ministère de l'Économie, des Finances et du Plan du Sénégal (2017), *Rapport global du recensement général des entreprises*

Observatoire National du Développement Humain (ONDH) Maroc (2021), *Les NEET au Maroc, analyse qualitative*

PNUD (2022), *Rapport sur le développement humain 2021-2022, Présentation, temps incertains, vies bouleversées, Façonner notre avenir dans un monde en mutation*

Réseau ANACT-ARACT (2019), *10 questions sur les Actions de Formation En Situation de Travail*

Rivas, A., (2017), *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento básico, CABA: Fundación Santillana

Steffen G. (2010), « Informelle Lerngelegenheiten im Stadtteil », *Informationen zur Raumentwicklung*, Heft 2/3

Werquin P. (2021), *Note d'orientation sur l'apprentissage professionnel informel* (Projet EUR/801 financé sur fonds de la Commission européenne pour le compte de LuxDev)

Liste des tableaux et encadrés

Liste des tableaux

- Tableau 1 Indicateurs démographiques et socio-économiques
- Tableau 2 Canaux relevés pour les apprentissages dans le travail dans les quatre pays
- Tableau 3 Freins relevés venant contrarier les apprentissages dans le travail dans les quatre pays
- Tableau 4 Dispositifs de reconnaissance type VAE dans les quatre pays

Liste des encadrés

- Encadré 1 Le système français de VAE
- Encadré 2 Le dispositif de certification des compétences professionnelles dans le secteur de la Construction en Argentine
- Encadré 3 Les expérimentations de la VAE et l'« apprentissage rénové » au Sénégal
- Encadré 4 Le dispositif VAEP au Maroc et les premières expérimentations sectorielles
- Encadré 5 Les leviers identifiés favorisant le développement de la VAE dans le BTP en France

Liste des sigles et abréviations

AFPA : Agence française pour la Formation Professionnelle des adultes
AFEST : Action de formation en situation de travail (France)
ANLCI : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (France)
BIT : Bureau International du Travail
BTP : Bâtiment et travaux publics
CAMARCO : *Camara Argentina de la Construcción*
CAP : Certificat d'aptitude professionnelle
Céreq : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (France)
CIS-CONICET : *Centro de Investigaciones Sociales – Consejo Nacional de Investigaciones Cientificas y Tecnicas* (Argentine)
CGEM : Confédération générale des entreprises du Maroc
CNAM : Conservatoire national des arts et métiers (France)
CNSS : Caisse nationale de sécurité sociale (Maroc)
CPC : Commission professionnelle consultative (France)
CPS : Certificat professionnel de spécialisation (Sénégal)
CQP : Certificat de qualification professionnelle (France)
CSF : Contrat Spécial de Formation (Maroc)
DA : Direction de l'apprentissage (Sénégal)
DECPC : Direction des examens, concours professionnels et certifications (Sénégal)
DFP : Département de la formation professionnelle (Maroc)
DFPT : Direction de la formation professionnelle et technique (Sénégal)
DSPP : Dossier de synthèses des pratiques professionnelles (Sénégal)
EN : Education nationale
EQF : *European Qualification Framework*
ETP : Education technique et professionnelle
FCE : Formation en cours d'emploi (Maroc)
FIMME : Fédération des industries métallurgiques, mécaniques et électromécaniques (Maroc)
FNBTP : Fédération nationale du bâtiment et des travaux publics (Maroc)
FP : Formation professionnelle
FPI : Formation professionnelle Initiale
FPT : Formation professionnelle et technique (Sénégal)
GIAC : Groupement interprofessionnel d'appui au conseil (Maroc)
GIP : Groupement d'intérêt professionnel (France)
IDH : Indice de développement humain
IERIC : *Instituto de Estadística y Registro de la Industria de la Construcción* (Argentine)
INE-CSEFRS : Instance nationale d'évaluation – Conseil supérieur de l'éducation, la formation, la recherche scientifique (Maroc)
ISIM : Institut Spécialisé Industriel Mohammedia (Maroc)
ISTA-IE : Institut Spécialisé de Technologie Appliquée – Inter-Entreprises (Maroc)
ISTA-GM : Institut Spécialisé de Technologie Appliquée – Génie Mécanique (Maroc)
MFPAL : Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'insertion (Sénégal)
NEET : *Neither in Employment nor in Education and Training*

ODD : Objectifs de développement durable
OFPPPT : Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (Maroc)
ONFP : Office national de la formation professionnelle (Sénégal)
OPCO : Opérateur de compétences (France)
PEJA : Programme d'Employabilité des Jeunes par l'Apprentissage (Sénégal)
PF2E : Programme de Formation Ecoles Entreprises (Sénégal)
PIC : Plan d'investissement dans les compétences (France)
PIB : Produit intérieur brut
PSE : Plan Sénégal émergent
PTF : Partenaire technique et financier
RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles (France)
RH : Ressources humaines
TPE : Très petite entreprise
UFCP : Unité de suivi et de coordination des projets (Sénégal)
UOCRA : *Union Obrera de la Construccion de la Republica Argentina*
VAE : Validation des acquis de l'expérience
VAEP : Validation des acquis de l'expérience professionnelle (Maroc)
WBL : *Work-Based Learning*

Les Éditions Agence française de développement (AFD) publient des travaux d'évaluation et de recherche sur le développement durable.

Réalisées avec de nombreux partenaires du Nord et du Sud, ces études contribuent à l'analyse des défis auxquels la planète est confrontée, afin de mieux comprendre, prévoir et agir, en faveur des Objectifs de développement durable (ODD).

Avec un catalogue de plus de 1 000 titres, et 80 nouvelles oeuvres publiées en moyenne chaque année, les Éditions Agence française de développement favorisent la diffusion des savoirs et des expertises, à travers leurs collections propres et des partenariats phares. Retrouvez-les toutes en libre accès sur editions.afd.fr.

Pour un monde en commun.

Avertissement

Les analyses et conclusions de ce document sont formulées sous la responsabilité de leur(s) auteur(s). Elles ne reflètent pas nécessairement le point de vue officiel de l'Agence française de développement ou des institutions partenaires.

Directeur de publication Rémy Rioux
Directeur de la rédaction Thomas Mélonio
Création graphique MeMo, Juliegilles, D. Cazeils

Crédits et autorisations

License Creative Commons

Attribution - Pas de commercialisation - Pas de modification

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Dépôt légal 2ème trimestre 2023

ISSN 2492-2838

Imprimé par le service de reprographie de l'AFD

Pour consulter les autres publications de la collection

Rapports techniques :

<https://www.afd.fr/fr/collection/rapports-techniques>