



HAL
open science

**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**

Abdoulaye Gaye

► **To cite this version:**

Abdoulaye Gaye. 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 de Lille, 2019. Français. NNT : 2019LILUH065 . tel-02533715

HAL Id: tel-02533715

<https://theses.hal.science/tel-02533715>

Submitted on 6 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université de Lille

École doctorale des Sciences de l'Homme et de la Société (SHS)

Laboratoire CIREL (EA 4354)

Équipe Trigone

**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

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation présentée par

Abdoulaye GAYE

Date de soutenance le 18 Décembre 2019

Sous la direction de **Véronique TIBERGHIE**

Jury :

Monsieur Thierry ARDOUIN, Professeur des Universités, Universités de Rouen

Monsieur Jean Pierre BOUTINET, Professeur Émérite, Université Catholique d'Angers

Monsieur Cédric FRÉTIGNÉ, Professeur des Universités, Université de Paris Est Créteil

Madame Anne Catherine OUDART, Maître de Conférences, Université de Lille

Madame Véronique TIBERGHIE, Professeure Emérite, Université de Lille

Université de Lille

École doctorale des Sciences de l'Homme et de la Société (SHS)

Laboratoire CIREL (EA 4354)

Équipe Trigone

**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

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation présentée par

Abdoulaye GAYE

Date de soutenance le 18 Décembre 2019

Sous la direction de **Véronique TIBERGHIE**

Jury

Monsieur Thierry ARDOUIN, Professeur des Universités, Universités de Rouen

Monsieur Jean Pierre BOUTINET, Professeur Émérite, Université Catholique d'Angers

Monsieur Cédric FRÉTIGNÉ, Professeur des Universités, Université de Paris Est Créteil

Madame Anne Catherine OUDART, Maître de Conférences, Université de Lille

Madame Véronique TIBERGHIE, Professeure Emérite, Université de Lille

" Hier, j'étais intelligent et je voulais changer le monde. Aujourd'hui, je suis sage et je me change moi-même."

Jalal Al-Din Rûmi

À la mémoire des femmes de ma vie, ma défunte mère Lala Coulibaly et sa marraine Lala Sissoko. Vous avez fait de moi ce que je suis devenu aujourd'hui.

À la mémoire de Tamsir, le premier MA qui ait accepté de nous accueillir pour nos enquêtes.

Remerciements.

Je remercie sincèrement Madame Véronique Tiberghien/Leclercq, pour son accompagnement le long de ce travail. Cette thèse n'aurait jamais pu aboutir sans sa patience. Ses critiques et conseils éclairés et sa rigueur m'ont permis de franchir des pas que je ne me serais pas estimé capable de franchir. Il m'est arrivé plusieurs fois de baisser les bras, mais c'était sans compter avec sa détermination de me conduire au bout de cette entreprise.

Merci à ma fille, ma lumière celle qui me donne la force d'avancer

Je remercie ma famille de son soutien particulièrement mon père et conseiller.

Mes sincères remerciements à l'endroit de mes amis et compatriotes Gorgui Ndong, Naby Gueye pour leur soutien et leur sens de l'hospitalité.

Je tiens particulièrement à remercier Maïmouna Kane, ma cousine de cœur d'avoir été à mes côtés dans les bons moments, mais surtout dans les moments de doute.

Merci à CHEIKH IBRAHIMA NIASS BAAYE, ma lumière, ma voie

Merci à tonton Gaby, Gabriel FAYE pour son soutien et ses encouragements

Je tiens à remercier ma camarade et amie Laurence Desmet pour ses encouragements.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de Monsieur Thierry ARDOUIN, Monsieur Jean Pierre BOUTINET, Monsieur Cédric FRÉTIGNÉ, Madame Anne Catherine OUDART, pour avoir accepté d'être membre du jury de cette soutenance.

Sommaire

REMERCIEMENTS.	1
SOMMAIRE	2
INTRODUCTION GENERALE.	8
PLAN DE REDACTION DE LA THESE.	12
CHAPITRE 1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SÉNÉGAL.	14
INTRODUCTION	15
1. INFLUENCES SOCIOHISTORIQUES	15
2. INFLUENCES DES CULTURES EDUCATIVES COLONIALES	16
3. INFLUENCES DES POLITIQUES EDUCATIVES INTERNATIONALES.	18
4. CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SENEGAL	20
5. CADRE INSTITUTIONNEL ET LEGAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SENEGAL	22
CONCLUSION	26
CHAPITRE 2. L'APPRENTISSAGE AU SÉNÉGAL.	28
INTRODUCTION	29
1. L'APPRENTISSAGE, POUR CONCILIER LOGIQUE D'ÉCOLE ET LOGIQUE D'ENTREPRISE.	29
2. LES MODES D'APPRENTISSAGES EN EUROPE	30
3. L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL EN AFRIQUE : UNE CONTINUITE DE L'ÉDUCATION INFORMELLE.	37

4. LES FORMES D'APPRENTISSAGE EN AFRIQUE	50
CONCLUSION.	68
CHAPITRE 3. ABORDER LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN MILIEU D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	70
INTRODUCTION	71
1. LA PRATIQUE : UNE CONCEPTUALISATION RENOUVELEE PAR LA SOCIOLOGIE CRITIQUE.	72
2. DE L'ENSEIGNEMENT EFFICACE A LA PRATIQUE ENSEIGNANTE : EVOLUTION D'UN OBJET DE RECHERCHE.	75
3. LA NOTION DE PRATIQUE ENSEIGNANTE.	77
4. DE L'EXISTENCE DE PRATIQUES ENSEIGNANTES EN MILIEU D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	78
5. LA PRATIQUE ENSEIGNANTE EN TANT QU'ACTION SITUEE	80
6. LA DIMENSION EPISTEMIQUE DE LA PRATIQUE	81
7. LA DIMENSION PEDAGOGIQUE DE LA PRATIQUE	84
8. LA DIMENSION DIDACTIQUE DE LA PRATIQUE	85
9. LA DIMENSION PSYCHOSOCIALE DE LA PRATIQUE	86
CONCLUSION	87
CHAPITRE 4. L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL AU SÉNÉGAL : UN OBJET DE RECHERCHE.	89
1. RETOUR SUR LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET EXPLICATION DES HYPOTHESES.	90
2. UNE APPROCHE QUALITATIVE POUR INTERROGER LA PRATIQUE DES MAITRES	

D'APPRENTISSAGE.	95
3. L'OBSERVATION : UN MOYEN D'ACCES A LA MATERIALITE DE LA PRATIQUE.	100
4. L'ENTRETIEN POUR ACCEDER AUX REPRESENTATIONS DES MAITRES D'APPRENTISSAGE – MA ET DES APPRENTIS -AP.	102
5. À L'EPREUVE DU REEL DES UNITES DE PRODUCTION INFORMELLE- UPI.	104
CONCLUSION.	105
CHAPITRE 5. L'UNITE DE PRODUCTION INFORMELLE, UN CADRE POUR UNE FORMATION DE LA DERNIERE CHANCE.	107
INTRODUCTION	108
1. UN CADRE INFORMEL COMME CADRE D'APPRENTISSAGE.	108
2. LES USAGERS DU DISPOSITIF	109
3. LE NIVEAU D'INSTRUCTION DES USAGERS	110
4. LA NATURE DES LIENS ENTRE MAITRES D'APPRENTISSAGE ET APPRENTIS	111
5. ORGANISATION STRUCTURELLE DE L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL	115
6. ORGANISATION D'UNE JOURNEE DE TRAVAIL TYPE DANS UNE UPI	119
CONCLUSION	121
CHAPITRE 6. LES MODALITES D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE DES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE	123
INTRODUCTION	124
1. DIFFERENCE ENTRE L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL ET LA FORMATION SCOLAIRE.	125

2. DYNAMIQUE DE L'ACTIVITE PEDAGOGIQUE EN MILIEU D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	126
3. LES MODES D'INTERVENTION PRIVILEGIES	135
CONCLUSION.	162
CHAPITRE 7. LES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE : DES PASSEURS DE SAVOIRS.	165
INTRODUCTION	166
1. LES PASSEURS	167
2. LES SAVOIRS PRIVILEGIES PAR LES MA	169
3. LES STRATEGIES DIDACTIQUES DES MA ET LEURS LIMITES	176
4. DU RAPPORT AU SAVOIR DES MAITRES D'APPRENTISSAGE EN MILIEU TRADITIONNEL.	180
CONCLUSION	185
CHAPITRE 8. VARIABILITE DES PRATIQUES ET PARCOURS DE FORMATION DANS LE SECTEUR INFORMEL	187
INTRODUCTION.	188
1. LE PROFIL DES MAITRES D'APPRENTISSAGE RENCONTRES	189
2. LES DETERMINANTS DE LA PRATIQUE	191
3. LES ORGANISATEURS DE LA PRATIQUE.	195
4. VARIABILITES ET CONSTANTES	198
CONCLUSION	202
CHAPITRE 9. LE VECU DES USAGERS DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION EN UPI	204

INTRODUCTION	205
1. LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	206
2. LES FACTEURS SURDETERMINANT L'ENGAGEMENT EN APPRENTISSAGE TRADITIONNEL	207
3. PARCOURS ET ENGAGEMENT EN APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	207
4. FORMES D'ENGAGEMENT ET VECU DES APPRENTIS	215
5. L'IMPACT RESSENTI OU PROJETE DE L'APPRENTISSAGE.	222
CONCLUSION.	227
CONCLUSION GENERALE	229
RETOUR SUR LES RESULTATS.	229
RETOUR SUR LE CADRE THEORIQUE ET LA METHODOLOGIE	236
INDEX DES SIGLES	238
BIBLIOGRAPHIE	244
TEXTES OFFICIELS	256
TABLE DES MATIERES	258
LISTE DES FIGURES, DIAGRAMMES ET TABLEAU	264
LISTE DES ANNEXES	265
ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION.	266
ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LE MAITRE D'APPRENTISSAGE	268
ANNEXE 3 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES APPRENTIS.	270

ANNEXE 4 : ENTRETIEN AVEC SERIGNE.

272

ANNEXE 5 : ENTRETIEN AVEC ALIOUNE

284

INTRODUCTION GÉNÉRALE.

Comme le fait remarquer (Herzog, 2004), les systèmes éducatifs des pays riches ayant des traditions éducatives scolaires et ceux des pays pauvres sont en train d'évoluer dans des directions opposées. Après avoir vendu les mérites de l'école aux pays pauvres, les pays riches, pour plusieurs raisons, prennent de plus en plus, la mesure de l'importance, dans l'éducation, de se confronter au monde réel en dehors des classes et de l'école. À l'inverse, dans les pays pauvres où l'on a toujours été convaincu que l'éducation ne pouvait se détacher de ce monde réel, on s'ancre de plus en plus dans le modèle scolaire. Le Sénégal n'échappe pas à ce constat.

En effet, malgré les atouts qui lui sont reconnus : autofinancement, approches basées sur les réalités quotidiennes, autonomisation des jeunes formés, facilité d'insertion, de sévères critiques sont formulées à l'encontre de l'« apprentissage professionnel traditionnel ». L'apprentissage traditionnel est un dispositif de formation professionnelle socialement institué et existant hors du contrôle de l'état. Cet apprentissage se donne « sur le tas » dans des petites entreprises du secteur économique informel et s'adresse généralement à des adolescents et jeunes adultes de faible niveau de scolarité. Il existe un lien étroit entre les activités de formation et les activités de production. La formation est donnée par des maîtres artisans n'ayant suivi aucune formation pédagogique. Cet apprentissage traditionnel est peu cadré, il n'obéit à aucune organisation institutionnelle. Les enseignements ne s'appuient sur aucun curriculum formellement identifié et n'obéissent à aucune normalisation des modalités de transmission ou de reconnaissance des acquis. Il n'y a pas d'alternance entre temps de travail en ateliers et temps de d'enseignement formel. Les apprentis (AP) apprennent en travaillant dans les ateliers avec le guidage et l'accompagnement des artisans devenus maîtres d'apprentissage (MA).

Dans de nombreuses productions écrites, rapports officiels, rapports d'expertise de cabinets mandatés par des organismes non gouvernementaux, rapports de mission de coopération, l'apprentissage traditionnel ne bénéficie pas d'une image positive. Il y est souvent décrit comme un « dispositif » de formation archaïque où la formation n'est basée sur aucun programme. Les tuteurs « maitres artisans » qui la dispensent sont perçus comme des « formateurs » n'ayant aucune aptitude à mettre en place des méthodes pédagogiques leur permettant de transmettre leurs savoirs. On résume, du reste, les moyens de transmissions en

cours dans ce milieu à l'observation, l'imitation et la répétition (Chort, de Vreyer, & Marazyan, 2015; Walther & Filipiak, 2008), ce qui priverait les apprentis de l'accès à la culture technologique. Cela rendrait les compétences qu'ils développent intransférables, ce qui constituerait un véritable obstacle à toute velléité de perfectionnement de la part des apprentis (FRADEV/SEN024, 2009 ; MFCAA, 2015). C'est dans ce contexte que l'apprentissage traditionnel fait l'objet d'une réforme qui vise à le structurer davantage.

Il s'agit, à l'issue de la réforme, d'arriver à mettre sur pied un modèle d'apprentissage rénové, c'est-à-dire basé sur des programmes clairement établis et enseignés par des maîtres d'apprentissages formés aux méthodes pédagogiques, avec des systèmes de reconnaissance standardisés. Le but ultime est de refondre l'apprentissage traditionnel dans le dispositif global de formation scolaire (MFCAA, 2015 ; République du Sénégal, 2012). Or, cette dernière, mise à part la visibilité qui la caractérise, (structurée, basée sur une approche curriculaire claire, mettant en avant des savoirs savants) présente toutes les difficultés qui, selon Pain (1990), ont conduit, dans les années 1990, les décideurs de l'éducation (planificateurs, professionnels, chercheurs) à s'intéresser aux modes d'éducation autres que scolaires. Ces difficultés sont liées à des contraintes démographiques et des contraintes financières. La formation professionnelle scolaire avec une capacité d'accueil largement inférieure à la demande reste trop coûteuse et souffre par ailleurs de l'inadaptation des diplômes, de l'élitisme (METFPALN, 2002 ; République du Sénégal, 2003, 2012). Elle est, aussi, inefficace si on s'en remet à Diompy, Tendeng, et Ndiaye, (2011).

Le paradoxe consiste à refondre un système qui, malgré tout, fonctionne, puisqu'il constitue la première voie de formation professionnelle, suivant le modèle d'un autre système qui fonctionne moins, car étant en crise. À l'instar d'Herzog (2004), ceci nous interpelle. Peut-on, alors, se demander, si ce paradoxe ne participe pas d'une volonté de disqualifier des pratiques de formation qui fonctionnent, mais, qui sont peu ou pas connues et donc perçues comme archaïques, au profit de pratiques standardisées dans un système codifié.

Le milieu de l'apprentissage est marqué par l'expérience et la pratique. Or, « la production de compétences en situation de travail et l'accompagnement à cette production reste

encore largement une “terra incognita” » (Kunégel, 2011, p. 30)¹. En effet, bien que sa pratique soit millénaire et généralisée en Afrique en général, au Sénégal en particulier, les recherches sur l’apprentissage traditionnel et la formation non formelle restent marginales. Il faut néanmoins citer les thèses de Stéphanie Gasse sur le Mali (Gasse, 2008) (sous la direction de T. Ardouin), de El Mehdi Ag Muphtah sur le Mali (Ag Muphtah, 2003) (sous la direction V. Leclercq/ Tiberghien), de Ambroise Tapsoba sur le Burkina Faso ((Tapsoba, 2017) (sous la codirection de T. Ardouin et S. Gasse). L’apprentissage demeure aujourd’hui mal connu, du fait principalement du manque de données disponibles permettant des analyses approfondies sur son impact, tant au niveau économique que sociétal » (Chort et al., 2015, p. 178).

Cette méconnaissance conduit à considérer l’apprentissage traditionnel comme un système archaïque et « à interpréter les "modes informels de transmission" comme des processus confus et désordonnés, alors qu'ils sont simplement officieux face à l'institution officielle de l'école. » (Chamoux, 2000, p. 17). Ainsi, malgré les apports des recherches qui contredisent ce point de vue (Akkari & Dasen, 2004; Chamoux, 2000; Dasen, 2002), le sens commun veut, que les apprentissages, en contexte d’apprentissage par la pratique, soient principalement le fruit d’observations et d’imitations. C’est, d’ailleurs dans cet aspect que réside la critique majeure faite à l’encontre de l’apprentissage traditionnel. Dans ce milieu, le rôle de l’apprenant semble souvent se limiter à celui d’un « imitateur » et le rôle du maître à celui d’un démonstrateur, l’enjeu est alors de caractériser plus exactement ces pratiques et de mieux connaître cette « terra incognita »

Notre question principale est celle-ci : comment caractériser les pratiques de développement de compétences professionnelles de jeunes peu scolarisés, mises en place par les maîtres d’apprentissage - les MA- en ateliers de production ? Les pratiques sont envisagées selon leur double orientation : praxéologique (les façons de faire, les faits, les actions et leurs impacts) et axiologique (les justifications des choix, les valeurs, les normes, les modèles de référence etc...). Ces deux axes ont une relation dialogique. L’analyse des pratiques ne peut être envisagée que dans cette relation faite d’influence mutuelle.

¹ L’auteur cite Barbier et Morin (1995, p. 20)

Caractériser, nous dit le Larousse, « c'est marquer le caractère distinctif de (...) quelque chose, en indiquer le caractère et mettre en relief les traits dominants ». Il s'agit alors, dans ce présent travail, de partir à la découverte de cette « terre inconnue » que constitue l'enseignement/apprentissage en milieu de travail, d'en déterminer les contours et les formes. Ce projet s'opérationnalise ainsi :

Nous nous proposons de :

- But 1 : décrire la nature du contexte et de l'environnement dans lesquels se déroule l'intervention éducative dans les ateliers ;
- But 2 : caractériser les modes d'intervention concrets des MA - mettre en évidence les modèles implicites ou explicites qui fondent leur action - analyser la spécificité des pratiques par rapport aux pratiques enseignantes de type formel ;
- But 3 : analyser la nature des savoirs privilégiés par les MA et les modalités de la didactisation de ces savoirs ;
- But 4 : montrer la variabilité ou non variabilité des pratiques et la mettre en relation avec les parcours des MA ;
- But 5 : analyser les impacts de ces pratiques sur les apprentis, leur vécu de l'apprentissage et leur parcours envisagé ou réel.

L'investigation a pour cadre les Unités de Production Informelle – UPI. Les UPI sont des petites entreprises individuelles ou familiales. Elles constituent le secteur de l'économie informelle ; premier secteur producteur de richesse des pays en voie de développement comme le Sénégal (ANSD Sénégal, 2011).

Notre recherche prend place dans l'ensemble des travaux francophones sur la formation et l'insertion, même si elle concerne un terrain spécifique. Comme d'autres chercheurs francophones, nous cherchons à explorer la quotidienneté d'adultes et jeunes adultes disqualifiés avec une orientation positive sans regard discriminant (Frétigné, 2011).

Plan de rédaction de la thèse.

Ce travail s'articule autour du plan suivant :

Au chapitre 1, nous proposons de retracer une évolution historico-culturelle de la formation professionnelle au Sénégal. Nous donnons au lecteur des pistes de compréhension du contexte général de la formation professionnelle au Sénégal, en essayant de convoquer les aspects historique, politique, juridique et institutionnel.

Au chapitre 2, nous évoquons l'apprentissage traditionnel. Nous partons de l'intérêt de plus en plus croissant qui est porté à l'apprentissage de manière générale par les décideurs. Nous prenons les exemples français et allemand car ces pays, aux côtés d'autres, sont très impliqués dans des programmes qui cherchent à développer la formation professionnelle au Sénégal. L'apprentissage constitue un des leviers qu'ils tentent d'utiliser. Le compagnonnage en ce qu'il présente des similitudes avec le modèle d'apprentissage traditionnel est aussi cité. Dans ce chapitre, nous montrons les enjeux qui sont liés à l'apprentissage et au secteur informel dans lequel il est pratiqué.

Dans le chapitre 3, nous abordons le cadre théorique de cette recherche. Nous tentons d'abord de rendre opérationnel le concept polysémique de pratique. Par la suite, nous abordons le cadre de la pratique enseignante utilisé comme cadre explicatif des pratiques des MA pour développer les compétences chez leurs apprentis.

Le chapitre 4 expose le cadre méthodologique. Nous y explicitons la problématique de recherche, les questions et les hypothèses qui sous-tendent l'investigation, le choix des données à recueillir (observations et entretiens). Nous revenons aussi sur l'expérience du terrain, les résistances et les moyens de contournements.

Les chapitres 5, 6, 7, 8 et 9 sont réservés aux résultats.

Au chapitre 5, nous proposons une description de l'apprentissage traditionnel à l'issue de notre immersion dans les UPI. Nous décrivons le contexte : cadre structurel, organisation du travail, organisation matérielle et type d'interaction.

Le chapitre 6 traite des modalités d'intervention des MA. Nous partons des différences entre les contextes de la formation scolaire et de l'apprentissage traditionnel, pour aborder ensuite la dynamique de l'activité dans les UPI. Nous exposons les constats issus des

observations des situations vécues dans les ateliers et des entretiens. Nous analysons ce qui relève de l'activité d'enseignement. Ce chapitre s'intéresse à la pratique des maîtres d'apprentissage. Nous analysons les versants axiologiques et praxéologiques de cette pratique, notamment dans sa dimension pédagogique inscrite dans un contexte de travail spécifique.

Le chapitre 7 est une continuité de l'analyse de la pratique du MA. Il propose l'exploration des dimensions épistémologique, didactique et psychologique de la pratique en interrogeant la question des savoirs privilégiés par les MA et de leurs propres rapports au savoir.

Le chapitre 8, dans la logique des deux chapitres précédents analyse les variabilités et /ou régularités des pratiques des MA.

Le chapitre 9 pose un regard sur les bénéficiaires du dispositif, les apprentis, et analyse leurs vécus. Il jette les bases de potentielles recherches futures sur le dispositif d'apprentissage traditionnel en mettant le focus sur les apprentis

Nous terminons l'exposé par une conclusion qui relève les points saillants de la recherche et annonce les perspectives.

Chapitre 1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SÉNÉGAL.

Ce chapitre propose de retracer une évolution historico-culturelle de la formation professionnelle au Sénégal. Nous donnons au lecteur des pistes de compréhension du contexte général de la formation professionnelle au Sénégal, en essayant de convoquer les aspects historique, politique, juridique et institutionnel.

Introduction

Contrairement à ce qu'affirment Bureau et de Saivre (Bureau & de Saivre, 1988), les sociétés dites de tradition orale ne sont pas toutes caractérisées par l'absence de métier. Dans cette première partie qui est consacrée à l'explicitation du contexte de notre recherche, nous proposons de faire un retour sur l'évolution de la formation professionnelle au Sénégal. Nous baserons nos propos sur des écrits traitant de l'histoire et de la sociologie de la formation professionnelle au Sénégal pour en dresser l'évolution historico-culturelle. Nous tentons de montrer que la formation professionnelle, au Sénégal, est intimement liée à l'histoire des peuples. Elle s'est ensuite ouverte à l'influence d'autres cultures au gré des colonisations. Aujourd'hui encore, elle continue d'être façonnée par les différentes influences en relation avec les exigences socioéconomiques locales d'une part et les injonctions internationales d'autre part.

1. Influences sociohistoriques

À l'image de plusieurs sociétés ouest-africaines, la société sénégalaise précoloniale se caractérise par une stratification en castes. De cette organisation qui trouve ses origines dans l'Égypte pharaonique résulte la division du travail à l'époque précoloniale (Diop, 1960). Groupe social caractérisé par l'hérédité et l'endogamie, la caste se définit aussi par sa spécialisation professionnelle. Sa position sur la pyramide sociale dépendait, pour beaucoup, de l'importance de son occupation professionnelle pour la société.

Par exemple, grâce à leur savoir-faire dans le travail du fer et la confection des armes, les forgerons occupaient une place importante dans la société avant d'être privés de leurs privilèges suite aux défaites militaires (Mbow, 2000). Les griots quant à eux, malgré leur influence et leur importance dans la transmission de l'histoire sociale, se situent au bas de l'échelle (Toulou, 2005). De cette organisation de la société, a résulté une conception particulière de l'apprentissage professionnel et du rapport à la formation (Diop, 1960).

Les enjeux identitaires liés à l'appartenance à une caste faisaient des pratiques professionnelles l'un des plus importants héritages à léguer à la postérité, d'où le caractère primordial de la transmission du savoir. La transmission des connaissances spécifiques à l'accomplissement de la tâche du groupe au sein de la société dans sa globalité était au cœur du processus éducatif. En plus des compétences sociales concernant des valeurs et savoir-être, la

transmission des compétences propres à la profession de la caste était essentielle (Diop, 1960). L'éducation en devient une mission assurée par tous les aînés d'une communauté. Cette éducation communautaire reste très prégnante. Elle constitue l'un des refuges pour la sauvegarde de l'identité culturelle autochtone (Pain, 1990), malgré les différentes influences de cultures éducatives introduites par le biais de la colonisation.

2. Influences des cultures éducatives coloniales

Comme le rappellent Brougère et Bézille (2007) « L'école occidentale n'a pas, seule, le privilège de la forme » (p. 129). En effet, c'est au gré de l'introduction de l'Islam que l'enseignement, sous sa forme transmissive, met en scène, pour la première fois, des savoirs savants et des individus : enseignants et apprenants, dans un cadre scolaire. L'école, à travers une formation à la religion, véhiculait un idéal de société calqué sur la culture arabomusulmane. Aussi Bouche (1974) et après lui, Charlier (2004) nous rappellent-ils que l'école occidentale n'a pas trouvé, au Sénégal, un terrain vierge. Tout au contraire, entre cultures éducatives traditionnelles et écoles coraniques, elle a dû se faire une place au fur et à mesure de l'implantation de la puissance coloniale, et ce, par l'entremise de la religion chrétienne (Bouche, 1974; Charlier, 2004).

Les premières écoles françaises ont été implantées près des comptoirs commerciaux en zones côtières (Lange, 2000). C'est à Saint-Louis, au nord du Sénégal, qu'est créé le premier centre de formation professionnelle en 1848. Il visait, dans un premier temps, la mise à disposition de main-d'œuvre dans les métiers de l'industrie pour la transformation des matières premières destinées à la métropole. Ensuite, la formation s'est étendue aux métiers domestiques. Cette dernière préoccupation s'est traduite par l'ouverture de formations réservées aux filles par les sœurs de Saint-Joseph De Cluny. La prise en charge des tâches administratives dans la colonie a conduit à la nécessité de former des cadres coloniaux : comptables, dactylographes, postiers, etc. C'est en 1916 que fut ouverte l'école primaire supérieure Blanchot pour prendre en charge ce besoin de formation (Fourniol, 2004) (Fourniol & Bachelard, 2004).

Aujourd'hui, le paysage de la formation professionnelle est riche de 226 structures de formation professionnelle et technique (MJFPE, 2011).

Tableau 1: Etablissements publics et privés de formation par type et par région²

Ville	Public			Privé		Total
	LT*	CETF**/CRETF***	Foyer EMP****	Centre de formation	Centre de formation	
Dakar	3	6	1	8	84	102
Diourbel	1	5	0	1	4	11
Fatick		5	1	0	1	7
Kaffrine		1	0	2	0	3
Kaolack	1	2			7	10
Kédougou	1	2				3
Kolda		2		2	2	6
Louga		3		1	2	6
Matam		1		2		3
Sédhiou		1				1
Saint-Louis	1	3		3	7	14
Tamba		3		1	2	6
Thiès	1	3	1	4	28	37
Ziguinchor	1	5		3	8	17
Total	9	42	3	27	145	226

***LT : Lycée Technique**

*****CETF : Centre d'Enseignement Technique Féminin**

******CRETF : Centre Régional d'Enseignement Technique Féminin**

****** Foyer EMP : Foyer d'Enseignement Moyen Pratique**

Selon un rapport plus récent du ministère de l'éducation nationale, le nombre de lycées serait passé à 11. Tous les lycées accueillent, en plus de l'enseignement technique, la formation

² Source : Annuaire statistique de la formation professionnelle et technique (MJFPE, 2011, p. 9).

professionnelle (MEN/DPRE, 2014). Le nombre d'apprenants qui choisissent la formation professionnelle s'élève à 15 157 élèves dont 40% de filles soit 6135, dans les métiers comme la mécanique, l'électricité, l'habillement, l'hôtellerie et la restauration, le bâtiment, etc.

Les formations concernent tous les secteurs de l'économie : le primaire, le secondaire et le tertiaire. Parmi les apprenants engagés en formation professionnelle :

- 6089 sont inscrits au CAP (certificat d'aptitude professionnelle)
- 11 au Baccalauréat professionnel,
- 2321 au Brevet d'Études Professionnelles,
- 1747 au Brevet de Technicien
- Et 4989 au Brevet de Technicien Supérieur.

La tranche maximale d'âge des apprenants se situe entre 11 et 25 ans (MEN/DPRE, 2014).

3. Influences des politiques éducatives internationales.

La mondialisation et les normes de l'économie de la connaissance imposent de plus en plus un conformisme en matière de politique éducative et de formation (mobilité des savoirs, des compétences...). L'individu est, de plus en plus, enjoint à une mobilité socioprofessionnelle. Dorénavant responsable de son employabilité, il doit répondre à un besoin perpétuel d'adaptabilité. Ce qui l'oblige à s'inscrire dans une démarche d'apprentissage permanent en vue de développer les compétences nécessaires à cette mobilité.

Dans les pays en développement, l'aspect utilitariste de l'école n'a jamais été aussi exacerbé. Il devient même une obligation. Car, la conception de la Banque Mondiale veut que « les programmes scolaires, s'ils servent à l'intégration et au changement des comportements, servent d'abord à former aux savoir-faire requis à la demande du marché du travail » (Laval, Weber, & Baunay, 2002, p. 54). Avec ce virement néolibéral dans la conception des politiques éducatives de la Banque Mondiale, dans les années 1970, l'éducation s'apparente à un investissement qu'il faut rentabiliser. Dès lors, pour assurer le retour sur investissement, les programmes éducatifs doivent répondre à un besoin du secteur productif en matière de développement des compétences susceptibles d'impacter positivement l'économie des sociétés. Aussi ce fait impose-t-il aux décideurs de la chose éducative d'envisager dans leurs conceptions de l'éducation et de la formation, la question du capital humain (Laval et al, 2002). Le souci de

se conformer aux normes internationales dans ce domaine pousse les pays en voie de développement à entreprendre des changements majeurs en termes de politique et particulièrement en matière de politique éducative. Et, comme nous pouvons le constater depuis quelques décennies, au Sénégal, de nombreuses réformes ont été entreprises.

L'année 1991, juste après le sommet de Jomtien (1990), marque le début des révolutions dans les politiques éducatives des pays du Sud. Bailleur principal de l'éducation de ces pays, la Banque Mondiale, constatant l'« inefficacité » globale des systèmes de formation de ces derniers, préconise une série de mesures (Van Adams & Johanson, 2003). Les premières allaient dans le sens d'inciter les états concernés à diversifier les sources de financement. Il s'agissait, entre autres, d'ouvrir le marché de formation professionnelle à l'investissement privé. À la suite de Jomtien, des rencontres importantes ont été l'occasion pour les pays du Sud de prendre de nouvelles orientations pour l'éducation et la formation professionnelle.

Les plus importantes d'entre elles dans les dernières décennies sont :

- les Assises de Bamako les 26 et 27 mai 1998 ayant servi de cadre de discussions sur les politiques et l'orientation de la formation professionnelle et technique, la gestion de la formation professionnelle formelle et informelle et le développement des compétences (CONFEMEN³, 2012).
- le deuxième congrès mondial de Séoul, (Corée du Sud) en avril 1999, sur l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP) portant les bases des stratégies de l'UNESCO pour le développement de l'ETFP pour la première décennie 21^{ème} siècle (UNESCO, 1999) ;
- la 50^{ème} session de la Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale (CONFEMEN) sous l'égide de l'Agence Internationale de la Francophonie (AIF) du 17 au 22 novembre 2002 à Ouagadougou, Burkina Faso, portant sur les Stratégies de renforcement du financement et de la gestion en vue de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation (CONFEMEN, 2002) ;

³ Conférence des Ministres de l'Education Nationale

- le forum de Dakar (2000) portant sur l'Éducation et la Formation pour Tous, prônant une ouverture universelle de l'éducation et par la même occasion son élargissement à toutes les franges de la population, fut l'occasion de débattre des questions liées à l'égalité et l'équité des genres dans l'accès à l'enseignement et à la formation professionnelle (ESCAP & ESCAP, 2001).
- l'atelier de redynamisation de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle dans la sous-région de la Communauté Économique Des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) organisé par l'UNESCO et la CEDEAO du 17 au 20 août 2009 à Abuja-Nigeria (MFPAA, 2015) ;
- la Triennale de l'Éducation et de Formation en Afrique de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) du 12 au 17 février 2012 à Ouagadougou, Burkina Faso, ayant pour thème : les stratégies à mettre en œuvre pour une réforme portant sur une formation professionnelle développant des compétences attendues pour l'insertion professionnelle et les effets socioéconomiques de la prise en charge de la formation professionnelle tout au long de la vie dans les pays africains (Azoh, Carton, & Weyer, 2012).

4. Contexte sociopolitique de la formation professionnelle au Sénégal

L'évolution du contexte économique international a entraîné des bouleversements importants dans les politiques locales de formation professionnelle. Les différentes rencontres internationales, citées ci-dessus, ont fini par impulser une série de mesures et de réformes. Les assises nationales de Dakar en 2001 sur la formation professionnelle ont servi à la formalisation des différentes actions à envisager pour répondre aux standards internationaux et aux demandes locales en matière de formation professionnelle.

Au niveau national, c'est en 2001 qu'un tournant important est pris pour réorienter les politiques de la formation professionnelle et technique. Les enjeux de développement socioéconomiques qui y sont liés sont considérés à leur juste valeur. Il s'agit notamment de considérer les besoins des secteurs productifs dans les politiques de formation professionnelle afin d'apporter des solutions au chômage causé par un manque de qualification des jeunes (MEN/DPRE, 2005 ; MFPAA, 2015).

Sera signé alors, le protocole A/P3/1/03 de la CEDEAO sur l'éducation et la formation,

adopté à Dakar le 31 janvier 2003. Insistant, entre autres, sur l'importance de la formation professionnelle pour le développement socio-économique. La signature de ce protocole conduit à la création du Fonds de la CEDEAO pour l'éducation et la formation. En même temps, un élan sous régional tendant à promouvoir l'apprentissage s'est poursuivi, comme en témoigne l'élaboration récente du règlement n°01/2014/CM/UEMOA portant le code communautaire de l'artisanat. Il a pour but de promouvoir l'artisanat notamment en le débarrassant de son statut d'économie parallèle. Il s'agira alors de procéder à un recensement, une classification des activités artisanales et une mise en place d'un arsenal juridique et bureaucratique visant à l'intégrer dans le circuit économique formel. Parallèlement à cela, il s'agit d'assurer une meilleure prise en charge des besoins de qualification des travailleurs dans ce milieu (MFPAA, 2015).

Ayant pendant longtemps souffert de son statut d'école de la deuxième chance, la formation professionnelle commence à être saisie dans sa pleine dimension. Les décideurs commencent à lui reconnaître, notamment, sa capacité à conditionner dans une large mesure la croissance et en même temps à constituer un puissant levier pour lutter contre la pauvreté. Fut ainsi prise la résolution de sortir la formation professionnelle de cette logique d'école de la deuxième chance et d'en faire un des socles de la modernisation de l'économie en formant des ressources humaines de qualité (MFPAA, 2015 ; République du Sénégal, 2012). Ce choix de s'appuyer sur la formation technique et professionnelle pour l'émergence économique du pays se précise davantage avec l'organisation des Assises de l'Éducation et de la Formation, les 28, 29 et 30 août 2014 à Dakar.

L'apprentissage comme nouvelle arme de lutte contre la pauvreté et pour le développement figure dans tous les documents stratégiques de l'État sénégalais. Aussi le Plan Sénégal Émergent ou PSE affirme-t-il ce choix dans le plan action prioritaire (2014-2018) de sa stratégie de croissance accélérée : six projets prioritaires concernent le ministère en charge de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat.

Il en est de même pour le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), concrétisant la nouvelle lettre de Politique générale de l'éducation et la formation (2012-2025) : l'intégration de l'apprentissage professionnel traditionnel dans le dispositif global de formation professionnelle formelle y est inscrite comme une priorité.

5. Cadre institutionnel et légal de la formation professionnelle au Sénégal

Comme nous venons de le voir, la formation professionnelle telle qu'elle existe actuellement est le résultat d'une longue évolution qui prend son origine à l'époque précoloniale. Cependant, sur le plan institutionnel et juridique, cette évolution a débuté assez tardivement.

D'après Diompy, Tendeng, et Ndiaye (2011), c'est en 1959 que le Sénégal se dote de ses premières lois réglementant la formation professionnelle avec la création du secrétariat d'état chargé de l'enseignement technique. Dans un contexte post colonial, marqué par le retrait de l'administration coloniale, ce secrétariat d'état avait à sa charge la formation de ressources devant assurer la continuité de l'administration (Diompy et al., 2011).

La formation professionnelle passe d'un simple secrétariat d'état à un ministère par le décret n°64364/METFC du 7 septembre 1964 portant création du ministère de l'enseignement technique et de la formation des cadres. Ce ministère remplaçant le secrétariat d'état chargé de l'enseignement technique avait la mission de prendre en charge les questions liées à l'enseignement technique et à la formation professionnelle initiale et continue des jeunes et adultes (chômeurs, salariés, jeunes déscolarisés, adultes en reconversion professionnelle, etc.) Les missions de ce ministère laissent entrevoir les premières velléités politiques allant dans le sens de la prise en charge des questions liées à la formation des jeunes hors du système scolaire (Diompy et al., 2011).

Faisant suite à la création des institutions, la loi d'orientation n°7136, première en son genre, régissant à la fois le secteur de l'éducation et la formation, est votée le 06 juin 1971. Le but de cette loi est que 80% des jeunes issus de l'enseignement élémentaire devraient être orientés en formation professionnelle pour les préparer à intégrer le plus rapidement les secteurs productifs. C'est cette loi qui institutionnalise l'Enseignement Moyen Pratique.

Les difficultés que l'institution scolaire rencontre dans un contexte de restructuration économique amènent à se pencher sur les problèmes de l'éducation et de la formation dans les pays comme le Sénégal. C'est ce qui conduit aux états généraux de l'éducation en 1981 au sortir desquels, fut instituée la commission nationale des réformes de l'éducation et de la formation. Cette commission avait, entre autres missions, celle de restructurer le système d'enseignement

technique et de la formation professionnelle. L'une de ces premières décisions fut de séparer l'enseignement technique et la formation professionnelle. Cela a eu pour effet de mettre à l'ordre du jour la création en 1983 d'un Secrétariat d'État chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. En 1985, ce secrétariat passe sous la tutelle du ministère de l'Éducation Nationale (Diompy et al., 2011).

La séparation entre enseignement technique et formation professionnelle, voulue quelques années plutôt, est annulée. Les deux se retrouvent sous une même direction : la direction de l'enseignement moyen secondaire technique et professionnel. Avec cette fusion et cette nouvelle direction, la formation professionnelle considère en priorité les jeunes ayant terminé le cycle primaire, tandis que les questions liées à l'apprentissage des jeunes délaissés du système scolaire semblent disparaître des préoccupations des autorités.

Le décret n°86877 du 19 juillet 1986 portant organisation du ministère de l'Éducation Nationale crée, à partir de la direction de l'enseignement moyen secondaire technique et professionnel : la Direction de l'Enseignement Secondaire Technique et celle de la Formation Professionnelle devant en synergie appliquer les stratégies du ministère pour la formation professionnelle. Ce retournement qui consiste à créer une direction de la formation professionnelle réaffirme les ambitions des politiques de redonner à la formation professionnelle la place qui doit être la sienne dans l'éducation et la qualification des populations.

Dans la même période, la création de l'Office National de la Formation Professionnelle par la loi n°8644 du 11 Août 1986 réaffirme la volonté de reconsidérer ce sous-secteur de l'éducation. L'ONFP se voit assigner la mission de promouvoir, coordonner et contrôler les synergies en direction de la Formation Professionnelle. Dans ce cadre il appartient à la structure de mettre en place une ingénierie de formation et de l'appliquer dans l'intérêt des demandeurs particuliers ou structures professionnelles. Les formations offertes aux candidats sont gratuites car financées directement par le budget issu de la taxe notamment la CFCE (contribution forfaitaire à la charge de l'employeur) sur la formation professionnelle payée par les structures professionnelles.

Les missions de la formation professionnelle sont revues par la loi d'orientation, n°9122 du 16 février 1991. À l'article 15 il y est stipulé que la formation professionnelle dispensée dans des écoles professionnelles moyennes ou en apprentissage, prépare à l'entrée dans la vie active

en faisant acquérir aux élèves les connaissances, aptitudes et compétences théoriques et pratiques nécessaires à la maîtrise et à l'exercice d'un métier déterminé. Les formes, contenus et objectifs de la formation professionnelle suivent les exigences propres aux différents métiers et les structures où elle est dispensée sont modulées selon les besoins et moyens nationaux.

Dans cette optique, la mission de la formation professionnelle revient à assurer une possibilité de montée des compétences pour tous ceux qui l'empruntent et à influencer durablement sur le développement économique du pays. Cette orientation de la politique de formation professionnelle est une conséquence logique des injonctions de la Banque Mondiale et des bailleurs internationaux à la suite de la crise structurelle et économique des pays du tiers monde (Laval, 2002).

Toutefois, si la loi a le mérite de définir clairement les attentes pour la formation professionnelle initiale, elle ne prend pas du tout en charge les questions liées à la formation continue et à l'apprentissage, jusque-là pris en charge par L'ONFP (Diompy et al, 2011).

En 1996 l'État décide de se décentrer. Par le décret n° 96-1136 (1996), il opère un transfert de compétences en matière de politiques de formation professionnelle aux autorités locales : régions et communautés rurales.

Comme on peut le constater, même si le cadre juridique de la formation professionnelle change au fil des années, le cadre institutionnel quant à lui n'a pas trop évolué. Certes, l'ETFP s'est doté de nouveaux organes chargés de son administration comme l'ONFP et la Direction de l'enseignement technique, mais, néanmoins, il reste toujours sous tutelle du ministère de l'Éducation Nationale. Cette situation changera à l'issue des assises de 2001 avec la création d'un ministère de plein exercice chargé de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP) en mai.

Poursuivant toujours l'effort de décentralisation de la gestion, le décret n° 2002-652 (2002) institue les comités de gestion des établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle. Le protocole de CEDEAO ratifié par la loi 2004-24 du 26 juillet 2004 concrétise, les engagements pris par le Sénégal, à considérer la formation professionnelle comme un facteur de développement socioéconomique des peuples de l'espace CEDEAO.

L'ETFP se dote d'une nouvelle loi d'orientation n° 2004-37 (2004) modifiant la loi d'orientation de l'Éducation Nationale (1971 et 1991). Elle stipule que tout citoyen sénégalais

de moins de moins de 16 ans non inscrit dans le système éducatif doit être orienté vers une structure de formation professionnelle. L'ETFP y est défini comme l'ensemble des cours professionnels et techniques dispensés à l'école et dans les établissements d'enseignement supérieur. Son objectif est de garantir à tous ceux qui s'engagent en formation un certain niveau de connaissance théorique, de compétence pratique ou technique et professionnelle. Il est élargi à la formation continue en entreprise.

En 2004, un nouvel organe vient renforcer les institutions de gestion : le Fonds de Développement de l'Enseignement technique et de la Formation Professionnelle (FONDEF) est créé. Il appartiendra à cette structure, dans le cadre de sa mission, de traiter, avec les entreprises et organisations professionnelles, toutes les questions liées à la formation continue.

L'apprentissage professionnel traditionnel quant à lui, devra attendre la lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation en 2005 pour figurer parmi les priorités (République du Sénégal, 2005, p. 4). Par cette lettre, les autorités s'engagent à instituer l'apprentissage comme un dispositif de formation devant permettre aux jeunes, scolarisés ou non, ainsi qu'à ceux n'ayant pas dépassé les études primaires, d'intégrer une formation qualifiante. Il y est aussi mentionné, la volonté de restructurer l'apprentissage traditionnel qui existe dans le milieu informel afin de l'intégrer dans le dispositif global de la Formation Professionnelle et Technique.

La création de la Direction de l'Apprentissage (DA), par décret n°2006-1280 du 23 novembre 2006, portant organisation du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) réaffirme, réellement, le début de la réforme de l'apprentissage. Cette phase active correspond, avec l'aide des bailleurs de fonds et des ONG, à la mise en œuvre de nombreux projets et programmes d'apprentissage⁴ de manière disparate sur l'étendue du territoire sénégalais.

Ainsi, pour organiser toutes les actions menées et fédérer les synergies en direction de l'apprentissage, l'état se dote du décret 2014-437 du 03 avril 2014 portant organisation du Ministère de la Formation Professionnelle de l'Apprentissage et de l'Artisanat et abrogeant le

⁴ Nous reviendrons sur le déroulé de quelques-uns de ces programmes pour les analyser.

décret n°2006-1280 du 23 novembre 2006. La D.A. devient le nouvel organe en charge de la formation professionnelle par apprentissage notamment dans le secteur informel. Elle a pour mission :

- d'organiser l'apprentissage en s'appuyant notamment sur les Chambres de Métiers et les Organisations professionnelles ;
- de valoriser les expériences des apprentis et promouvoir l'utilisation des langues nationales dans le cadre de la formation ;
- de faciliter l'introduction de la formation professionnelle dans les centres d'éducation traditionnelle notamment dans les « Daaras⁵ » et les ateliers artisanaux ;
- d'accompagner les professionnels en vue de la validation de leurs expériences ;
- et de contribuer à la planification et au suivi de la formation des formateurs.

Ces différents accords engageant le Sénégal au niveau international et ces nouveaux textes réglementaires viennent compléter le cadre juridique qui régit la formation professionnelle au Sénégal. Ils affirment, par ailleurs, une volonté pour les décideurs sénégalais d'intégrer l'apprentissage dans le dispositif global de formation professionnelle et technique.

Conclusion

La FPT a toujours essayé de prendre en compte les considérations socioéconomiques (Diompy et al, 2011). Aussi le jeune état sénégalais, au lendemain de son accession à la souveraineté, en fait-il une priorité. Si, au début, l'urgence du contexte post colonial a voulu qu'elle serve presque exclusivement à la formation de ressources humaines devant assurer la continuité de l'administration, elle s'est, très tôt élargie en termes de droits accessibles à tous les citoyens avec la loi d'orientation de l'éducation de 1971 (Fadiga, 2003). Néanmoins, malgré les avancées à l'issue des états généraux de 1981 et les nouvelles recommandations de la loi d'orientation de l'éducation 1991, les différentes crises économiques auxquelles l'État sénégalais a dû faire face, dans les années 1980-90, n'ont pas favorisé la mise en œuvre des différentes politiques en matière de FPT ; la FPT est toujours restée au second plan de

⁵ Les Daaras sont les écoles coraniques. Ce sont des structures non formelles destinées à l'enseignement religieux

l'éducation.

Aujourd'hui, la FPT revient au-devant de la scène éducative au gré d'une prise de conscience des décideurs de l'importance du rôle qu'elle peut jouer dans le développement économique du pays. Toutefois, comme le souligne le ministre en charge de la formation professionnelle du Sénégal : « la solution n'est plus cette formation professionnelle et technique telle que pratiquée dans le passé »⁶. Pour lui, dans des pays comme le Sénégal, la formation scolaire à elle seule ne peut répondre aux attentes des jeunes en termes de qualification. L'émergence passe forcément par la valorisation de la formation professionnelle pratiquée dans les milieux non scolaires. Cet apprentissage professionnel traditionnel, non formel constitue la première voie de formation et le plus grand pourvoyeur d'emplois pour les sénégalais. Son importance en fait, pour les décideurs, un facteur essentiel de développement.

Dans le chapitre suivant, nous abordons l'apprentissage et ses enjeux dans le contexte sénégalais. Nous exposons aussi quelques expériences portant sur des dispositifs d'apprentissage.

⁶ <http://www.mfpaa.gouv.sn/mot-du-ministre/> (« Le Mot du ministre | Formation professionnelle ») Consulté le 2016-03-31 17 :47 :54

Chapitre 2. L'APPRENTISSAGE AU SÉNÉGAL.

Ce chapitre est consacré à l'apprentissage traditionnel. Nous partons de l'intérêt de plus de plus croissant qui est porté à l'apprentissage de manière générale par les décideurs. Nous prenons les exemples français et allemand car ces pays, aux côtés d'autres, sont très impliqués dans des programmes qui cherchent à développer la formation professionnelle au Sénégal et l'apprentissage constitue un des leviers qu'ils tentent d'utiliser. Le compagnonnage en ce qu'il présente des similitudes avec le modèle d'apprentissage traditionnel est aussi cité. Dans ce chapitre, nous montrons les enjeux qui sont liés à l'apprentissage et au secteur informel dans lequel il est pratiqué.

Introduction

Dans un monde marqué par la crise de l'emploi, les arguments mis en avant pour expliquer l'augmentation du chômage interrogent l'école et la validité des diplômes sur le marché du travail. Outre la critique de la validité des diplômes scolaires, l'accroissement du chômage, notamment dans les pays industrialisés, trouve son explication dans l'inadaptation de l'offre scolaire de formation ; soit les jeunes ne se reconnaissent pas dans le modèle scolaire de formation, soit les profils des jeunes formés ne correspondent pas aux exigences des emplois (Christian Forestier, 2016).

Dans les pays du Sud comme le Sénégal, cette inadaptation se pose avec plus d'acuité. En effet, l'immense majorité des jeunes⁷ se caractérise par un parcours scolaire très faible ou même inexistant. Cela a pour effet de les précipiter sur le marché de l'emploi sans qualification négociable et monnayable. Aussi, comme le fait remarquer le ministre de la formation professionnelle, face au double défi de qualification et d'adaptation au marché de l'emploi, la formation professionnelle scolaire a montré ses limites. Ainsi, la revalorisation de l'apprentissage traditionnel se conçoit-elle comme une réponse adéquate.

1. L'apprentissage, pour concilier logique d'école et logique d'entreprise.

Contrairement au dispositif de formation classique, un dispositif de formation par apprentissage peut être défini comme « un artefact finalisé et dynamique en tension entre des logiques contradictoires d'entreprises et d'écoles » (Clénet, 2002, p. 25), un montage hybride qui vise à associer les milieux scolaires et socioprofessionnels. Dans plusieurs pays, l'apprentissage relève de la formation initiale. Il fonctionne suivant le modèle pédagogique de l'alternance. Cette approche mise sur une bonne articulation entre formation professionnelle et travail. La formation est alors partiellement ou totalement déplacée dans la situation de travail. Ainsi, le modèle de l'alternance se démarque-t-il, du moins partiellement, de « l'orchestration

⁷ Nous donnerons plus d'information sur ce sujet au point 4.2 de ce chapitre.

théâtrale » (Zarifian, 1999)⁸ de la transmission en cours dans les dispositifs classiques de formation professionnelle. Même si, dans certaines phases de son exécution, son organisation suit une logique semblable à la formation scolaire, l'apprentissage se démarque de cette dernière en démultipliant les lieux de formation, en y réintroduisant l'expérience effective, mais surtout, en permettant aux professionnels de prendre une part active à la formation. Cette démarche qui consiste à déplacer tout ou partie de la formation sur le lieu de travail et à déléguer une partie des activités de formation aux professionnels se justifie par un besoin « de finaliser davantage les apprentissages par rapport aux situations de travail » (Wittorski, 2008, p. 11). Ainsi « comparé à l'enseignement professionnel, l'apprentissage a un effet favorable sur l'insertion sur le marché du travail » (Abriac, Rathelot, & Sanchez, 2009, p. 57). Cette promesse de réduire l'écart entre formation et emploi qui caractérise l'apprentissage, fait qu'il constitue le premier choix de formation dans plusieurs pays. Les exemples notamment allemand et français bien que n'ayant pas donné les mêmes résultats sont souvent cités par les réformateurs dans les pays africains, au Sénégal en particulier.

2. Les modes d'apprentissages en Europe

L'apprentissage suscite beaucoup d'intérêt dans différents pays européens. Toutefois, les approches diffèrent d'un pays à un autre. Globalement l'apprentissage en Europe, se décline suivant deux modèles : la formation par alternance et le compagnonnage.

Pour la formation par alternance, nous nous intéresserons au système dual allemand. Nous aborderons, ensuite le compagnonnage français. Ces choix s'expliquent par le fait que ces pays sont très impliqués dans la restructuration de l'apprentissage au Sénégal.

⁸ Zarifian (1999) critiquait le taylorisme du fait de son approche théâtrale du travail humain. Cette méthode de production consistait à un saucissonnage de l'activité humaine en une suite de petites opérations simples facilement reproductibles. À l'image d'un script théâtral, chaque ouvrier devait tenir sa partition dans la chaîne de production. Ce qui nécessitait une coprésence des acteurs, dans un même temps et dans un même lieu. Ce modèle a fortement influencé les méthodes pédagogiques, notamment avec l'approche par objectifs qui a vu les contenus d'apprentissage transformés en micro objectifs décontextualisés pour être ensuite enseignés à des apprenants dans un lieu unique dédié : l'école

2.1. Le système dual en Allemagne.

En Allemagne, les jeunes, dès la fin de leur cycle d'enseignement général, ont la possibilité, d'intégrer une formation académique (universitaire) ou une formation non académique. Celle-ci se décline en deux trajectoires : la formation professionnelle initiale scolaire (à temps plein) et la formation professionnelle duale. Pour les jeunes qui n'ont pas pu intégrer les deux premiers dispositifs, s'offre la possibilité d'intégrer des filières de transition. À l'opposé des deux premières le « secteur de transition » ne prépare à aucun diplôme professionnel. Comme son nom l'indique, il constitue une étape intermédiaire entre l'enseignement général et la formation professionnelle (Granato & Ulrich, 2015).

Ainsi, en Allemagne, près de 60% de jeunes d'une même classe d'âge ont recours à la formation non académique pour avoir une qualification et préparer un diplôme professionnel⁹ (Granato & Ulrich, 2015). 30% des jeunes qui se retrouvent dans le secteur de formation non académique suivent une formation professionnelle scolaire (à temps plein) et les 70% restant se retrouvent dans le dispositif de la formation duale¹⁰.

Le système dual repose sur le modèle de l'alternance école - entreprise. Aucun diplôme n'est exigé au préalable pour prétendre à une place en formation duale, toutefois, l'accès à ces 350 (trois cent cinquante) métiers est particulièrement réglementé (Granato & Kroll, 2013). En effet, le dispositif repose sur le modèle de la gestion participative. Si, dans de nombreux pays, la formation est le domaine réservé de l'État, ici, les décisions impliquent les organisations professionnelles d'employeurs et de salariés. Aussi, ce sont les entreprises qui, en fonction de leurs besoins, proposent des places d'apprentissage. Cela soumet les recrutements en formation aux lois de l'offre et de la demande. Ainsi le jeune désirent se former par apprentissage se trouve-t-il dans l'obligation de trouver au préalable une entreprise disposée à l'accueillir et

⁹ On compte, dans ce pourcentage, ceux qui ont quitté le système d'enseignement général sans aucun diplôme. Ils représentent 6% des jeunes d'une même classe d'âge. Ils ont la possibilité de poursuivre leurs études en intégrant soit immédiatement le système dual soit un dispositif de transition en attendant la possibilité d'intégrer le système dual (Granato & Ulrich, 2015).

¹⁰ Les auteurs citent Statistisches Bundesamt (2013).

assurer sa formation. Deux à trois ans et demi de formation sont nécessaires pour préparer un diplôme du système dual¹¹ (Granato & Kroll, 2013). Le modèle allemand de la formation par système dual suscite beaucoup d'attirance pour d'autres pays comme le Sénégal. Toutefois, les réussites de ce modèle ne doivent pas occulter les échecs.

En effet, d'après Granato et Ulrich, le choix du nombre de places revient aux entreprises. Aussi, la rareté des places offertes associée à l'augmentation du nombre de demande de contrats d'apprentissage fait peser une grande contrainte démographique sur le système dual, ce qui a pour effet de rallonger la transition entre l'enseignement général et la formation professionnelle et, par conséquent, le parcours scolaire des jeunes concernés. Ce fait conduit à un système dual de plus en plus élitiste, excluant et inégalitaire d'accès.

D'après Granato et Ulrich, ce sont les jeunes défavorisés qui sont les plus touchés par ce risque d'exclusion. Outre ce facteur institutionnel, l'élitisme dépend aussi des facteurs individuels, liés aux caractéristiques de chaque jeune c'est-à-dire en relation avec le jeune lui-même. Les auteurs soulignent que les jeunes en transition, qui ont de bons résultats scolaires antérieurs (diplômes scolaires et bonnes notes) accèdent plus facilement à la formation duale. À côté de cela, toujours d'après les auteurs, les aspects relatifs au capital culturel et au capital social¹² jouent un rôle important dans l'accès à la formation duale. Ainsi, le jeune plus ouvert à la lecture et/ ou ayant développé des compétences sociales (communication, leadership, etc.) ou celui dont les parents possèdent un diplôme (bac, professionnel ou universitaire) accède plus facilement à la formation duale. À côté de ces facteurs, les auteurs soulignent l'existence d'« indices de fermeture ethnique en Allemagne concernant la transition vers une formation en alternance » (Granato & Ulrich, 2015, p. 24). Car, toujours d'après les auteurs, toutes choses égales par ailleurs, les candidats issus de l'immigration ont 18% moins de chance que les autochtones d'accéder à la formation duale. Les jeunes d'origine turque ou arabe sont les plus

¹¹ Il n'y a pas de différence en termes d'échelle de niveau de qualification, toutefois, dans le « cadre de qualification allemand » les diplômés en formation initiale en deux ans sont classés au niveau 3 et ceux en trois ans et demi, au niveau 4. (Granato & Ulrich, 2015)

¹² Les auteurs citent Bourdieu (1983)

concernés.

Malgré ces difficultés, la formation duale en Allemagne est souvent citée, pour ces réussites, par ses voisins, notamment la France.

2.2. L'alternance et le compagnonnage ; deux pratiques d'apprentissage en France.

L'apprentissage tel qu'il est structuré en France est le résultat d'un long processus. D'après Abriac, Sanchez et Rathelot (2009), la création de la première forme d'apprentissage remonte en 1920. Cependant, c'est la loi du 16 juillet 1971 qui définit le premier cadre réglementaire. Cette loi institue le contrat d'apprentissage et la création des centres de formation d'apprentis (CFA).

L'apprentissage, en France, fonctionne suivant le modèle de l'alternance école-entreprise. Les apprentis sont des salariés liés aux entreprises par un contrat de travail. L'apprentissage constitue la première voie de formation en Allemagne. Ceci est loin d'être le cas en France : seuls 5.20 % des jeunes français (Abriac, Rathelot, & Sanchez, 2009), dans la tranche d'âge des 16-25 ans choisissent de se former en apprentissage contre 16 % (1.8 millions) des moins de 24ans en Allemagne¹³. En 2017, 294800 apprentis ont signé un contrat en France. Cette tendance se maintient ¹⁴. La tendance à la baisse est plus marquée chez le voisin allemand. D'après le site web *Les échos*, qui cite les chiffres de l'Office Fédéral de la Statistique Destatis, l'Allemagne a compté 515.700 apprentis en 2017 soit 100.000 de moins que dix ans plus tôt¹⁵.

La durée moyenne de la formation par apprentissage est d'un an et demi. Ceux qui s'y engagent peuvent, en fonction de leur niveau, prétendre au CAP ou BEP pour les diplômes du niveau V, au Bac professionnel ou Brevet Professionnel pour les diplômes du niveau IV et aux

¹³ Rabreau, M. (2016, janvier 8). Apprentissage : comment l'Allemagne met la France KO. Le Figaro

¹⁴ ("L'apprentissage en 2017—Ministère du Travail," .)Site web,

¹⁵ ("Alerte rouge sur l'apprentissage en Allemagne | Les Echos," ; site web

diplômes allant du Bac + 2 à l'ingénieur pour les niveaux III à I¹⁶.

La différence majeure entre les deux modèles se trouve au niveau du mode de gestion. En France, la gestion de l'apprentissage, pour une grande partie, est assurée par les pouvoirs publics (État et Régions). Le financement provient de la taxe d'apprentissage, des Conseils Régionaux et de l'État¹⁷.

Le système d'apprentissage est souvent critiqué pour son manque de performance (Rabreau, 2016). En revanche, il a démontré son efficacité par rapport au système de formation professionnelle classique, grâce à sa capacité de doter les jeunes qui en bénéficient de compétences et connaissances attendues dans l'emploi conditionnant ainsi leur insertion facile sur le marché du travail selon Abriac et al (2009). Ainsi, de plus en plus de jeunes s'y engagent pour se former.

Cependant, bien que l'apprentissage "moderne" (alternance) soit bien installé en France, il ne constitue pas, pour autant, le seul type d'apprentissage pratiqué dans ce pays ; le compagnonnage coexiste à ses côtés. D'ailleurs, la France reste le seul pays européen où il continue à être pratiqué (Icher, 2010). Ce type d'apprentissage vieux de plus de 500 ans fonctionnant sur le modèle de société corporative, peut-être défini comme une association regroupant des hommes et des femmes (sociétaires, affiliés, aspirants et compagnon) qui, par le voyage organisé au sein d'une communauté fraternelle, ont fait le choix d'apprendre, puis approfondir un métier particulier, dans le but d'en maîtriser ses principales difficultés afin de pouvoir, ensuite, en vivre professionnellement, tout en se consacrant à la transmission des savoir acquis durant leur tour de France des formateurs (Icher, 2010, p. 10).

Pour Herzog (2004), le compagnonnage, dans sa structuration actuelle, est semblable à l'apprentissage en Allemagne ou en Suisse. Toutefois, il garde quelques spécificités qui lui sont

¹⁶ Publication de la Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques. (DARES), juillet 2015. N°57 <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2015-057.pdf>

¹⁷ Publication de la Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques. (DARES), juillet 2015. N°57

propres, s'agissant notamment :

- du public : Ils sont environ 4000 jeunes français âgés de 16 à 17 ans qui, à l'issue de la troisième année de collège, font le choix d'entrer comme apprentis en compagnonnage. Pour accéder à ce cercle, le jeune est associé à une maison de compagnons et c'est en son sein que se décide son parcours de formation. L'effectif des apprentis dans une maison de compagnon varie de 15 à 150 apprentis. L'accès était exclusivement réservé aux garçons, mais depuis quelques années, le compagnonnage s'ouvre aux filles ;
- du statut de l'apprenti : le jeune apprenti commence immédiatement le travail dans le métier de son choix. Il perçoit la moitié du SMIC comme rémunération ;
- de la structure : certains apprentis présentant une situation particulière sont logés en interne dans la maison de compagnons qui est équipée de salles de classe, de dortoirs, de réfectoires etc. Toutefois, pendant les périodes de stage avec le maître stage (jeune compagnon), les jeunes subissent une formation accélérée et tous deviennent internes ;
- de la formation : la formation allie « apprentissage professionnel et instruction scolaire, éducation pratique et développement psychologique » (Herzog, 2004, p. 259). Il faut entre 7 et 8 ans pour dérouler le programme dans son entièreté. La formation procède par inclusion progressive. Au début de sa formation, le jeune apprenti est amené à pratiquer des tâches pénibles et à observer ses aînés dans le métier (patrons et collègues plus expérimentés). « L'enseignement explicite est épisodique et est habituellement adapté à une tâche spécifique » (Herzog, 2004, p. 261). Des stages périodiques sont mis en place pour des formations accélérées. Les contenus sont axés sur des savoirs divers que la pratique professionnelle quotidienne ne permet pas d'explorer en profondeur (des contenus professionnels, la culture, etc.). C'est l'occasion de brassages entre les jeunes novices et les plus expérimentés. Ce mélange fait partie des moments importants de la formation, car il est l'occasion d'échanges constructifs entre membres d'une maison de compagnon sans distinction de statut.
- des formateurs : les formateurs sont les patrons et compagnons eux-mêmes. Animés par l'amour de la transmission et leur habileté légendaire avec les jeunes, ils prennent part aux enseignements. Occasionnellement, pendant les stages de formation accélérée (deux semaines sur huit), les enseignements sont, sous le

contrôle informel des pairs, assurés par les jeunes qui ont acquis nouvellement leur grade de compagnon.

- du lieu de formation : Pendant ces longues années de formation, le jeune à l'issue de ses (2 à 3) années d'apprentissage passées dans sa maison de compagnon, est amené, dans le cadre du tour de France des compagnons, à travailler pour environ une dizaine d'employeurs dans autant de villes différentes. Ceci a pour objectif de le confronter à la multiplicité des pratiques, des outils, des techniques, etc. Par ailleurs cette variété des encadreurs et des lieux de formation, permet au jeune de développer une facilité d'adaptation. Le jeune réside sur le lieu de formation, ce qui a pour effet d'accroître son sentiment d'appartenance à une communauté de praticiens.
- les strates et les rituels de passage : le principe de l'émulation personnelle est très prégnant chez les jeunes compagnons ; « ils ressentent un abandon joyeux et auto-satisfaisant lorsqu'ils sont absorbés dans la réalisation de tâches difficiles du métier, laquelle tâche était au début juste au-delà de leur sphère de compétence » (Herzog, 2004, p. 263). Pour les jeunes qui souhaitent devenir compagnons, il est impératif, après trois années d'apprentissage et l'obtention du CAP ou BEP, de relever un petit défi professionnel (réaliser une petite œuvre). C'est seulement après cela que les jeunes après une initiation solennelle¹⁸ peuvent acquérir le statut d'aspirant. Il faut 2 à 3 années pour être aspirant et 4 à 5 années pour devenir compagnon. Pour acquérir le statut de compagnon, l'aspirant doit réaliser un chef d'œuvre.

Malgré cette obligation de passage entre les différentes étapes qui doit, au fil des années, amener le jeune de son statut d'apprenti à celui de compagnon, tout est fait pour tomber les barrières entre les générations et cohortes d'âges.

Le compagnonnage est un dispositif d'apprentissage qui confère à la communauté un rôle prépondérant dans la formation des jeunes apprentis. Cela en fait, selon Herzog, un modèle dont l'adaptation peut être d'un grand intérêt pour les pays du sud. Car, toujours selon l'auteur,

¹⁸ Seuls les hommes sont autorisés à subir les rituels d'initiation.

il correspond mieux aux réalités socioéducatives de ces derniers.

3. L'apprentissage traditionnel en Afrique : une continuité de l'éducation informelle.

En Afrique, à côté de l'éducation scolaire ou formelle qui s'impose de plus en plus, se trouve ce que les planificateurs et autres spécialistes de l'éducation appellent l'éducation traditionnelle.

L'éducation traditionnelle ou informelle est une éducation qui puise ses ressources dans le modèle du groupe social (Mungala, 1982). Elle est très ancrée dans les valeurs locales et prône le primat du groupe sur l'individu. Ainsi l'éducation traditionnelle promeut-elle la cohésion sociale, la solidarité, le partage et le respect des aînés. Les savoirs véhiculés sont issus des pratiques locales et reposent pour une partie sur des croyances (Mungala, 1982). Contrairement à la forme scolaire qui est « scénarisée », « l'éducation traditionnelle se donne partout, tout le temps et par tous » (Dasen, 2002, p. 113). C'est sur ces mêmes valeurs que repose l'apprentissage traditionnel.

L'apprentissage traditionnel peut être considéré comme le versant formation professionnelle de l'éducation traditionnelle. Selon Hans Christiaan Haan, « Il se réfère à un transfert bien organisé des compétences au sein des familles et des groupes sociaux, basé sur des conventions socioculturelles. Il s'agit d'un accord conclu entre le maître artisan et les parents ou le tuteur de l'apprenti, qui régleme le transfert des compétences. Le maître artisan assure le gîte et le couvert de l'apprenti et il est censé aussi lui inculquer une certaine "éducation morale" » (International Labour Office, 2008, p. 6). L'apprentissage traditionnel est ancré dans les pratiques professionnelles quotidiennes et se donne directement sur le lieu de travail. Les savoirs qui sont mis en avant sont les savoirs quotidiens liés à la production. Appelé aussi apprentissage « sur le tas », il est très répandu en Afrique et constitue même la première modalité de formation dans certains pays.

Dans notre problématique nous avons choisi de classer l'apprentissage traditionnel dans la catégorie de l'éducation non formelle. Pour justifier notre choix, nous proposons de revenir sur les classifications de l'éducation.

3.1. Les classifications de l'éducation.

C'est dans les écrits de l'UNESCO sur l'éducation dans les pays du Sud qu'apparaît, en 1947¹⁹, ce qui peut être considéré comme une première distinction entre le formel, le non formel et l'informel, avant de se généraliser dans les années 1970 (Brougère & Bézille, 2007; Cristol & Muller, 2013). « La question de l'alphabétisation y est centrale » (Brougère & Bézille, 2007, p. 119)²⁰. Mais, au-delà de cet aspect, il s'agissait pour les organismes internationaux de construire des catégories permettant de saisir autrement les questions éducatives. Il s'agissait surtout, face aux limites constatées de l'institution scolaire, notamment en sa capacité d'apporter des réponses appropriées aux questions éducatives dans les pays en voie de développement, de trouver un arsenal conceptuel permettant une approche complète du fait éducatif (Akkari & Dasen, 2004; Cristol & Muller, 2013; Pain, 1990). Toutefois, malgré les nombreux efforts de conceptualisation, les définitions de ces notions restent très floues, ce qui rend difficile leur appréhension (Brougère & Bézille, 2007). La prégnance de ce flou conceptuel réside dans le fait que les caractéristiques des unes peuvent être observées chez les autres (Hamadache, 1993). Un auteur comme Renaud (1995) considère, quant à lui, le fait de vouloir appréhender le réel par l'entremise des catégories définies à l'avance comme des dérives « théorico-positivistes ».

« Plusieurs seront (...) tentés de conceptualiser ces notions en espérant avec les meilleures intentions en faire des instruments d'analyse et d'action efficaces. Ils les videront ainsi de la richesse et de la fécondité dont elles sont porteuses parce que, tout simplement, elles donnent à penser de multiples manières la vie sociale » (Renaud, 1995, p. 4).

Selon l'auteur, la démarche qui consiste à vouloir aborder le réel par des catégories conceptuelles prédéfinies constitue une sorte d'entrave pour rendre compte des phénomènes. Car, toujours d'après lui, les catégories conceptuelles toutes faites orientent les recherches

¹⁹ Cristol et Muller (2013) citent Hamadache 1991

²⁰ Les auteurs citent Freire (1971)

d'une certaine manière, ce qui a pour effet de détourner le regard du chercheur d'un certain nombre de faits, appauvrissant ainsi, sa compréhension du réel. Mais, pendant que Renaud invite à se laisser emporter par la « malléabilité » de ces notions qui rendent possible une lecture plus diversifiée du réel, Brougère et Bézille (2007) regrettent l'absence de concepts clairs à même de remplacer ces notions « floues ».

Malgré les critiques de la validité des classifications, les auteurs (Fabre, 2014; Montandon, 2005; Poizat, 2002, 2003) admettent leur nécessité. Et cela, ne serait-ce que parce qu'elles représentent, pour les planificateurs, un outil d'optimisation des coûts des différentes actions menées pour l'éducation, en particulier dans les pays en développement (Poizat, 2002).

3.2. Le formel et le non formel : deux modes d'éducation complémentaires

Dans les écrits de l'UNESCO (2004)²¹ :

L'éducation formelle désigne l'enseignement dispensé dans le système des écoles, lycées, collèges, universités et autres établissements d'enseignement organisé qui constitue normalement une « échelle » continue d'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes et débute en général à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à 20 ou 25 ans.

L'éducation non formelle, quant à elle, peut avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement et s'adresser à des personnes de tout âge. Elle peut, selon les contextes nationaux, comprendre des programmes éducatifs destinés à alphabétiser des adultes, à dispenser l'éducation de base à des enfants non scolarisés, ou à transmettre des connaissances utiles, des compétences professionnelles et une culture générale. Les programmes d'éducation non formelle ne se conforment pas nécessairement au système de « l'échelle » ; ils peuvent être de durées diverses et être ou ne pas être sanctionnés par un certificat des acquis

²¹ Cité par Maulini et Montandon (2005)

de l'apprentissage effectué.

Comparée aux premières typologies (Coombs & Ahmed, 1974; Greenfield & Lave, 1982; Hamadache, 1993; Pain, 1990), la littérature actuelle sur le sujet n'éclaircit pas davantage les définitions. C'est dire que l'aporie sémantique caractérise la conceptualisation de ces notions (Poizat, 2003). Pour l'essentiel, les définitions présentes dans la littérature scientifique se cantonnent à établir une différence entre le caractère plus moins institutionnalisé de l'organisation dans l'un ou l'autre mode d'éducation.

Pour l'éducation formelle par exemple, on note une organisation systémique et rigide fondée sur une approche globale de l'action éducative, mais sans aucune prise en compte des attentes et des particularités des communautés (Dib, 1988; Hamadache, 1993). L'éducation formelle répond à un besoin d'éducation de masse suivant une organisation « top down ». Dès lors, même si elle est stratifiée, elle aspire à mettre tous les membres d'un même niveau dans un même moule. Pour Zaki Dib (1988), l'éducation formelle, bien qu'existant pour les communautés, est souvent loin de leurs aspirations. Schugurensky (2007), pour sa part, insiste sur le caractère centralisé de l'organisation, traduit par un contrôle exercé par les politiques (l'État), une structuration systématique et hiérarchisée, une organisation par niveau de la scolarisation (universelle de la maternelle à l'université), le caractère obligatoire de l'éducation dans la première tranche de la vie, des programmes et des méthodes standardisées, une évolution chronologique des enseignements et une validation systématique des apprentissages.

L'éducation non formelle, elle aussi, est une éducation organisée, mais hors des contraintes du système officiel. Pour Coombs et alii (1973), toute activité destinée à faire apprendre des savoirs clairement identifiés dans un contexte extrascolaire relève de l'éducation non formelle. Comme pour l'éducation formelle, cette éducation se caractérise par une certaine structuration, bien que faible. Elle s'adresse à un public ciblé et se démarque de l'éducation formelle par l'absence d'une institution centrale (État). En effet, dès lors qu'un des éléments qui caractérise l'éducation formelle fait défaut, on s'approche de l'éducation non formelle (Zaki Dib, 1988). Aussi cette éducation renvoie-t-elle à tout système éducatif allégé des contraintes institutionnelles. Ceci se traduit par un engagement plus souple basé sur la libre participation des acteurs et des bénéficiaires. Elle repose sur des programmes à court terme et cible généralement les adultes tout en restant ouverte aux plus jeunes. Très pragmatiques, les programmes de l'éducation non formelle sont une réponse immédiate aux besoins des personnes ou des communautés partageant les mêmes attentes (Dib, 1988; Schugurensky, 2007).

Contrairement à l'éducation formelle, la certification n'est pas systématique et, quand elle intervient, n'est pas synonyme de promotion. Pour beaucoup d'auteurs, l'éducation non formelle est perçue comme une réponse aux insuffisances de l'éducation formelle (Pain 1990 ; Hamadache, 1993 ; Poizat, 2002 ; Brougère & Bézille, 2007).

Une troisième éducation vient compléter la liste. Souvent opposée à l'éducation formelle (Akkari & Dasen, 2004; Greenfield & Lave, 1982; Pain, 1990) et renvoyant une perception négative, elle apparaît, pourtant, comme « la première modalité éducative, celle par laquelle tout commence et, qui domine les logiques d'apprentissage tout au long de la vie » (Brougère & Bézille, 2007, p. 125). Elle est souvent caractérisée par l'absence de tout ce qui caractérise les deux premières, c'est à dire : l'organisation institutionnelle, l'identification et la didactisation des contenus, etc., (Brougère & Bézille, 2007; Maulini & Montandon, 2005). L'éducation informelle, puisque c'est d'elle qu'il s'agit, offre une troisième grille de lecture aux spécialistes de l'éducation.

3.3. L'informel : une notion pour aborder plus largement le fait éducatif.

En 1969, dans le titre de sa communication à la conférence de Williamsburg, Bertrand utilise l'expression éducation informelle (Pain, 1990). Toutefois, d'après Brougère et Bézille (2007), l'utilisation de la notion d'« informel » en relation à l'éducation remonterait à une date plus ancienne. Pour ces auteurs, c'est Eduard Lindemann, en 1926, qui fait allusion, pour la première fois, à l'informel qualifiant ainsi les apprentissages issus de la découverte et de l'expérience quotidienne des adultes.

Le concept d'éducation permanente dont la présence dans la littérature anglo-saxonne sous le terme de « *lifelong education* » remonte aux années 1920 (Forquin, 2004) et l'intérêt renouvelé des anthropologues pour le processus de socialisation de l'individu ont annoncé l'utilisation de la notion d'informel en éducation. En montrant qu'à la socialisation des individus jeunes, se substitue une resocialisation des individus à l'âge adulte, les travaux d'anthropologie sur la socialisation ont permis de reconsidérer l'apprentissage de personnes à l'âge adulte (Pain, 1990).

La socialisation est le processus par lequel les jeunes acquièrent les valeurs du groupe. C'est par ce biais que les jeunes intègrent les codes et comportements qui leur permettent de devenir membres à part entière de la société, tandis que la resocialisation est considérée comme étant le résultat des efforts de l'individu adulte pour s'adapter à l'évolution de son

environnement familial, professionnel, géographique (Pain, 1990). Ces efforts consistent en des apprentissages divers en relation avec l'environnement dans lequel il se trouve. Aussi ce renouveau de la notion d' « informel » permet-il de révéler au grand jour les autres « vecteurs éducatifs » (Pain, 1976 ; p121) porteurs d'apprentissages pour l'individu.

La notion d'informel en éducation est considérée comme objet de recherches au fur à mesure que l'on se rend compte que l'éducation est aussi possible hors des sentiers battus de l'école. Marquant l'intérêt grandissant pour cette notion, un premier colloque sur l'éducation informelle fut organisé par les universitaires espagnols en 1974. Cet intérêt s'est ensuite manifesté au niveau des politiques éducatives, des théories de développement et de la pédagogie.

Pain (1990) analyse l'intérêt pour une telle notion à l'aune de la situation de l'institution scolaire dans un contexte global de changements socio-économiques. Pour lui, la crise que traverse l'institution scolaire, dans les années 1960 - 1970, a suscité des interrogations sur le véritable rôle de l'école. Si pour les pays du Nord la question était de voir dans quelle mesure envisager l'adaptation de l'institution scolaire aux exigences socioéconomiques changeantes, pour les pays du Sud, l'urgence était de répondre aux besoins d'éducation des peuples mais aussi de formation des ressources humaines aptes à porter le développement dans un contexte postcolonial.

À ce niveau, d'après l'auteur, l'école occidentale, dès le départ, aurait raté son implantation dans les pays en développement. En effet, l'institution scolaire a été plébiscitée dans ces pays comme le vecteur pouvant conditionner un développement socioéconomique rapide (Cristol & Muller, 2013). Mais, au lieu de tenir les promesses d'émergence vendues sur fond de théorie du capital humain, les modèles éducatifs occidentaux ont précipité le déclin des cultures locales en véhiculant des valeurs européennes (Pain, 1990). Cette incapacité de l'institution scolaire à rencontrer les demandes de formation spécifiques des populations et la lourdeur des charges qu'elle entraîne pour ces pays à faible pouvoir financier trahissent un transfert de modèles éducatifs scolaires que Pain (1990) qualifie d' « acritique » et inadapté : une inadaptation visible à travers des « contraintes démographiques » (Pain, 1990, p. 25) pesant sur l'école. En effet, à la faveur des indépendances et dans l'urgence de former les ressources humaines locales, des politiques d'éducation de masse ont été impulsées par les organismes internationaux. Ainsi, l'école, jadis réservée à une certaine élite, devint accessible aux classes populaires. Ceci, associé à la croissance démographique dans ces dits pays, a eu pour effet

d'augmenter considérablement la demande de scolarisation, une demande que les structures en place, pour la plupart héritées de l'administrateur colonial, ne pouvaient satisfaire. Aussi fallait-il explorer d'autres moyens pour répondre à cette demande d'éducation de masse en contournant le caractère contraignant de l'administration du système scolaire institué. C'est ce qui, d'après Brougère et Bézille (2007), explique l'utilisation de la notion d'« informel » pour désigner cette forme d'éducation qui existait déjà en dehors du milieu scolaire.

Les théories sur le développement cognitif ont ensuite permis de renouveler la conceptualisation de cette notion en mettant au cœur des débats l'importance de l'apprentissage dans le milieu socioculturel (Brougère & Bézille, 2007). Dans ce domaine, la notion d'informel offre une grille de lecture supplémentaire en permettant de penser le fait éducatif au-delà du simple cadre scolaire. À cet effet, Pain (1990) cite les apports des travaux de Scribner et Cole dans l'étude de l'apprentissage en société hors du contexte scolaire. Dans ces derniers, l'éducation informelle est assimilée à une action qui se passe dans la cellule familiale. Dans ce milieu du développement cognitif, l'éducation informelle et l'éducation formelle sont opposées au même titre que le scolaire et le non-scolaire. C'est ce qui résulte de l'assimilation faite entre formel et scolaire d'une part, et, informel et non scolaire d'autre part selon Brougère et Bézille (2007)²².

Le champ de la formation des adultes a aussi, pour beaucoup, contribué au succès de la notion d'« informel» (Brougère & Bézille, 2007). Pain (1990) l'explique en s'intéressant à un ensemble de facteurs mêlant les enjeux éducatifs individuels et sociétaux. D'après lui, au regard de l'instabilité des emplois, les adultes sont appelés à être de plus en plus mobiles sur le plan socioprofessionnel et, de ce fait, ils sont amenés à se resocialiser²³, dans la mesure où la mobilité requiert des compétences qui à défaut d'être nouvelles sont du moins adaptables aux nouvelles fonctions. Aussi cette resocialisation suppose-t-elle, pour l'adulte, une révision de ses systèmes

²² Les auteurs font référence aux travaux de Rogoff (2003)

²³ La socialisation ne se passe pas seulement pendant l'enfance. À cette socialisation qui se passe pendant l'enfance se substitue la socialisation de l'adulte. La socialisation de l'enfant est subie, il ne peut s'y soustraire de manière autonome tandis que celle de l'adulte est à l'initiative de ce dernier. Elle est guidée par des intérêts et des motivations qui lui sont propres. Il peut s'y soustraire de manière autonome (Pain, 1990)

de valeurs pour s'adapter aux changements incessants et accélérés de son environnement social et/ou professionnel.

Cette resocialisation est perçue comme le fruit d'apprentissages issus de l'interaction de l'adulte avec son environnement. Avec l'augmentation de l'espérance de vie, les personnes ont de plus en plus de temps pour faire face à des situations nouvelles qui font appel à leur capacité d'adaptation et, par conséquent, représentent des occasions variées de socialisation « réformatrice »²⁴ ou « transformative » (Pain, 1990, p. 21)²⁵. Cette socialisation à laquelle les adultes doivent se soumettre fait de ces derniers une nouvelle cible d'actions éducatives. Aussi, pour Pain, s'intéresser à l'informel, signifie s'intéresser aux apprentissages par l'intermédiaire desquels cette socialisation des adultes s'opérerait. Ces apprentissages se faisant dans les milieux autres que l'institution scolaire, étudier les modalités éducatives en jeu s'avérerait nécessaire.

Partant de l'hypothèse que la grande partie de nos apprentissages se faisait hors du cadre scolaire, les recherches se sont intéressées aux aspects de l'activité humaine produisant des savoirs pour le sujet. Elles ont davantage ciblé les situations que les savoirs qui sont produits dans ces situations. Cela s'explique par le caractère complexe de ces savoirs cachés (Brougère & Bézille, 2007). Plusieurs travaux dont ceux de Tough, l'un des pionniers de la recherche sur l'informel (1970), se sont donc attelés à démontrer les effets formateurs des situations professionnelles (Brougère & Bézille, 2007).

Ces études ont permis de conclure que gommer l'aspect scolaire avait une incidence bénéfique sur les apprentissages des adultes. En effet, selon Carré (2005, cité par Brougère &

²⁴ « La socialisation réformatrice permet à l'adulte de faire face aux changements drastiques et aux crises et d'assumer de nouveaux rôles très peu compatibles avec ceux qu'il remplissait auparavant » (Talmon cité par Pain, op.cit.)

²⁵ Des changements radicaux dans la société, avec une forte mobilité sociale, nécessitent en plus une socialisation transformative qui efface les apprentissages préalables et réorientent complètement la personnalité de l'auteur » (Talmon cité par Pain, 1990).

Bézille)²⁶, seulement 18% des européens pensent avoir appris quelque chose à l'occasion de formations formelles en entreprise contre 69% à domicile, 63% dans des activités de loisir, 44% sur le tas, 41% sur le lieu de travail et 31% dans les lieux de culture. Dans le milieu de l'entreprise, l'enjeu est de révéler le potentiel formateur des activités productives tout en se démarquant de toutes pratiques scolaires. Ici, le travail en vient à être considéré comme une exploration significative, individuelle ou partagée, de l'expérience au sens de la pratique professionnelle. L'utilisation de la notion d' « informel » dans ce milieu conduit à la création d'institutions ayant la vocation de prendre en charge, sous diverses formes, la question de la formation des adultes. L'analyse de l'activité s'impose alors de plus en plus comme méthode de formation en entreprise (Brougère & Bézille, 2007).

Par ailleurs, l'apparition de l'apprentissage tout au long de la vie, à la fin des années 1980, donne une nouvelle dimension à la notion d'éducation informelle. En effet, la Commission Européenne, dans le mémorandum 2000 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, reprend, de manière concise, les mêmes critères que l'on trouve dans la littérature scientifique pour l'éducation formelle²⁷, l'éducation non formelle²⁸ et l'éducation informelle²⁹. Toutefois, l'apport du concept même de l'éducation et la formation tout au long de la vie est

²⁶ Carré, P. (2005), *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : DUNOD

²⁷ L'éducation formelle se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus (Conseil Européen, 2000, p. 9).

²⁸ L'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et, habituellement, n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Il peut aussi être fourni par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif ou cours privés pour préparer des examens) (Conseil Européen, 2000, p. 9)

²⁹ L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences (Conseil Européen, 2000, p. 9)

considérable : il consiste à rappeler que l'éducation n'est pas un processus fini et qu'elle ne peut être restreinte dans l'espace et le temps. Il s'agit, alors, de considérer les différents modes d'éducation comme un continuum (Conseil Européen, 2000, p. 9), cela permet d'envisager une approche plus globale de l'éducation.

Cette idée bouleverse les conceptions traditionnelles de l'éducation en substituant à la vision d'un système hiérarchisé organisé autour de la suprématie de l'instance scolaire une vision décentrée dans laquelle « toutes les activités sociales comportent potentiellement une dimension éducative, peuvent être occasion ou objet d'éducation » (Forquin 2002, p. 21), et dans laquelle la formation scolaire apparaît comme une « propédeutique » à la formation tout au long de la vie

(Brogère & Bézille, 2007, p. 143).

Il s'agit, donc, avec l'éducation et la formation tout au long de la vie, de revaloriser les situations où des apprentissages sont susceptibles de s'opérer sans qu'ils ne soient le but visé au départ (Brogère & Bézille, 2007).

De la planification des actions éducatives à la formation des adultes en passant par le champ des théories du développement cognitif, la notion d'informel, bien que jugée confuse et imparfaite, permet d'interroger autrement l'éducation (Brogère, 2007 ; Cristol & Muller, 2013 ; Pain, 1990). Elle offre une autre manière de voir l'éducation, tant dans ces finalités (apprentissage) que dans ces moyens (modalités, sources, etc.). Toutefois, sa définition reste encore problématique tant la frontière qui la sépare des autres « modes d'éducation » (Maulini & Montandon, 2005) est floue.

3.4. De l'éducation informelle aux apprentissages informels

Le cheminement de la notion d'informel dans les sciences de l'éducation montre un véritable problème de positionnement épistémologique de la notion (Cristol & Muller, 2013). Les difficultés liées à sa définition permettent de le constater. L'éducation informelle est souvent définie par ce qu'elle n'est ou n'a pas. Elle est surtout définie par son écart avec la forme scolaire (Fabre, 2014; Poizat, 2003). Les définitions qui tentent de s'écarter de cette démarche, même si elles sont portées par une bonne intention, véhiculent un lot d'incertitudes.

Pour Schugurensky (2007), par exemple, l'éducation informelle est un « agencement délibéré de situations pour créer des expériences d'apprentissage informel. L'éducation informelle n'a ni professeurs, ni animateurs, ni programmes ou manuels, mais contient un projet et une intention pédagogique pensés a priori par quelqu'un qui n'est pas apprenant. » (P22). Si les apports de cet auteur constituent des avancées importantes pour l'identification et la conceptualisation des processus d'apprentissage informel (Brougère & Bézille, 2007 ; Cristol & Muller, 2013), sa définition de l'éducation informelle n'en reste pas moins, pour nous, sujette à discussion à deux niveaux au moins.

D'une part, l'expression « agencement délibéré » ne peut convenir pour définir l'éducation informelle, pour la raison simple que cette expression renvoie à l'organisation d'une ou plusieurs situations sous-tendues par un projet pédagogique. Or, le projet pédagogique est l'une des caractéristiques majeures de l'éducation formelle et/ou non formelle. Le projet pédagogique en soi est sous-tendu par un objectif. Car, le fait de choisir un projet et pas un autre oriente les apprentissages. Même s'il n'y a ni professeurs ni animateurs, comme le rappelle l'auteur, celui qui l'initie a l'intention de favoriser certains apprentissages au détriment d'autres. Par conséquent, la définition de Schugurensky renvoie à une situation construite à des fins de transmission de savoirs. On a donc une présence d'intentionnalité de la part de celui qui crée les situations et une institutionnalisation car on est dans la création d'un dispositif éducatif. S'agissant de l'informel, ceci est exclu par des auteurs comme Pain et Tough. Pour le premier, il n'y a ni chez les apprenants l'intention d'apprendre, ni chez un instigateur l'intention de faire apprendre (institutionnalisation sociale). Le dernier (Tough), quant à lui, admet la présence d'intentionnalité, mais uniquement de la part de l'apprenant (Brougère & Bézille, 2007).

Donc, si on se réfère à Pain et Tough, on ne peut admettre, pour caractériser l'éducation informelle, l'idée d'un agencement délibéré venant d'une entité (homme ou institution) extérieure.

Par ailleurs, en partant de « l'idée qu'une éducation ne se limite pas aux situations socialement construites en fonction d'objectifs éducatifs » (Brougère & Bézille, 2007, p. 123), admettre, pour définir l'éducation informelle, l'idée d'une quelconque orchestration consciente pour faire apprendre des contenus non identifiés, reviendrait à revoir le statut de l'éducation dans la cellule familiale ou en communauté, qui ne peut être de façon permanente le fruit d'actions éducatives délibérées.

D'autre part, la définition de Schugurensky est sujette à discussion si on l'analyse à l'aune de l'éducation scolaire. En effet, l'éducation scolaire, du reste assimilée à l'éducation formelle (Greenfield & Lave, 1982), est par excellence celle qui se fonde sur des situations provoquées intentionnellement pour susciter l'apprentissage de contenus identifiés dès le départ. Or, comme l'admet un grand nombre de chercheurs (Brougère, 2007 ; Cristol & Muller, 2013 ; Fabre, 2014) la classe et même l'école sont aussi des endroits qui suscitent des apprentissages informels. Aussi, à cette définition qui conçoit l'éducation informelle comme un projet pédagogique, nous opposerons celle de l'Union Européenne :

L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences.

(Union européenne, 2000, p. 9)

Cette définition est dans la lignée de celle Pain et Tough. Elle élargit l'éducation informelle à toutes les sphères sociales et gomme presque toutes les formes d'action délibérées, d'intentionnalité pouvant venir soit de la part d'une institution, d'un formateur ou enseignant, soit de l'apprenant.

D'autres définitions pourraient venir s'ajouter à celles énoncées ci-dessus et alimenter la controverse à l'infini. Chaque auteur aborde le sujet en fonction de ses influences théoriques, son paradigme (Brougère & Bézille, 2007). On observe ainsi les limites de l'exercice qui consiste à vouloir définir l'informel du point de vue de l'éducation.

Cette difficulté de se placer du côté de l'éducation pour définir l'informel aurait-elle motivé une rupture épistémologique dans la manière de le définir ?

En effet, Cristol et Muller (2007) nous apprennent que l'UNESCO, après avoir passé plusieurs décennies à faire la promotion de l'éducation informelle, a abandonné cette expression au profit de celle d'apprentissage informel. Un infléchissement qui s'explique par une volonté affichée de mettre l'accent sur les résultats ainsi que sur le processus d'apprentissage, plus que sur le mode éducatif (Cristol & Muller, 2013).

Pour nous, il s'agit surtout de se débarrasser du caractère scolocentrique véhiculé par le mot éducation. En effet, dans la pensée dominante, le mot éducation renvoie à l'institution (Akkari & Dasen, 2004). Or, l'éducation transcende l'espace et le temps scolaire. Aussi, se focaliser sur les apprentissages et les processus d'apprentissage permet de remettre un peu d'humain au centre des actions politiques et mettre la lumière sur les autres endroits où l'apprentissage est possible (Cristol & Muller, 2013).

Ce recentrage sur le pédagogique plutôt que sur le politique se fait dans un contexte néolibéral, où on exacerbe le capital humain (Cristol & Muller, 2013).. Il s'agit pour l'individu responsable de son employabilité, de s'inscrire dans une perpétuelle révision de ses compétences, mais aussi, pour les organisations professionnelles d'investir les questions liées à la gestion des compétences pour faire face aux demandes de mobilité liées à la concurrence (Cristol & Muller, 2013 ; Laval et al., 2002 ; Pain, 1990).

Considérer les apprentissages informels permet de prendre en compte des spécificités des apprenants dans leur développement personnel mais aussi l'importance de l'environnement socioculturel et professionnel. Toutefois, malgré ce glissement du politique au pédagogique donnant l'impression que la prise en compte de l'apprenant rendrait le concept d'apprentissage informel clair, Cristol et Muller (2007) nous font remarquer qu'il reste imprécis.

Aucune définition ne permet une délimitation formelle des contours de telle ou telle autre éducation. Il convient, alors, de retenir qu'au-delà des catégories conceptuelles, « l'éducation n'est pas unique »(Ardouin, 2014, p. 42), elle est permanente et se prête dans autant de cadres qu'il existe de monde sociaux (Ardouin, 2014). Pour Ardouin, un monde social est fait de représentations, de liens, de réseaux, de codes, de normes et pratiques³⁰. Et une forme, à la fois réelle et abstraite, est, avant tout, une représentation mentale que les individus se font d'un objet. « Elle n'apparaît jamais dans la réalité à l'état pur » (Ardouin, 2014, p. 43). Une grande part de subjectivité persiste donc dans sa description. Par conséquent, il appartient à chacun d'objectiver sa pensée en fonction des spécificités de son monde social pour caractériser et catégoriser la forme éducative.

³⁰ L'auteur cite les travaux de Becker et de Strauss

C'est à cet exercice que se sont essayés Charmes et Oudin (1994). Ces deux auteurs, ont essayé en tenant compte de la spécificité des pratiques d'apprentissage en Afrique de proposer une catégorisation de l'apprentissage traditionnel.

4. Les formes d'apprentissage en Afrique

Il existe différentes pratiques d'apprentissage en Afrique (Charmes & Oudin, 1994). Cette diversité dépend de la situation, du pays et même des types de métier. Néanmoins, l'ensemble peut se résumer en deux grandes catégories : l'apprentissage de type « sahélien » et l'apprentissage de type « côtier ».

L'apprentissage de type côtier est conçu comme un prolongement du système officiel de formation, on trouve l'apprentissage du type « côtier » dans des pays comme le Togo et ses limitrophes. Ce type d'apprentissage reprend quelques caractéristiques du système scolaire privé : le maître accepte de former l'apprenti en échange d'une contrepartie ; espèce ou nature. Il s'agit d'une formation à durée déterminée par les deux parties avec un diplôme à l'issue. Les engagements font l'objet d'un contrat écrit entre les tuteurs (famille et maître). L'apprentissage se fait pour la plupart du temps par observation et imitation, cependant, il arrive aux maîtres-artisans d'adopter des postures transmissives. En effet, il n'est pas rare de voir les apprentis apprendre à travers des exercices n'étant pas en lien avec la production.

L'apprentissage de type sahélien s'appuie sur une relation familiale ou de connaissance. Dans cette configuration, le maître artisan se voit confier un jeune dont il devient responsable. Dès lors, il lui incombe de le préparer à devenir un professionnel accompli en passant du temps à ses côtés. Maître et apprenti sont liés par un contrat tacite à durée indéterminée. Toutefois, le jeune est libre de s'installer à son compte quand il se juge prêt. Certains choisissent de le faire, mais jamais sans la « bénédiction » du patron et ce, dans un souci de préservation des bons rapports. D'autres choisissent de rester dans l'atelier comme ouvrier. Aucun programme de formation n'est fixé à l'avance, les contenus sont dictés par les impératifs de la production qui priment. Une rémunération se met en place au fur et mesure que l'apprenti passe du temps dans l'atelier et en fonction des commandes de l'atelier (Charmes & Oudin, 1994).

Ce qui caractérise ces types d'apprentissage, que ce soit dans le modèle « côtier » ou le modèle « sahélien », c'est qu'ils se passent totalement en dehors du contrôle des institutions scolaires. Ce caractère d'une éducation qui échappe à tout contrôle de l'État suffit, pour Greenfield et Lave, à classer l'éducation traditionnelle dans la catégorie de l'éducation

informelle (Greenfield, 1979; Lave, 1982).

Qu'en est-il pour l'apprentissage professionnel traditionnel, au Sénégal ?

4.1. Qualifier l'apprentissage traditionnel au Sénégal.

Dans le rapport d'atelier Genève 3, 4 mai 2007, portant sur l'apprentissage dans l'économie informelle en Afrique, Hans Christiaan Haan propose les définitions suivantes :

L'apprentissage traditionnel se réfère à un transfert bien organisé des compétences au sein des familles et des groupes sociaux, basé sur des conventions socioculturelles. Il s'agit d'un accord conclu entre le maître artisan et les parents ou le tuteur de l'apprenti, qui régleme le transfert des compétences. Le maître artisan assure le gîte et le couvert de l'apprenti et il est censé aussi lui inculquer une certaine "éducation morale".

L'apprentissage informel est similaire à l'apprentissage traditionnel, mais il se veut plus "ouvert" au sens où la majorité des apprentis sont étrangers à la famille. L'apprentissage informel est courant dans les activités plus "modernes" du secteur informel comme la réparation de voitures, le soudage ou encore la coiffure. On a observé récemment plusieurs cas de maîtres artisans qui ont renoncé à leurs activités productives pour se consacrer uniquement à la formation.

(International Labour Office, 2008, p. 6)

Hormis le caractère « plus ouvert » prêté à l'apprentissage informel, ces définitions confondent les deux formes d'apprentissage citées en objet. À côté de ces définitions, nous avons celle de Chort, Vreyer, et Marazyan (2014). Pour ces auteurs, un mode d'« apprentissage est informel s'il correspond à un mode d'acquisition conscient ou inconscient de compétences de la part d'un travailleur, sur son lieu de travail, à travers l'exercice répété de son travail » (p176).

On retrouve dans ces trois définitions, les mêmes critères que nous avons annoncés pour caractériser l'apprentissage traditionnel. Cela nous permet de classer l'apprentissage

traditionnel dans la catégorie englobante de l'éducation informelle.

Par ailleurs, dans le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous de 2012 consacré à l'enseignement professionnel et la formation pour l'employabilité des jeunes travailleurs des zones urbaines d'Afrique de l'Ouest³¹, on peut lire que : « *In the West African context, the main form of formal training is traditional apprenticeship* » (Nordman & Pasquier-Doumer, 2014, p. 16). Les auteurs de ce passage envisagent l'apprentissage traditionnel comme une forme d'éducation formelle. Cela paraît paradoxal, quand on sait qu'aucun des critères énoncés dans la définition de l'éducation formelle proposée par l'Unesco ne caractérise l'apprentissage traditionnel. Nous en concluons qu'il est difficile, par la typologie officielle, de ranger un dispositif d'éducation ou de formation dans l'une ou l'autre catégorie : formelle, non-formelle et informelle. En effet, comme le précisent Nordman et Pasquier-Doumer, « *In particular, many workplace learning processes are variously described as 'informal' or 'nonformal'* » (2014, p. 16)³².

En nous basant sur ce que nous avons dit ci-dessus, (point 3) nous arrivons à la conclusion que l'idée du *continuum* proposé par Brougère et Bézille (2007) semble plus pertinente pour qualifier l'apprentissage traditionnel. Celui-ci est en réalité à cheval entre deux formes d'éducation : l'éducation non formelle et l'éducation informelle.

De la première, il hérite du cadre global. Car, si sur le plan économétrique les UPI se trouvent dans le secteur informel, sur le plan éducatif, le dispositif de formation présente toutes les caractéristiques de l'éducation non formelle : un objectif global, une approche pragmatique orientée vers la résolution de problèmes endogènes à la communauté concernée, une flexibilité organisationnelle, des méthodes souples et actives, l'intentionnalité de faire apprendre du côté des maîtres d'apprentissage, une forme de reconnaissance sociale, etc.

³¹ Vocational Education, On-the-Job Training and Labour Market Integration of Young Workers in Urban West Africa)

³² « En particulier, de nombreux processus d'apprentissage sur le lieu de travail sont qualifiés de « informels » ou « non formels » »

De la seconde, il hérite, le curriculum caché, des modes de transmissions et d'acquisitions de savoir officieuses et diffuses « *socialisation, apprentissage fortuit, apprentissage autodirigé* » (Brougère, 2007; Schugurensky, 2007).

Nous définirons l'apprentissage traditionnel comme un dispositif de formation non formel dans un contexte économique informel avec des modes de transmission et d'acquisition informels.

L'apprentissage traditionnel au Sénégal se rapproche plus de l'apprentissage de type sahélien. En effet, il se caractérise par l'existence d'un lien prononcé entre les activités de formation et les activités de production. Il n'obéit à aucune organisation institutionnelle et les enseignements ne s'appuient sur aucun curriculum formellement identifié. La formation est donnée par des maîtres artisans dans différents métiers et concerne les métiers modernes. Les apprentis sont généralement des jeunes pas ou peu scolarisés. Les tuteurs ou formateurs, n'étant pas des professionnels de l'éducation, n'ont reçu aucune formation pédagogique. L'enseignement n'obéit à aucune normalisation des modalités de transmission. Les programmes n'y sont pas définis à l'avance et les savoirs ne font l'objet d'aucune formalisation écrite au préalable, il n'existe aucun référentiel. Aucun contrat formel ne lie l'apprenti et la structure qui l'accueille. Tout est fondé sur les liens de bonne connaissance. Il n'y a pas de système d'évaluation et de reconnaissance des acquis des apprentis. La durée de l'apprentissage n'est pas planifiée dans le temps. L'apprenti est libre une fois qu'il estime avoir maîtrisé son métier de s'installer à son compte, après avoir requis la « bénédiction » du maître.

Malgré ce caractère informel, l'apprentissage traditionnel reste, néanmoins, de loin la principale voie de qualification des jeunes au Sénégal (METFPALN, 2002 ; MFPAA, 2015), ce qui en fait un véritable enjeu de développement.

4.2. L'apprentissage au Sénégal : un enjeu socioéconomique

La population sénégalaise est estimée à treize millions cinq cent huit mille sept cent quinze (13 508 715) individus. La moyenne d'âge de cette population est de 22,4 ans. Ces jeunes qui constituent la force vive de toute nation, représentent l'essentiel de la population active. À l'instar de la population active à l'échelle du continent africain qui s'accroît de 10 millions (Van Adams & Johanson, 2003) d'individus par an, la population active sénégalaise

estimée 5 678 497 (ANSD, 2011), grossirait de 200 000 individus par année (Walther, 2006)³³.

Ces jeunes actifs dont l'âge moyen se situe à 18.7 ans constituent 55% de la population totale. Pour diverses raisons, dans leur immense majorité, ils se trouvent en dehors du système scolaire à la recherche de formation et d'emploi. La déperdition scolaire est l'une de ces raisons.

En effet, malgré l'accroissement du taux de scolarisation qui est passé de 67,2% en 2000 à 93,9% en 2011, on se rend rapidement, compte des problèmes de l'école quand on s'attarde sur le taux d'achèvement du primaire. Ce taux représente le pourcentage d'élèves qui terminent le cycle primaire (ANSD, 2011)³⁴. Il s'élevait à 59,6% en 2010. Près de 40,4 % des élèves ne termine donc pas le primaire (ANSD, 2011). Une fois hors du système scolaire, ces jeunes trouvent refuge alors dans l'apprentissage traditionnel. Au Sénégal, cet apprentissage est exécuté dans le secteur économique informel (FRADEV/SEN024, 2009; MFPAA, 2015; Walther, 2006, 2008; (Walther & Filipiak, 2008).

Le secteur économique informel représente l'ensemble des structures productrices de richesses existant hors des canaux de l'économie régulière. Cette économie parallèle porte et supporte pour l'essentiel l'économie des pays africains. Il contribue jusqu'à hauteur de 60% au PIB et fournit 90% des emplois occupés dans certains pays (Walther, 2006).

Ce secteur économique est constitué de petites entreprises, des Unités de Production Informelle (UPI) et des ateliers artisanaux. Ces entreprises, pour la plupart, n'ont aucun statut juridique et ne sont soumises à aucune fiscalité. Les travailleurs n'ont aucun statut juridique et n'ont droit à aucune protection sociale. Toutefois, il faut souligner que ces dernières années des efforts sont entreprises pour sa restructuration. Selon Walter (2006), la Contribution Générale Unique (CGU), impôt unique a été mise en place dans le cadre de la mise en règle fiscale des UPI.

³³ Les sources présentent quelques disparités. Ainsi dans le rapport de l'ANSD, entre 2000 et 2010, la population active serait passée de cinq millions six cent soixante-dix-huit mille quatre cent quatre-vingt-dix-sept (5 678 497) à sept millions deux cent quatre-vingt-dix-neuf mille deux cent quinze (7 299 215) ((ANSD, 2011).

³⁴ Agence nationale de la statistique et de la démographie.

Le secteur économique informel sénégalais génère l'essentiel des emplois (ANSD, 2013). En effet, près de la moitié de la population active sénégalaise trouve son emploi dans le secteur informel non agricole. 39% de la production nationale, soit 4 336 milliards FCFA représentant 41,6% du PIB, vient de ce secteur économique.

L'artisanat à lui seul produit 12% du PIB en employant 380 000 personnes. Il constitue la principale source de revenus de 33% des ménages sénégalais et représente, avant tout, un véritable creuset de formation. En 2015, ils sont environ 600 000 jeunes à y développer des compétences (MFPAA, 2015 ; Chort, Vreyer, & Marazyan, 2015).

L'importance de ce dispositif de formation justifie les différents efforts entrepris pour sa modernisation. À cet effet, de nombreuses expériences ont été développées à travers des projets et programmes de formation des jeunes par apprentissage depuis l'indépendance. Nous proposons ci-dessous quelques-unes d'entre elles.

4.3. Les efforts de restructuration de l'apprentissage.

Les expérimentations que nous allons décrire renvoient à une volonté de reconfiguration du paysage de l'apprentissage traditionnel. Ces évolutions sont comparables à celles qui ont marqué la formation de base des populations peu scolarisées et peu qualifiées dans d'autres contextes. Ainsi en France la formation des migrants et des natifs de faible niveau de scolarisation s'est transformée à partir des années 80 en suivant certaines tendances : cadrage plus affirmé de l'offre – recours à une ingénierie des compétences – souci d'harmonisation des pratiques d'intervention – professionnalisation accrue des formateurs - usage de supports normalisés – préoccupation d'efficacité – renouvellement des modes de certification etc...(Leclercq/Tiberghien, 2012, 2014).

❖ Le Projet d'Appui à la Formation Professionnelle des Néo Alphabétisés (PAFPNA) (FRADEV/SEN024, 2009 ; MFPAA, 2015).

Le PAFPNA a pris forme (2003 à 2008) grâce à l'apport financier de la coopération internationale en l'occurrence canadienne par l'intermédiaire de l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI). Ce projet avait pour objectif la formation des néo alphabétisés de 14 à 26 ans provenant des Écoles Communautaires de Base (ECB) dans les régions de Saint-Louis et Louga. Sa stratégie globale consistait, de concert avec les communautés régionales, à améliorer l'apprentissage informel dans des métiers porteurs des localités. Son approche reposait sur une ingénierie globale du dispositif basée sur l'approche

par compétence avec une démarche consistant à :

- élaborer un curriculum pour chacune des six filières de formation choisies en prenant en compte les compétences de base ;
- former les formateurs encadreurs en Approche par Compétence (APC) pour l'encadrement et le suivi des formations ;
- élaborer des outils de formation selon l'APC;
- renforcer les capacités des maitres artisans ;
- renforcer en équipement les ateliers d'apprentissage choisis ;
- sélectionner et former les apprentis dans les ateliers de ces maitres déjà formés.

A l'issue du projet, 12 formateurs encadreurs ont été formés. Ces derniers ont, par la suite, participé à l'élaboration des outils pédagogiques. À côté des guides d'apprentissage en langues nationales, des guides pour le maître artisan, pour le superviseur ainsi que de certification ont été conçus. 136 maitres artisans ont bénéficié de renforcement de capacité et d'équipement. 689 apprentis dont 76% de filles ont été sélectionnés et formés dans les ateliers choisis. Après leur formation qui a duré 14 mois, les apprentis ont bénéficié d'appui à l'insertion notamment en entrepreneuriat : définition de projet et aussi des kits d'équipement.

Les évaluateurs du projet dressent un bilan assez positif de ce dernier. Pour eux, l'expérimentation a été une véritable réussite en ce sens que ce sont les savoirs locaux qui ont été valorisés. Elle a été, aussi, un succès du fait de son modèle de gestion locale mettant à contribution autorités administratives locales, collectivités, associations etc., mais aussi, parce que le modèle offre une formation de base par apprentissage de meilleure qualité de formation prenant en compte les demandes des communautés et accessible à moindre coût.

❖ Le Projet SEN 024 (Tâche 12) : Mise en place de dispositifs de formation par apprentissage (FRADEV/SEN024, 2009 ; MFPAA, 2015).

Dans la stratégie globale de lutte contre la pauvreté, l'état sénégalais et la coopération luxembourgeoise, à travers le Programme Indicatif de Coopération (PIC II), ont mis en place un dispositif expérimental de formation par apprentissage. Ce dispositif a pris place dans la ZCO ou Zone de Concentration Opérationnelle regroupant les régions au nord du Sénégal : Louga, Matam, Saint-Louis.

Le projet prend appui sur des études capitalisant les expériences positives en matière d'apprentissage dans ces localités. Le dispositif d'apprentissage était conçu sur le modèle de

l'alternance entre centre de formation et atelier d'apprentissage. Six corps de métiers étaient ciblés : couture, maçonnerie, mécanique automobile, menuiserie bois, menuiserie métallique et plomberie. À ce propos, il a été procédé :

- à l'élaboration et la révision des programmes pour les six métiers selon l'approche par compétence ;
- au recrutement et au renforcement de capacités techniques et pédagogiques de 119 maîtres d'apprentissage (27 à Matam, 43 à Louga et 49 à Saint-Louis). Le renforcement de capacité s'est fait sur la base des besoins réels de formation identifiés. Le volet pédagogique de ces renforcements de capacité concernait l'Approche par compétence ;
- au recrutement et à la formation de 495 (quatre cent quatre-vingt-quinze) apprentis ;
- à la certification des apprenants par la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Sur 453 candidats présentés à la VAE, 256 ont validé le CAP, 152 ont validé des Certificat de Compétences Professionnelles ; 43 ont échoué.

Contrairement au PAFPNA, ce projet a connu des manques dans l'encadrement et le suivi. Ces manques se sont ressentis au niveau du suivi pédagogique à cause de l'absence de référentiels mais aussi de l'insuffisance des moyens logistiques au niveau des chambres de métiers. S'agissant de la certification, elle a été jugée trop lourde notamment dans sa mise œuvre (MFPAA, 2015).

❖ Partenariat pour l'Apprentissage et l'Ouverture du système de Formation Professionnelle (PAO/SFP) (FRADEV/SEN024, 2009 ; MFPAA, 2015).

Ce projet est financé par l'Agence Française de Développement (AFD). L'un des objectifs de la coopération concernait la formation professionnelle. L'intervention devait, au final, permettre d'amener le système de formation professionnelle à prendre en charge dans ses préoccupations les besoins de l'économie nationale. Cela devait passer, aussi, par l'extension de ce système à l'apprentissage traditionnel notamment en offrant une meilleure prise en charge des besoins de formation des jeunes apprentis.

Dans cette optique, l'AFD et la Direction de l'Apprentissage du METFP ont mis en place des dispositifs d'expérimentation dans les régions de Dakar, Saint-Louis, Kaolack, Ziguinchor et Vélingara. Ces expériences devaient aboutir à la mise sur pied d'un modèle

structuré d'apprentissage « soutenable et généralisable » (MFPAA, 2015, p. 52).

L'ingénierie des dispositifs était élaborée suivant le modèle de l'alternance : les apprentis devant allier des séjours en centres de formations et des stages en ateliers ou UPI pour leur formation. Cette dernière se voulait basée sur des programmes de formation tirés des référentiels partagés par les différents acteurs.

Ce qui a conduit les concepteurs à procéder à :

- l'identification des besoins en formation en Centres de ressources des MA et apprentis ;
- l'élaboration de modules de formation complémentaire ;
- la sélection des superviseurs/évaluateurs et signature des conventions d'indemnisation ;
- la formation des apprentis et maîtres d'apprentissage en Centres de ressources
- etc.

Le projet a abouti à la mise à disposition de référentiels de métiers, de formation et d'évaluation, de guides d'apprentissage. Il a concerné 573 apprentis et 145 MA ainsi que 24 évaluateurs. Il a permis de certifier par la VAE 541 apprentis.

Le déroulement du dispositif ne s'est pas fait sans difficultés. Parmi ces dernières, on peut noter celles d'ordre financier concernant notamment la prise en charge et l'indemnisation des participants (MA et apprentis). Cependant, l'un des obstacles majeurs dans l'exécution du projet a été, comme le dit le rapport, la faible disponibilité des centres ressources. On peut lier ce fait aux difficultés soulignées de communication et de coordination entre structures de formation.

Toutefois en marge des difficultés, le rapport fait état des impacts positifs et durables. Ceux-ci sont à relever du côté de la mise à disposition d'outils pédagogiques : référentiels pour les chambres de métiers et rééquipement des ateliers. La plus grande avancée durable qu'il faut noter va dans le sens de la mise à disposition d'un cadre légal relevant d' « arrêtés relatifs au CAP délivré par la voie de la VAE qui respectent la philosophie du décret N°66-145 du 25 février 1966 relatif au Certificat d'Aptitude Professionnel » (MFPAA, 2015, p. 56). Toutefois, il faut noter que ceci relève d'un dispositif spécial car la VAE ne dispose d'aucun cadre réglementaire propre au Sénégal.

❖ **Le Projet de Renforcement de Capacités en Alphabétisation et en Education Qualifiante des Jeunes et Adultes (EQJA) (FRADEV/SEN024, 2009 ; MFPA, 2015).**

La visée de ce projet était de s'attaquer aux carences en compétences techniques et sociales des jeunes et d'adultes non scolarisés, déscolarisés et / ou issus de l'éducation de base ; des carences qui étaient considérées comme un véritable obstacle à l'insertion socioéconomique de ces jeunes. Aussi, pour améliorer leurs chances d'insertion socio-économique, le projet a misé sur une stratégie participative. Il s'est alors agi, de mettre en place une offre de formation co-construite en impliquant les bénéficiaires dans son élaboration. Cela a permis de concevoir des programmes prenant en compte les réalités des localités.

Partant de là, un dispositif concerté de formation professionnelle continue a été mis sur pied pour les adultes en activité ainsi qu'un système d'apprentissage pour les jeunes. La concertation a été mise au cœur du processus. Elle devait permettre la coordination des actions entre organisations professionnelles, autorités locales et structures techniques. Dans les régions de Saint-Louis, Ziguinchor, Dakar et Thiès qui lui ont servi de terrain d'expérimentation, l'EQJA a procédé au renforcement de capacités des acteurs professionnels dans des secteurs choisis et, ensuite, à leur équipement.

À ce niveau aussi l'obstacle majeur a été l'articulation entre la formation aux compétences de base (alphabétisation) et la formation technique. En effet, la structure chapeautant le projet n'avait pas vocation à gérer l'aspect lié à l'alphabétisation qui est pourtant un élément central du projet.

❖ **Programme d'Emploi des Jeunes en milieu Urbain (PEJU-GTZ) (FRADEV/SEN024, 2009 ; MFPA, 2015).**

Ce programme avait pour objectif d'améliorer les chances d'accès à l'emploi des jeunes dans le milieu urbain dakarois. Cette amélioration devait se faire grâce à la modernisation de l'apprentissage traditionnel qui devait passer par l'amélioration des conditions des cadres pour les PME et la facilitation de l'accès aux financements de ces derniers.

Une fois encore ici, à l'instar de certains projets précités, c'est le modèle de l'alternance qui est mis à contribution dans la conception du dispositif : ateliers d'artisans et structures de formation professionnelle devant concourir au déroulement de la formation.

Des méthodologues furent recrutés et formés. Ces derniers ont, par la suite, participé à

la conception des chartes de compétences et des guides d'apprentissages dans les métiers ciblés. Il fut procédé au recrutement des maîtres artisans, à leur renforcement de capacité, ainsi qu'à leur fourniture en équipements techniques. De la même manière, des apprentis furent recrutés et envoyés dans ces ateliers pour leur formation pratique ; la formation théorique devant être assurée par les centres de ressources.

L'expérience a permis, en deux phases tests de six mois, de former 129 apprentis et 51 maîtres artisans. 14 des apprentis ont pu, à l'issue de leur formation, s'insérer en emploi.

Les faiblesses du projet sont soulignées, surtout du côté de l'insuffisance des moyens financiers et des ressources humaines. Par ailleurs, il faut noter l'absence de dispositif de certification non prévu au départ.

4.4. De la pérennisation des bonnes pratiques

Du début des années 2000 à aujourd'hui, on peut dénombrer près de vingt-deux expériences. Certaines, (plus de la moitié) ont pris fin et d'autres sont toujours en cours. Elles ont toutes comme objectif déclaré de moderniser l'apprentissage en vue de son intégration dans le dispositif global de formation professionnelle. La revue de ces expériences permet, mises à part quelques exceptions mineures, de relever que celles-ci présentent d'énormes similitudes.

On peut noter que la démarche adoptée demeure globalement la même. L'APC reste l'approche curriculaire mise en avant et tous les dispositifs fonctionnent sur le modèle de l'alternance.

On peut noter, par ailleurs, un certain nombre de points positifs avec les évaluateurs de MFPA. Parmi ceux-là, on peut souligner la qualité de l'offre de formation en ce sens qu'il a été constaté que les dispositifs, dans leur totalité, offrent une formation adéquate aux attentes des filières choisies, augmentent considérablement la qualification des jeunes, mais surtout axent leur intervention sur le développement de l'agir et de l'entrepreneuriat. Les réussites sont notées aussi dans la prise en compte, en arrière-plan, des exigences relatives à l'intégration de l'apprentissage dans le dispositif global de la FPT. Cette dernière préoccupation se lit à travers la mise en place de nouvelles modalités de gestion et de pilotage de la formation par apprentissage mettant à contribution autorité centrale (état) et collectivités locales. Dans ce même registre sont aussi mentionnées :

- la mise en œuvre de l'APC comme « modalité pédagogique »,

- la prise en compte, même partielle, de la certification par la VAE,
- la prise en compte des questions relatives à l'insertion
- et une approche mettant en avant les besoins des territoires en matière de formation.

Toutefois, comme le souligne le rapport de la MFPAA (2015), les réussites ne doivent pas cacher les faiblesses.

La faiblesse majeure qui pointe à l'issue de la revue des expériences est, comme le souligne la MFPAA (2015), l'absence de leadership du Ministère. En effet, l'apprentissage au Sénégal reste l'affaire des ONG, organismes d'aide au développement et des associations. L'autorité centrale, le ministère pêche dans sa capacité à fédérer les synergies. Cette absence de leadership s'étend aux instances locales telles que les chambres de métiers, les organisations professionnelles etc. En effet, malgré la mise en place d'une gestion participative, ces dernières peinent à s'investir dans leur rôle d'organe de pilotage.

Les évaluateurs l'analysent sous l'angle des ressources techniques et pédagogiques jugées trop limitées pour permettre aux organes d'assurer leur mission (MFPAA, 2015). Nous proposons de faire une analyse qui va au-delà de ces considérations logistiques.

En effet, malgré une vingtaine d'expérimentations et des bonnes pratiques capitalisées (MFPAA, 2015), aucun modèle viable n'est, à ce moment, adopté et généralisé. Les seuls propos qui essaient d'en expliquer les raisons sont de Walther (2006). Son analyse incrimine les formateurs. Selon lui, les efforts en direction d'une généralisation de la formation duale se sont heurtés à la « réticence des enseignants des lycées vis-à-vis de la formation de type dual et par l'approche souvent dépassée que les formateurs des centres ont de la technique » (Walther, 2006, p. 22).

Pour nous, mis à part les obstacles liés à la résistance aux changements que Walther (2006) impute au fait que les formateurs aient une conception dépassée de la technique et que, du reste, Kurt Lewin (1959) théorise autrement³⁵, nous pensons que le mode de gestion

³⁵ D'après Lewin (1959), dans les organisations, les changements ont tendance à provoquer des réactions émotives au sein des membres. Ces réactions déclenchent chez les uns un élan favorable à la réalisation du changement et

participative peut effectivement être un handicap.

Ce mode de gestion est hérité des expérimentations allemandes dans le cadre de la PEJU-GTZ. Or, comme l'avons vu, le modèle de l'apprentissage allemand repose sur un fort tissu industriel et avec une économie très forte. Ce sont justement ces industries qui pilotent la formation duale, la financent et, en retour, recrutent les jeunes apprentis. Dans le cas du Sénégal, où l'industrie est très peu développée, la gestion participative met surtout à contribution les collectivités locales, et les organisations professionnelles (chambres de métier, organisation d'artisans, associations, etc.). Or, ces dernières n'ont pas vocation à recruter des apprentis et ne participent pas directement au financement, car elles sont elles-mêmes financées par l'État, les bailleurs et différents partenaires. Les mettre à contribution dans la gestion de l'apprentissage nécessite, au préalable, de les doter en ressources humaines, financières et techniques, ce qui constitue une charge supplémentaire pour l'État et les bailleurs et conduit nécessairement aux problèmes relevés ci-dessus.

En poussant l'analyse plus loin, nous pouvons poser deux hypothèses qui expliquent les obstacles potentiels à toute tentative de généralisation des expériences abordées dans les paragraphes précédents : la première est liée à la question des ressources financières et la seconde, aux choix des expérimentateurs.

chez les autres un élan contraire. Ces derniers étant attachés à leurs pratiques, ils posent une opposition au changement. Donc la réticence des formateurs peut s'expliquer par leur attachement à leur pratique plutôt que par une conception dépassée de la formation technique.

❖ De la soutenabilité financière des modèles

Le diagramme, ci-dessous, modélise le cadre de qualification escompté à l'issue de la

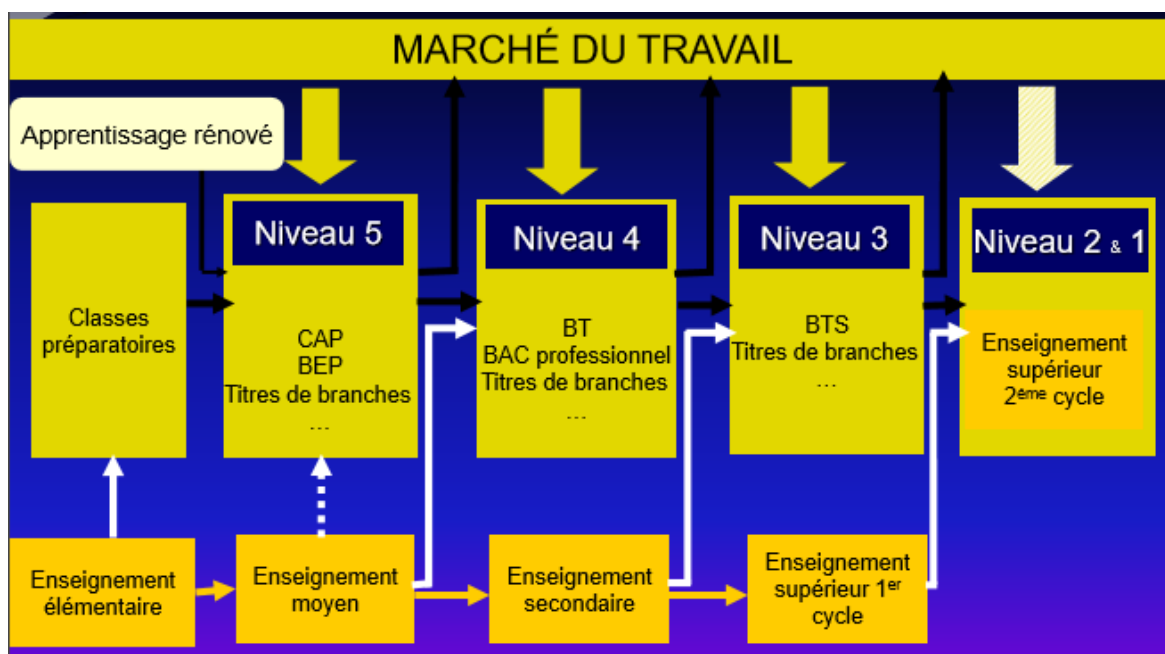


Diagramme 1: les passerelles entre les différents dispositifs d'éducation et formation au Sénégal. Diagramme tiré Direction de la formation professionnelle et technique

réforme.

Comme on peut le voir dans le diagramme (figure 1) ci-dessus, la restructuration de l'apprentissage doit aboutir à un modèle qui sépare l'apprentissage du marché du travail. Il s'agit d'arriver à un modèle qui met l'apprentissage au même niveau que l'éducation primaire ou les classes préparatoires autrement dit, un apprentissage transparent et distinct du marché du travail. Aussi, c'est à la Direction de l'Apprentissage du ministère de la formation professionnelle, de l'apprentissage et de l'alphabétisation que revient la mission de mettre en place ces « modèles d'apprentissage soutenables et généralisables » (MFPAA, 2015, p. 52). Avant d'aborder notre analyse, il nous paraît opportun de revenir sur le concept de soutenabilité.

L'éducation et la formation, nous l'avons dit précédemment, sont au cœur des enjeux dans les différentes politiques internationales mises en place pour le développement des pays du Sud. Pour mener à bien les différentes réformes auxquelles ils sont enjoint, ces pays, souvent en restructuration économique, doivent faire face à d'énormes contraintes budgétaires. Aussi se voient-ils pour la plupart recourir à l'endettement.

Le concept de soutenabilité est l'outil que les économistes utilisent pour juger de la solvabilité ou non d'un modèle économique. Ce concept est « défini comme le besoin de conserver quelque objet à un niveau constant, ou au moins non décroissant au cours du temps » (Nicolas, Radja, & Schembri, 2009, p. 31). Pour le Front Monétaire International (FMI), la dette publique d'un pays est jugée soutenable si ce dernier peut faire face à ses prévisions sans être dans la contrainte d'opérer un réajustement budgétaire irréaliste³⁶.

Nicolas et alii (2009) distinguent deux approches pour envisager le développement soutenable : « l'une qui se définit par l'objet » et « l'autre qui renvoie à ce que l'on pourrait appeler la méthode » (p. 31).

La première admet l'idée qu'un développement est soutenable s'il embrasse toutes les dimensions : économique, sociale, écologique, etc., intégrées à un modèle de société. Néanmoins, les actions en vue de sa réalisation envisagent les objets à développer séparément sans considérer leur interdépendance. C'est l'efficacité qui est visée dans cette approche. L'intérêt portera sur les performances à réaliser dans chaque domaine en fonction des moyens consentis. « Le statut de la contrainte est fondamental, tout comme celui des moyens à mettre en œuvre pour la contourner » (Nicolas et al, 2009, p. 31). Les auteurs défendent que cette approche renvoie à une vision réductrice et appauvrissante du concept de soutenabilité. Aussi privilégient-ils l'approche par la méthode.

Partant du postulat que la somme des parties d'un système ne fait pas le tout, l'approche méthode s'intéresse à l'articulation qui peut exister entre les différentes parties ou différents objets d'un modèle. C'est l'interaction entre les différents objets qui constitue le nœud des préoccupations. Comment en manipulant un paramètre du système, infère-t-on des variations aux autres ? Dès lors, dans cette approche, l'intérêt portera sur une performance globale obtenue en envisageant des réponses globales (Nicolas et al. 2009). Considérant cette approche, un modèle économique soutenable pourrait, alors, être défini comme un modèle autorégulé. Son fonctionnement prend en compte toutes les questions d'ordres sociales, économiques, écologiques politiques et culturelles. Sa pérennité dépend de la bonne articulation qui est faite

³⁶ « Judgments about debt sustainability-whether a country's debt can be serviced without an unrealistically large future correction in the balance of income and expenditure » (FMI, 2002, p. 3).

entre ces facteurs sans risque d'écroulement financier.

Dans les sources documentaires (MEN/DPRE, 2014 ; METFPALN, 2002 ; MFPA, 2015 ; Walther & Filipiak, 2008) qui traitent de l'apprentissage au Sénégal, la soutenabilité n'est pas conceptualisée. Toutefois, il transparaît à leur lecture que la maîtrise des coûts est le critère central à considérer dans la construction du modèle d'apprentissage souhaité.

Aussi pouvons-nous dire, sans risquer de nous tromper, que l'acceptation de la soutenabilité est en relation avec les ressources financières à engager. Autrement dit, c'est l'approche « objet » (Nicolas et al, 2009) de la soutenabilité qui est adoptée. L'objet serait alors le modèle d'apprentissage et le critère d'efficacité : la maîtrise des coûts.

Le modèle dont il est fait mention dans ces documents, se veut, en effet, un modèle avec un système de financement supportable pour l'état sénégalais, tout en prenant en compte les spécificités socioculturelles et les enjeux en matière de développement économique à travers le renforcement du capital humain. Ce serait, par ailleurs, un modèle d'apprentissage qui pourrait continuer à exister en dehors des apports de la coopération sans que la dette publique en pâtisse. Car, il faut noter que le financement de la formation professionnelle et technique est supporté jusqu'à hauteur de 23% par les bailleurs étrangers. Ce financement peut s'avérer être un risque pour la viabilité du modèle d'apprentissage s'il vient à diminuer ou cesser comme ce fut le cas dans le cadre du programme l'EBJA (Éducation de Base des Jeunes Adultes). En effet, le retrait des bailleurs et la diminution des apports financiers de la Banque Mondiale ont été un frein à l'atteinte des objectifs de ce programme (MEN/DPRE, 2014). Aussi, les questions liées à l'insuffisance des financements sont-elles considérées comme de potentiels risques qui pourraient entraver la mise en œuvre du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence- Secteur Éducation-formation (PAQUET- EF) (MEN/DPRE, 2014)

Le concept de soutenabilité ainsi défini dans son approche objet servira de cadre pour effectuer notre analyse. Le coût unitaire de formation sera notre outil de comparaison. Le calcul du coût unitaire permet d'analyser et d'estimer les charges variables et fixes engagées dans un dispositif pour former un apprenant.

Prenons, pour cette comparaison, les expériences du programme SEN 024 tâche 12. Ce

projet a consacré à l'apprentissage un budget de 698 066 euros³⁷ ; soit un coût unitaire de formation estimable à près de 1 400 euros³⁸. D'un autre côté, le rapport du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatif de la CONFEMEN (PASEC)³⁹ montre qu'en 2006, le coût unitaire d'un élève sénégalais en formation professionnelle et technique s'élevait à 1593 euros⁴⁰ (Le Nestour et al, 2007) : soit une évolution de globale de 141% entre 2000 et 2006. Cette somme a diminué de moitié en 2011, ramenant, dès lors, le coût unitaire d'un élève en formation professionnelle à huit cents euros (800 euros)⁴¹ (MEN/DPRE, 2014).

Les sources sont muettes quant aux raisons de cette diminution. Cependant, le même phénomène observé au niveau de l'enseignement primaire, a trouvé explication dans l'accroissement des effectifs à moyens constants (MEN/DPRE, 2014). Les mêmes raisons peuvent être invoquées pour expliquer ce qui s'est passé au niveau de la formation professionnelle. En effet, entre 2007 et 2010, l'effectif des apprenants en formation technique et professionnelle a augmenté de 14%. (Diompy et al., 2011)). Alors que, parallèlement, les moyens financiers alloués à la formation technique et professionnelle ont crû de 9% seulement par année au lieu des 12% estimés (MEN/DPRE, 2014).

Si l'on prend en compte ce ralentissement au niveau des investissements et si l'on met en regard les coûts unitaires par apprenant, on s'aperçoit que les coûts des dispositifs d'apprentissage précédemment cités sont largement supérieurs à ce que l'État sénégalais engage comme dépense habituellement pour la formation d'un apprenant. Cet état de fait rend les modèles non soutenables pour l'État sénégalais et de ce fait non généralisables.

³⁷ 453 742 997 FCFA

³⁸ 910 000 FCFA

³⁹ Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage) est un programme créé en 1991. C'est un organe qui effectue l'évaluation périodique des systèmes scolaires des pays membres.

⁴⁰ 1 035 565 Fcfa

⁴¹ 521 264 FCFA

Pour Walther et Filipiak (2008), une consolidation de l'apprentissage structuré ne sera pas possible tant que celle-ci ne démontre pas sa soutenabilité. Pour les auteurs, ceci passe par une implication budgétaire importante des pouvoirs publics, mais aussi une mise en place d'un système de calcul fiable des coûts de formation en atelier et en centre de formation (Walther & Filipiak, 2008).

❖ **La pertinence des choix**

Comme nous l'avons vu dans la revue des expériences, la plupart des jeunes qui sont ciblés par ces actions n'ont jamais été scolarisés. Ceux d'entre eux qui sont allés à l'école ont très tôt rompu avec le modèle scolaire et sont donc, pour l'essentiel, en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme. Or, l'approche qui est privilégiée dans les expériences mises en place est fortement empreinte de la formation scolaire (curriculum, programme, manuels d'apprentissage etc.). À cet effet, en sus de la formation aux compétences techniques, l'ensemble des projets jugent nécessaire d'axer leurs interventions sur la formation en compétences de bases et ce dans un délai record. Aussi, des programmes et outils ont été développés, suivant le modèle de l'alternance entre atelier et centre de ressource. Cependant, on peut se poser la question de l'articulation qui est faite entre la théorie et la pratique.

Dans les modèles proposés, le principe veut que soit réservée la formation théorique au centre de formation avec des enseignants, formateurs rompus à la pratique de la pédagogie scolaire, tandis qu'en atelier, la formation pratique reste du ressort du maître artisan qui, du reste, a essuyé des critiques le présentant avec d'importantes limites quant à la connaissance et l'enseignement de la théorie, fût-elle en relation avec son métier.

En opérant cette opposition entre théorie et pratique, les modèles procèdent-ils véritablement de la formation par alternance ?

Nous n'apporterons pas de réponse à cette question. Toutefois, il est important de rappeler, ici, les propos de Walther (2006) imputant les obstacles à la consolidation de l'apprentissage dual, dans quelques structures sénégalaises de formation formelle, à une conception dépassée de l'alternance. Dans ces deux mondes que tout oppose, le risque encouru est que chacun « travaille dans son coin ». Ce format d'alternance met l'apprenti dans un dispositif où les lieux de formation sont distincts avec aucune similitude ni dans les approches, ni dans les contenus de la formation. On se retrouverait, alors, dans une fausse alternance ou alternance juxtapositive pour reprendre (Malglaive, 1993) cité par (Desjardins, Guibert,

Maulini, & Beckers, 2017).

Cette question de l'articulation entre formation pratique et théorique a été une des difficultés non surmontées par le projet d'EQJA (MFPAA, 2015). Et, pour le contourner, à une échelle plus grande, il ne suffira pas, seulement, de faire face aux problèmes du type de ceux qui se sont posés dans ce projet⁴². Car, la formation par apprentissage est adressée, pour l'essentiel, à des jeunes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme. Ces jeunes se comptent par centaines de milliers (600 000). Or, le plus important effectif qu'une de ces expériences a su accueillir se chiffre à 689 apprentis. De surcroît, les questions de l'illettrisme et de l'analphabétisme, concernent au-delà des jeunes apprentis, les maîtres artisans. Quelles réponses envisager pour y faire face, quand on sait que ces derniers, dans leurs interventions, auront à exploiter, comprendre et utiliser des référentiels ?

À côté de ces questions soulignées qui font référence à l'approche, se pose le problème de reproduction des inégalités scolaires. Dans tous les retours d'expériences, il est mis en avant que le choix a porté sur les meilleurs apprentis. Certes, dans un dispositif expérimental, il faut opérer des choix. Toutefois, le choix des meilleurs entraîne un réglage du dispositif sur ceux-là. Par conséquent, si à l'issue des expériences, un modèle d'apprentissage venait à être proposé, les jeunes jugés moins bons se verraient priver de toute chance d'intégrer une quelconque formation, ce qui va à l'encontre du programme Éducation Pour Tous (EPT) cadre qui pourtant justifie la mise en œuvre de la réforme de l'apprentissage.

L'élitisme qu'on reproche à la formation scolaire opère ici et ce, dès la conception même du modèle.

Conclusion.

Comme nous pouvons le voir, il y a plus d'une dizaine d'années que des réformes ont été enclenchées pour faire de la formation professionnelle un maillon essentiel de l'éducation

⁴² L'EQJA avait dans son programme un volet de formation aux compétences de base et d'alphabétisation. Le projet était sous l'exécution de la DGPPE. L'articulation entre la formation technique et l'alphabétisation a posé problème parce que la DPRE n'avait pas vocation à diriger des programmes d'alphabétisation. Ceci est du ressort de la DALNA

nationale, la rendre attractive et efficace et gommer l'image de l'école de la deuxième chance qui lui colle. Même si elles n'apportent pas, pour le moment les résultats escomptés, ces réformes, notamment celles de l'apprentissage, ont le mérite de mettre l'État face à ses responsabilités dans la prise en charge de la formation des jeunes. En effet, l'apprentissage reste la seule alternative pour la majorité des jeunes sénégalais, surtout les plus défavorisés d'entre eux, pour trouver une qualification et espérer s'insérer dans le milieu socioprofessionnel. Jusque-là, il était le jardin secret des ONG humanitaires, des organismes d'aide au développement, qui, le temps d'un projet, menaient des actions éparses sans impact durable sur la vie des quelques bénéficiaires. Si aujourd'hui les autorités s'y intéressent, il ne faut pas cependant perdre de vue que les différentes expériences menées, même si elles sont louables, doivent faire l'objet d'une réadaptation.

Un dispositif éducatif n'a de sens que s'il s'intègre parfaitement dans son milieu socioculturel. Ce milieu socioculturel est celui du Sénégal. La pertinence des modèles proposés ne doit pas occulter le fait qu'ils doivent être réadaptés aux contextes sénégalais, cela n'est possible qu'à travers une compréhension globale des pratiques dans ce milieu de l'apprentissage traditionnel. C'est ce devoir de compréhension préalable qui motive cette présente recherche.

Chapitre 3. ABORDER LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN MILIEU D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.

Nous abordons dans ce chapitre le cadre théorique de cette recherche. Nous tentons d'abord de rendre opérationnel le concept polysémique de pratique. Par la suite, nous abordons le cadre de la pratique enseignante utilisé comme cadre explicatif des pratiques des MA pour développer les compétences chez leurs apprentis.

Introduction

La seule énonciation du mot pratique renvoie à son opposition historique avec la théorie. En effet, la conceptualisation de la pratique est à l'origine de la fracture entre le criticisme kantien et l'idéalisme hégélien (Manicki, 2004).

D'après Manicki (2004), pour Kant, la pratique relève essentiellement du domaine de l'empirique. Elle est subordonnée à la théorie en ce qu'elle est une simple mise en œuvre de préceptes universels, une application concrète de modes opératoires donnant corps à nos représentations mentales, alors que la théorie, relèverait de l'intellect, des principes, des lois et de l'universalité, pour peu que l'on fasse abstraction de la résistance qu'oppose le réel.

Tandis que, pour Hegel, plus qu'une simple occupation dans le champ du réel, la pratique est appréhendée comme un processus d'objectivation de celui-ci. Et la théorie, plus qu'une « mise en concept du réel » (Manicki, 2004, p. 80), a une effectivité qui la fait agir sur ce dernier (Manicki, 2004). Ainsi, à la distinction manichéenne et hiérarchique établie par Kant entre la pratique et la théorie, Hegel oppose une relation dialogique entre les deux concepts (Manicki, 2004). « Ces deux pôles de l'activité de l'homme sont dans une véritable médiation réciproque pour autant que le théorique, appréhension active de la rationalité du réel, fonde la pratique, objectivation-réalisation de principes jusqu'alors subjectifs, et vice versa. » (Manicki, 2004, p. 79)

D'après Manicki, si la fracture entre la pensée de Kant et celle de Hegel se manifeste au niveau de la place de la pratique dans l'activité de l'homme, la divergence entre Hegel et Marx viendrait elle du fait que ce dernier, dans sa reconceptualisation, confère à la théorie un pouvoir pratique.

Il semble que cette théorie hégélienne de l'articulation du théorique et du pratique, se fonde sur la réduction de l'être au penser (...). Autrement dit, puisque la philosophie « conceptualise ce qui est », il semble que la pratique tel que l'entend Hegel soit plus une pratique de la philosophie qu'une philosophie pratique ». (Manicki, 2004, p 81)

Or, pour Marx, la question n'est pas en quoi l'exercice de la philosophie est une pratique, mais plutôt comment rendre la philosophie pratique. Aussi récuse-t-il la conception

hégélienne réduisant la pratique de la philosophie à « un moyen d'accès au réel » pour une philosophie pratique qui agit sur le réel et le transforme (Manicki, 2004 ; Sanchez-Vasquez, A., & Nair, K, 1977).

Ce petit détour par les mouvements de pensée permet de voir l'évolution du concept de pratique. Si, c'est la philosophie, avec l'idéalisme allemand (18ième – 19ième siècle), qui a permis de le forger, nous pensons que c'est avec les travaux de sociologie comme ceux de Bourdieu qu'il connaît son renouveau.

1. La pratique : une conceptualisation renouvelée par la sociologie critique.

Même s'il revendique peu son influence philosophique, on s'aperçoit que la démarche de Bourdieu en ce qui concerne l'appréhension du réel s'inscrit dans la logique de Marx. Bourdieu élabore sa théorie de la pratique à partir d'une approche ethnologique qui, selon l'auteur, constitue, le seul moyen d'abandonner la logique théorique philosophique intellectualiste qui prend pour possible la transformation du réel par la pensée pour une logique scientifique qui consiste à interroger le réel pour construire un objet d'analyse (Bourdieu, 1987, p. 17). Il fonde sa théorie de la pratique à la lisière de deux modes de pensées extrêmes: celle du structuralisme qui défend l'idée selon laquelle, l'action humaine n'est envisageable que dans sa relation avec la superstructure sociale et, que par conséquent, les êtres humains sont de « simples épiphénomènes de la structure » (Bourdieu, 1987, p. 19) et celle de l'idéalisme qui défend que les êtres humains sont guidés par leur libre arbitre, « sujet transcendantal » (Bourdieu, 1987, p. 23) (Lenoir, 2007). Sa critique est formulée à l'encontre de l'opposition systématique entre subjectivisme et objectivisme que défendent ces deux modes de pensées (Bourdieu, 1980, 1987). Pour lui, un tel antagonisme ne peut qu'appauvrir l'appréhension scientifique du fait social (Bourdieu, 1987; Lenoir, 2007). Aussi, invite-t-il à dépasser les antagonismes en gardant les avancées des deux modes pensées.

Bourdieu concilie l'idée qui conçoit la pratique comme une réponse que le sujet conscient oppose au réel et celle qui conçoit l'effacement total du « sujet » dans la pratique (Bourdieu, 1980, 1987; Lenoir, 2007).

Dans le dictionnaire philosophique, on définit la pratique comme l'« exercice d'une activité volontaire modifiant ce qui nous entoure » (Lalande & Poirier, 2010, p. 807). Pour

Bourdieu (1987), la pratique n'est pas « simple exécution » (p. 23), elle est, aussi, produit de l'habitus « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p. 88). Ainsi, les pratiques sont-elles, à la fois, générées par l'histoire et génératrices d'histoires. Elles résultent, à la fois, d'expériences⁴³ individuelles et d'expériences collectives. Ce sont ces dernières qui les organisent et les structurent. Les pratiques sont motivées par des fins, encadrées par des rites, suivent des procédés, respectent des règles et obéissent à des normes (Beillerot, 1996; Bourdieu, 1980; Costey, 2004).

Aussi, ce cumul de procédés, de règles et de normes mis en place à partir d'expériences collectives et individuelles qui s'assument dans la pratique nuance-t-il le caractère volontaire dans l'exercice de l'activité. En effet, « le monde pratique qui se constitue dans la relation avec l'habitus comme structures cognitives et motivatrices, est un monde de fins déjà réalisées, modes d'emploi ou marches à suivre, et d'objets dotés d'un « caractère téléologique permanent » (...) » (Bourdieu, 1980, p. 89-90). Ainsi comprise, la pratique peut renvoyer à un prescrit dont les principes directeurs s'imposent à l'individu.

Bourdieu, dans sa description de la pratique, entrevoit l'individu comme une entité impuissante, incapable de s'affranchir de son histoire et des pesanteurs sociales. Le rapport de l'habitus à la pratique refuse à l'individu toute subjectivité dans son rapport à la réalité. En effet, pour l'auteur, les structures cognitives permettant de répondre à la pratique résultent d'intériorisations et d'implicites issus de la doxa du monde social, et reproduites de manière quasi inconsciente par l'individu (Corcuff, 1995), autrement dit, les fondements et les sens de la pratique obéissent à des déterminants externes qui échappent au praticien. Ainsi, les pratiques du groupe social, de quelque nature que ce soit : culturelle, éducative, religieuse, etc., auraient tendance à exercer une action coercitive sur le comportement de l'individu. Ce qui a pour effet de conditionner profondément ses structures cognitives influençant ainsi son rapport pratique au monde.

Au premier abord, la pensée de Bourdieu sur la pratique pourrait être réduite aux

⁴³ Expérience au sens à la fois de vécu passé et d'activités concrètes.

théories structuralistes. Toutefois, même si une première lecture laisse comprendre que la pratique selon l'auteur est un phénomène désincarné : « effacement du sujet », l'auteur se refuse complètement à cette acception. Pour Bourdieu (1987), « l'action n'est pas une simple exécution de règles » (19). L'auteur se défend totalement de vouloir mettre l'être humain dans la position de simple exécutant. Son approche de la pratique conçoit la possibilité à l'expression de l'individualité de l'agent.

Le monde social producteur d'habitus s'impose à l'individu, cependant, ce même individu n'est pas extérieur à ce monde. Au contraire, il agit à la construction de ce monde social si ce dernier le confronte à des situations inédites. En effet, face au bouleversement que crée parfois la réalité lorsqu'il y a peu ou pas de similitude entre ce que cette dernière exige en termes d'actions et de *modus operandi* issu de l'habitus, l'individu s'ajuste (Bourdieu, 1980). Sur ce point, sa subjectivité est convoquée (Corcuff, 1995; Costey, 2004).

La singularité des individus associée à celle des situations fait que chacun, à un moment ou un autre, est obligé d'adapter sa pratique face à des situations inédites. Autrement dit, les pratiques obéissent, certes, à un sens objectif, car guidées par des contraintes extérieures, mais elles sont, aussi, portées par un sens subjectif inhérent à l'acteur, ses motivations, sa lecture du réel et sa manière propre de faire (Bourdieu, 1980; Corcuff, 1995; Costey, 2004). Cela montre, que la pratique n'est ni une réponse mécanique du sujet au réel ni, à l'inverse, une réponse issue de la liberté réflexive (Champagne & Christin, 2004)

Cette dialectique entre les contraintes imposées par les valeurs héritées du monde social d'origine et celles objectives, développées par la confrontation du réel, entre la subjectivité et l'objectivité, fait des pratiques « une réalité psychosociale » (Beillerot, 1996). Les pratiques sont alors, pour Beillerot, une réalité « psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet » (Beillerot, 1996) et sociale, car « elles transforment la matière ou agissent sur les êtres humains » (Beillerot, 1996) notamment dans le cadre du travail. À ce niveau, elles renvoient non seulement aux gestes observables, mais aussi aux procédés invisibles qui sous-tendent ces derniers. Aussi peut-on concevoir la pratique comme une réalité bidimensionnelle avec :

- une portée praxéologique ; en ce qu'elle se traduit par des faits, opérations concrètes conduisant à la transformation qu'elle opère sur le réel, la matière (Bourdieu, 1980 ; Beillerot, 1996) ;
- et une portée axiologique puisque sous-tendue par un ensemble de motivations,

de décisions et de régulations, de croyances morales et/ou religieuses, de procédés techniques, etc. (Bourdieu, 1980 ; Beillerot, 1996 ; Lalande, 2010).

C'est cette double dimension qui rend l'analyse de pratique intéressante (Beillerot, 1996). Aussi, beaucoup de recherches se sont intéressées à l'étude de la pratique enseignante.

2. De l'enseignement efficace à la pratique enseignante : évolution d'un objet de recherche.

Inscrites dans les courants de l'enseignement efficace, les recherches de types « processus-produits », initiées en Amérique du Nord, sont les premières du genre à s'intéresser à ce que l'on appelle aujourd'hui la pratique enseignante (Altet, 2002b, 2003). Pour les tenants de ce courant, le mobile principal des recherches était l'identification, chez l'enseignant, des pratiques susceptibles d'impacter les apprentissages des élèves. Il s'agissait, dès lors, d'observer les comportements de l'enseignant afin de relever « les bonnes pratiques ». Dans ces recherches se revendiquant du paradigme « processus-produits », ce sont les traits propres au comportement de l'enseignant en classe (processus) qui conditionnent ou pas les apprentissages chez les élèves (produit) (Altet, 2002b, 2003; Bru, 2002; Talbot, 2012).

Sous ce paradigme (processus-produits), les pratiques enseignantes sont réduites aux comportements observables des enseignants (Altet, 2002b) pendant le face à face pédagogique avec les élèves (Altet, 2002b; Bru, 2002).

À côté de l'approche processus-produits, l'entrée par les méthodes constitue, selon Altet (2002), le second mouvement d'intelligibilité des pratiques enseignantes.

L'enseignement a été longtemps décrit par des « méthodes pédagogiques », de typologies de méthodes fondées sur des propositions de théoriciens de la pédagogie ou sur des oppositions utilisées par des enseignants praticiens pour rendre compte de leurs pratiques : méthodes directives/non directives, traditionnelles /innovantes. (Altet, 2002b, p. 33)

Ici, les pratiques enseignantes sont réduites à « l'application méthodique d'une procédure préalablement établie » (Altet, 2002b, pp. 33-34).

Ces modes d'intelligibilité, au fondement des sciences de l'éducation (Bru, 2002), ont été d'un grand apport, notamment, en ce qu'ils ont permis de questionner la relation pédagogique. Elles ont permis, par exemple, de faire émerger « l'importance de ce qui se passe au niveau de la classe et de la pratique du maître, de repérer des variables en jeu, voire des régularités » (Altet, 2002b, p. 33). Ces recherches ont, aussi, permis de montrer l'existence de liens entre les pratiques enseignantes et les performances des élèves (Talbot, 2012). Toutefois, à côté des avantages qui leur sont reconnus, les biais qu'ils comportent, ont poussé certains chercheurs à émettre de sérieuses réserves.

En effet, d'une part, les recherches de types « processus-produits » sont critiquées du fait de leur lecture minimaliste de la relation pédagogique effaçant, le rôle des élèves dans ce face à face avec l'enseignant (Altet, 2002b). D'autre part, l'approche qui consiste à réduire l'enseignement à l'application de méthodes, est considérée comme inconcevable pour beaucoup de chercheurs (Altet, 2003 ; Talbot, 2012). Pour la simple raison, qu'il est impossible, pour un enseignant, d'appliquer fidèlement une méthode prescrite, et que les procédures d'enseignement peuvent évoluer avec le temps et les conditions d'exercice (chez une même personne). Pour ceux qui critiquent l'entrée par les méthodes, réduire la pratique enseignante à l'application de méthodes, c'est ignorer l'élasticité de celle-ci : « la pratique est aussi la résultante de « bricolages » et d'ajustements improvisés » (Altet, 2003, p. 34). Alors qu'une méthode poursuit uniquement une finalité (l'apprentissage des élèves), la pratique enseignante poursuit plusieurs finalités en même temps (Altet, 2003; Talbot, 2012).

Ayant comme visée la prescription, ces recherches sont critiquées en raison de leurs approches fortement empreintes du behaviorisme, de leur conception purement magistrocentrée de la relation éducative mais aussi, du fait qu'elles se cantonnent à relever des « bonnes pratiques » sans expliquer en quoi celles-ci sont décisives.

Pour Altet (2003), ce sont ces limites qui ont conduit les chercheurs sous l'influence du cognitivisme à repenser l'étude des pratiques enseignantes. Dans ces nouveaux modes d'intelligibilité visant en plus de la description, la compréhension et l'explication, la théorisation des connaissances occupe une place importante. Aussi, l'approche tenant à considérer la relation pédagogique comme un processus : le processus enseignement-apprentissage, valorise-t-elle, au-delà des variables habituelles mises en avant par les approches sous influence de la psychologie behavioriste, les variables contextuelles et situationnelles, les interactions, et la pensée des enseignants pour caractériser les pratiques enseignantes (Altet,

2002).

3. La notion de pratique enseignante.

La pratique enseignante désigne aussi, selon Altet et Vinatier (2008), « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle » (p10). Elle est, à la fois, ce qui se donne à voir de l'activité de l'enseignant, mais aussi ce qui ne se laisse pas appréhender par l'observation. Elle prend en compte toutes les activités qui en amont et en aval servent à la relation pédagogique ou en résultent (préparation de cours, correction de copies...) (Altet, 2002b, 2003). La pratique enseignante intègre trois dimensions essentielles : l'instrument de développement des enseignés autrement dit le savoir, les interactions et motivations et, enfin, la dynamique situationnelle de l'enseignement (Altet et Vinatier, 2008). Les pratiques enseignantes font l'objet de plusieurs acceptions.

Chez les ergonomes, par exemple, il y a une distinction entre les fins et les moyens dans la pratique. Ainsi, la tâche perçue comme le but à atteindre est à différencier de l'activité qui mène à ce but. Dès lors, pour les ergonomes, la pratique sera considérée comme l'activité qui mène à la réalisation de la tâche. Dans l'analyse de la pratique, l'approche ergonomique renvoie l'étude de la pratique, à l'étude de l'activité de l'individu en situation (Altet, 2003). On considère que la pratique est encadrée par la tâche, de la situation et donc s'impose à l'individu. C'est à ce niveau que l'ergonome intervient dans la proposition de solutions permettant à l'individu de s'adapter à la situation et, par conséquent, d'adapter sa pratique à la réalité de son poste de travail ; réalité qui s'impose à lui.

Les psychologues cliniciens, quant à eux, pensent qu'une pratique n'est rien d'autre que ce que l'individu (le praticien) en dit. Ici, la pratique est de l'ordre du vécu subjectif. Elle s'analyse à partir du ressenti de l'individu. C'est la représentation que l'enseignant donne de la pratique qui est importante et qui mérite l'attention (Altet, 2003).

Les approches ci-dessus exposées se complètent. Elles adhèrent aux théories de Bourdieu sur la pratique en privilégiant chacune un aspect. Elles conçoivent la pratique comme le fruit à la fois d'une doxa et /ou d'une volonté individuelle, qui prend forme à travers des gestes sous-tendus par des activités mentales et qui s'inscrit dans un contexte social, professionnel ou pas.

L'intérêt de ces approches réside dans leur principe méthodologique d'analyse. L'une s'intéressant aux traces observables en situation et l'autre aux discours sur la pratique. Ce que nous trouvons complémentaire et donc valorisable dans un même dispositif méthodologique de recueil.

Notre investigation traite de la pratique des maîtres en milieu d'apprentissage traditionnel, les recherches bibliographiques menées dans ce cadre montrent un manque considérable d'ouvrages traitant de la question d'où notre questionnement.

4. De l'existence de pratiques enseignantes en milieu d'apprentissage traditionnel.

Existe-t-il des pratiques enseignantes en milieu d'apprentissage traditionnel ?

Nous ne pouvons pas répondre à cette question au vu des travaux de recherche existants. En revanche, il est important de souligner que certains travaux ayant trait à l'apprentissage professionnel en milieu traditionnel laissent supposer qu'il existe « des pratiques enseignantes » dans ce milieu même si elles ne sont pas nommées explicitement comme telles.

Comme disait Chamoux : « aucune société humaine ne laisse entièrement à la Nature le soin de former ses jeunes » (Chamoux, 2000, p18). En effet, selon elle, il suffit d'être attentif aux différences fondamentales observables entre les hommes dans des sociétés différentes pour se rendre compte que chaque société intervient sur la formation de ses futurs adultes. Il ne suffit pas d'émettre le vœu pieu d'un type de citoyen souhaité pour que les jeunes devenus grands, en adoptent les caractéristiques ; car « le modèle d'adulte présenté par le groupe ne devient pas un moule qui réussit à gommer toutes les différences individuelles » (Chamoux, 2000, p19). Aussi, si on s'en réfère à l'auteure, que ce soit de manière explicite ou de manière implicite, toutes les sociétés mettent en place des dispositifs pour assurer la transmission de leur culture.

Si la forme scolaire est ainsi perçue comme la référence en matière de transmission des savoirs, celle par rapport à laquelle on définit les autres et, par conséquent on leur attribue plus ou moins de valeur, c'est parce que c'est la forme socialement dominante. Par conséquent, elle a fait l'objet d'attention particulière de la part des chercheurs. Ce n'est pas le cas pour l'éducation informelle, qui pourtant est considérée comme la première forme éducative (Brougère & Bézille, 2007).

Selon Brougère & Bézille (2007), la métaphore de l'iceberg utilisée par Tough pour expliquer la prédominance du poids des apprentissages informels par rapport aux apprentissages formels exprime, surtout, la faible part attribuée à l'étude de l'éducation informelle dans les recherches. Pour Akkari et Dasen (2004), ceci ne traduit qu'une inégalité des sciences de l'éducation dans le traitement des questions éducatives selon qu'elles renvoient à des préoccupations venant des pays du Nord ou de ceux du Sud. Dans l'ouvrage « Pédagogies et pédagogues du Sud », Akkari et Dasen (2004), dénoncent ce qu'ils appellent l'« ethnocentrisme de la pédagogie », qui part de ce que nous conviendrons d'appeler avec Senghor la « théorie de la table rase », appliquée, ici, à la pédagogie.

Pour rappel, la « théorie de la table rase » consiste pour l'impérialiste à légitimer son action en refusant aux peuples colonisés toutes formes de savoirs et de culture⁴⁴. À ce niveau, son application a consisté à dénier la reconnaissance de toutes méthodes de transmission des savoirs aux Autochtones (Akkari & Dasen, 2004). Akkari et Dasen (2004) parlent d'une double usurpation de la part du colonisateur qui refuse aux Autochtones la production de savoirs scientifiques, mais ne se prive pas, de s'appropriier les savoirs de ces derniers pour fonder ses sciences.

Les sciences de l'éducation élaborées dans les pays industrialisés avant d'être transférées dans les pays colonisés où elles ont dominé les pratiques éducatives en usage illustrent cette domination (Pain, 1990 ; Akkari et Dasen, 2004). Ce transfert était légitimé par le fait qu'« on pensait qu'ils étaient seulement capables de copier les modèles légués ou initiatiques sans autres méthodes de transmission. On estimait que, du reste, ils n'avaient pas de véritables connaissances à transmettre (...) » (Chamoux, 2009, p17).

Depuis maintenant plusieurs années, ces idées reçues sur l'éducation dans les sociétés indigènes⁴⁵ ont été réfutées. Sur les allants de soi, la science a pris le dessus. Partant de l'idée

⁴⁴ À ce propos Senghor disait « les colonisateurs légitimaient notre dépendance politique et économique par la théorie de la table rase. Nous n'avions, estimaient-ils, rien inventé, rien créé, ni sculpté, ni chanté ». (Cité par Kindo, 2002). *Éthiopiennes* n°69 Hommage à L. S. Senghor 2ème semestre 2002

⁴⁵ Qualificatif utilisé alors.

que « les sociétés humaines agissent en profondeur dans leur éducation » (Chamoux, 2009, p19), un certain nombre de recherches, sous les bannières de la psychologie interculturelle, de l'éducation interculturelle ou encore de l'éducation comparée ont permis de mieux saisir les processus de transmission des savoirs et les pratiques qui y sont liées dans les sociétés où les formes traditionnelles de transmission résistent encore à la généralisation du scolaire.

Parmi les pionniers de ce type de recherches, Greenfield et Childs, en 1980, démontrent que même si une grande partie des apprentissages se fonde sur l'observation et l'imitation, chez les Zinacantèques du Mexique, les maîtres- maîtresses utilisent la pédagogie de l'échafaudage, le façonnage, pour apprendre le tissage aux jeunes filles. Cela s'accompagne de verbalisations de l'action. Chez les Zinacantèques les premiers apprentissages se faisaient sur un modèle réduit sans enjeu économique, ce qui montre aussi le recours à la pédagogie avec essai et erreur. Cette dernière est devenue la norme avec le changement du modèle social et l'arrivée des touristes.

Lave (1990) démontre dans son étude sur les apprentis tailleurs au Libéria que l'apprentissage ne se basait pas uniquement sur l'observation et la reproduction. Le maître d'apprentissage confie au jeune apprenti des tâches à complexité croissante. L'objectif est de l'amener à réaliser des apprentissages de manière progressive. Cette démarche basée sur l'inclusion progressive vise à enrôler l'apprenti dans la communauté des pratiques (Lave, 1990).

Ces recherches menées dans les contextes similaires à celui de l'apprentissage traditionnel sont la preuve de l'existence des pratiques d'enseignement dans ces milieux.

5. La pratique enseignante en tant qu'action située

Le contexte et la situation sont au cœur de l'étude dans toutes les recherches sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour opérationnaliser la notion de pratique enseignante en milieu d'apprentissage traditionnel. Précurseurs des théories de l'action située, Lave et Wenger pensaient que pour donner du sens aux acquisitions des apprenants, celles-ci devaient s'opérer dans des conditions proches de celles de l'apprentissage des métiers. En introduisant ces théories, ces auteurs cherchaient à proposer un modèle de dépassement de l'apprentissage scolaire qui n'était, pour eux, qu'un système d'acquisition de savoirs décontextualisés ; ce qui empêchait les apprenants de saisir les sens et les finalités de leur apprentissages et, donc, l'intérêt même de ceux-ci (Brougère, 2008; Lave & Wenger, 1991; Lopez, 2003).

Considérant les apports de Bourdieu, Lave et Wenger, de Dasen, Chamoux et Herzog,

nous reprendrons le cadre théorique proposé par Altet (2002) qui définit le processus enseignement apprentissage comme « un processus interactif situé » (p86) mettant aux prises enseignant et apprenant, autour des registres du savoir et de la communication. La pratique enseignante mise en œuvre dans ce processus renverrait, alors, à une « activité professionnelle située » (Altet, 2002, p86) caractérisée par une forte intrication de ses dimensions épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale (Altet, 2003, p86). Notre recherche mettra l'accent sur l'étude des dimensions épistémique, pédagogique, didactique et psychosociale de la pratique enseignante des maîtres d'apprentissage.

6. La dimension épistémique de la pratique

La dimension épistémique de la pratique enseignante peut être abordée à deux niveaux. En effet, nous entendons le processus d'enseignement-apprentissage au sens d'une transaction entre enseignant et apprenant dont l'objet est le savoir. Pour son développement personnel, on s'attend, au terme de la transaction, que tout ou du moins une partie de ce savoir soit acquis par l'apprenant. Aussi, comme objet de développement des enseignés (Altet & Vinatier, 2008), l'axe du savoir est un constituant déterminant de la pratique. En effet, il est le premier déterminant des pratiques enseignantes : les pratiques d'enseignement du professeur de mathématiques ne peuvent pas être similaires à celles du professeur de technologie. Dès lors, nous pensons que le premier niveau de la dimension épistémique de la pratique enseignante concerne l'épistémologie des savoirs.

S'intéresser à cette épistémologie des savoirs, c'est s'interroger sur le statut qui leur est accordé : la ou les disciplines et/ ou sciences auxquelles ils font référence, leur validité, leur cohérence, leur pertinence ainsi que celles des modalités de leur transmission en fonction de l'objectif visé (Develay, 1993). Ce niveau de l'épistémologie ne nous intéresse pas dans le cadre de ce travail. En revanche, il est important de savoir que le statut épistémologique assigné aux savoirs déteint beaucoup sur ce qu'il convient d'appeler, selon Brousseau (2006),

l'épistémologie spontanée des professeurs⁴⁶.

Pour Brousseau, l'enseignant en tant qu'individu appartient à un groupe, une culture. Il a une expérience propre, des connaissances et des croyances. Ces décisions, leurs motivations et les modes opératoires qui y sont liés, dépendent de cette épistémologie construite au fil de l'expérience pour répondre aux situations didactiques auxquelles il doit faire face. Cette épistémologie spontanée ou pratique constitue, le second niveau épistémologique qu'il faut considérer dans la pratique enseignante.

Notre intérêt pour l'épistémologie pratique des maîtres d'apprentissage est motivé par une volonté de comprendre, comme l'ont fait Altet avec les enseignants de CE2 (2002)⁴⁷ et encore Amade-Escot (2014) avec les professeurs de sport, les déterminants et organisateurs de ces éventuelles pratiques enseignantes des maîtres d'apprentissage.

On appelle organisateur de la pratique tout ce qui contribue à doter une action ou une suite d'actions de structures assez pertinentes pour qu'elles se déroulent dans des conditions données (Vinatier & Pastré, 2007). Selon Vinatier et Pastré (2007), s'intéresser à la notion d'organisateur dans la pratique enseignante, c'est admettre l'idée qu'au-delà des variables observées dans l'activité enseignante, existent des modes d'organisation qui peuvent être différents selon les situations et/ou selon les enseignants. « La notion d'organisateur est donc aussi à comprendre comme une régularité découverte après coup, au terme d'une démarche scientifique » (Vinatier & Pastré, p 99). Un organisateur se construit suivant deux logiques :

- l'une découle du rapport du praticien à la situation. Elle se fonde sur le sens que le praticien donne aux composantes de la situation dans la mesure où elle se construit sur « une réalité interne au sujet avec, en outre, ses motivations, ses intentions, et les schèmes qu'il développe dans sa confrontation aux situations » (Vinatier & Pastré, p99).

⁴⁶ Brousseau G. (2006), Epistemologia e formazione degli insegnanti, La matematica e la sua didattica, anno 20, n°4, 621-655, Sylvia Sabaragli, Carocci Faber, Pitagora Editrice, Bologna

⁴⁷ L'auteure cite ses travaux au sein de la DEP (Altet, Bru, Bressoux, Leconte-Lambert, 1994-96)

- l'autre naît de l'accommodation entre les traits de personnalité propres à l'enseignant et les "injonctions" institutionnelles. Ces dernières dépendent « des composantes du champ didactique de référence, lesquelles sont déterminées par le cadre institutionnel et politique d'exercice du métier » (Vinatier & Pastré, p99).

Par exemple, en montrant que l'interactivité est organisatrice de la pratique enseignante, Altet (2002) nous apprend que la pratique est déterminée par la situation. En effet, à la suite de recherches comme celles de Doyle, Lessard et Tardif avant eux, l'auteure montre « que ce sont les trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique des événements en classe » (Altet, 2002, p87).

Amade-Escot (2014) réaffirme les conclusions d'Altet et va plus loin. Ses recherches sur l'épistémologie pratique des professeurs de sport, permettent de conclure que la pratique enseignante entretient des liens étroits avec le contexte immédiat car obéit à la dynamique situationnelle. Ainsi l'action de l'enseignant serait-elle guidée par un « sens pratique » (Bourdieu, 1980) en ce sens qu'elle se régulerait en fonction de la situation ainsi que des connaissances des élèves. Toutefois, à en croire l'auteur, le fait de tirer parti de la situation n'empêche pas le professeur d'inscrire sa pratique dans les orientations cadres de l'institution. En outre, cette recherche montre aussi que l'expérience joue un rôle primordial dans la pratique enseignante (Amade-Escot, 2014).

Autrement dit, cette recherche révèle deux niveaux de détermination de la pratique. La pratique enseignante est donc surdéterminée par l'institution, les procédés et normes de la spécialité, mais aussi autodéterminée en ce qu'elle se nourrit de la situation (en tirant parti des avantages et s'accommodant des contraintes) mais surtout en ce qu'elle se nourrit de l'expérience passée du professeur.

Identifier, analyser et comprendre les organisateurs de la pratique des MA est, en notre sens, un préalable à la caractérisation de celles-ci. Toutefois, faudrait-il préciser que le niveau de détermination institutionnelle, qui est une caractéristique centrale de la pratique enseignante en milieu scolaire, ne peut être considéré dans le cadre d'une étude qui s'intéresse à l'apprentissage en milieu traditionnel. Il s'agira alors, pour nous, de nous intéresser à ces organisateurs de la pratique des MA pour voir en quelle mesure l'expérience entendue comme « activité qui se déroule » et l'expérience au sens du vécu sous-tendent les fondements

épistémologiques de leur pratique en vue de développer les compétences professionnelles des AP.

7. La dimension pédagogique de la pratique

La dynamique transactionnelle à l'œuvre dans le travail enseignant inscrit celui-ci dans des trames interactionnelles avec le savoir, mais aussi l'apprenant auquel ce savoir est destiné. La dimension pédagogique de la pratique enseignante prend, alors, une importance particulière. Elle a été, l'un des premiers objets d'étude dans les premières recherches portant sur les pratiques enseignantes. On pensait alors que l'efficacité de l'enseignement dépendait du style de l'enseignant, sa démarche d'enseignement, etc. Ainsi, inscrite dans une visée prescriptive, la recherche de régularités ayant trait aux comportements de l'enseignant et susceptibles d'avoir un impact positif sur les apprentissages des élèves a été la première motivation des recherches sur les pratiques enseignantes (Bressoux, 1994 ; Altet, 2002). On parlait alors, s'agissant de ces régularités, d'effets-maitres.

Les effets-maitres peuvent être compris comme l'ensemble des déterminants émanant de la manière de faire de l'enseignant, son comportement et ses traits de personnalité et pouvant impacter positivement ou négativement les acquisitions de l'apprenant (Bressoux, 1994). Même si l'efficacité de la pratique enseignante ne dépend pas exclusivement d'eux, la recherche permet d'affirmer que « les effets maître s'avèrent très importants à chacun des niveaux successifs : des élèves comparables y progressent plus ou moins selon le maître avec lequel ils sont scolarisés » (Duru-Bellat, 2001, p 323). Toutefois, la recherche n'a jamais permis de prescrire des pratiques efficaces et transposables dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage (Duru-Belleat, 2001).

Notre intérêt sur plan pédagogique est de repérer les modes d'intervention privilégiés par nos enquêtés, les objectifs pédagogiques des MA, les attentes des maîtres en termes d'apprentissage et de développement de nouvelles compétences, mais aussi d'évaluation des apprentis.

Admettre l'existence d'une dimension pédagogique, c'est accepter qu'il y ait une certaine intentionnalité d'enseigner de la part des MA. Cela impose fortement, pour parvenir aux objectifs pédagogiques, un certain nombre de choix en termes de contenus, mais surtout en termes de méthode et techniques à mettre en place, afin d'amener les AP à acquérir les

compétences souhaitées. D'où la pertinence de l'analyse de la dimension didactique.

8. La dimension didactique de la pratique

Notre terrain est caractérisé par l'intrication des activités d'enseignement aux activités de production. Or, comme l'affirment Barbier et Galatanu (2004), l'activité en elle-même est une transformation qui concerne autant l'environnement que le sujet lui-même. Aussi, nous pensons que, mieux que la didactique classique, la didactique professionnelle en ce qu' : « on reconnaît une continuité profonde entre agir et apprendre dans l'activité » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p146), peut nous donner des pistes pour étudier la dimension didactique de la pratique enseignante en milieu d'apprentissage traditionnel.

Dans ce contexte marqué par l'absence de curriculum formel, nous pensons que le cadre théorique de l'approche instrumentale peut servir de tremplin explicatif de nos résultats. Introduite par Rabardel (1995), l'approche instrumentale puise ses fondements épistémologiques dans le constructivisme et le socioconstructivisme de Piaget et Vygotski. Le rapport du sujet aux technologies est au centre de cette approche. Ici, on considère que l'activité est processus de transformation autant du réel (matériel, symbolique ou social) que du sujet lui-même. Ainsi, elle est considérée comme un processus pendant lequel le sujet produit du sens, des apprentissages (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Goigoux, 2007). Les concepts d'artéfact, d'instrument et de genèse instrumentale y sont utilisés comme analyseurs de la pratique.

« La notion d'artéfact comme terme alternatif, neutre, permettant de penser différents types de relations du sujet à l'objet ou au système anthropotechnique : comme structure technique, dispositif fonctionnant, instrument... Soulignons qu'au-delà des objets matériels, la notion d'artéfact inclut les objets symboliques » (Rabardel, 1995, p. 3).

Un instrument est « monde intermédiaire » (Rabardel, 1995, p. 32) entre l'homme et son environnement. Il s'agit d'un « transformateur » (Rabardel, 1995, p.32) qui lui permet d'agir sur le réel.

Dans notre exploration de la dimension didactique de la pratique des maîtres en milieu

d'apprentissage traditionnel, nous nous intéresserons aux initiatives posées par ces derniers pour rendre accessibles leurs savoirs.

9. La dimension psychosociale de la pratique

Dans toute société, quel que soit son degré de développement, on observe des pratiques par lesquelles les adultes s'attachent à infléchir les conduites des plus jeunes, de telle sorte que ceux-ci respectent certaines normes sociales, mais aussi qu'ils maîtrisent des compétences considérées comme utiles, voire nécessaires au sein de ce groupe social. Il y a donc là un fait de nature psychosociale qui mérite d'être investigué (Crahay, 2002, p. 268)

La dimension psychosociale occupe une position transversale dans la pratique enseignante. En effet, il serait difficile d'inférer du sens aux dimensions pédagogique, didactique et épistémique de la pratique sans passer par une analyse de la dimension psychosociale de l'activité.

Altet (2001) se référant à Goffman (1973), nous rappelle la prépondérance de la subjectivité des acteurs et de leurs intersubjectivités dans les relations d'enseignement-apprentissage. Cela a pour but d'attirer l'attention de l'analyste sur l'importance de la prise en compte de la dimension interactive caractéristique de la relation pédagogique. Le sens de l'action est co-construite par les acteurs aux détours d'interactions où se matérialisent des rapports de pouvoirs, des négociations, des résistances, etc. (Altet, 2001). Si une étude des pratiques enseignantes tendant vers l'exhaustivité ne peut faire l'économie d'un intérêt porté à la dimension interactive, le discours sur le travail apparaît tout aussi intéressant. Le langage étant producteur de sens pour les acteurs et ou locuteurs en situation de travail, les discours en tant que acte de communication (Boutet, Gardin, & Lacoste, 1995) deviennent une mine d'informations pour le chercheur : en plus de renseigner sur le travail, il informe sur les locuteurs en situation. « L'activité de travail y compris dans sa composante langagière mobilise toujours les diverses identités et appartenances des agents, les différents éléments de leur biographie, leur caractéristiques physiques, sexuelles (...)» (Boutet et al., 1995, p. 16).

En tant qu'activité située et même sociale la pratique des MA s'alimente en sens par les significations subjectives que lui donne le praticien mais aussi par un sens partagé venant du groupe et du contexte socioculturel. Cela témoigne de l'importance capitale de la dimension axiologique de la pratique. Les rapports entre l'enseignant, le formateur ou le maître

d'apprentissage et l'apprenant, l'élève ou l'apprenti sont essentiellement conditionnés par les valeurs des uns et des autres, à condition que les valeurs du maître d'apprentissage ne dominent pas cette transaction pédagogique.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons essayé de retracer l'évolution historico-culturelle du concept de pratique. Nous montrons que si la paternité du concept de pratique peut être attribuée à la philosophie, c'est à la sociologie critique de Bourdieu que l'on doit le renouveau du concept. Ce renouveau conceptuel rend caduque toute acception dichotomique qui voudrait que la pratique soit l'antonyme de la théorie. La pratique au sens de Bourdieu est à entendre comme subsumant l'activité à la fois intellectuelle et pragmatique de l'individu, dans la mesure où tous deux réfèrent à une action visant la transformation du réel.

Nous montrons par ailleurs que même s'il apparaît une certaine contradiction à parler de pratique enseignante en milieu d'apprentissage traditionnel dans la mesure où il n'existe aucun curriculum formel, l'idée de l'existence de pratiques ne peut être exclue dans ce milieu. En effet, les travaux sur lesquels nous nous sommes basés présentent les résultats de recherches effectuées dans des contextes similaires à l'apprentissage traditionnel. Aussi, en nous référant à Chamoux, (2000), Brougère et Bézille (2007) ou Greenfield et Lave avant eux, nous pouvons envisager que même en milieu informel un apprentissage est toujours une réponse à un enseignement, d'où l'enjeu important de mettre à nu et d'analyser les pratiques d'enseignement des MA en milieu d'apprentissage professionnel.

Selon Lenoir et al, (2007), si les fonctions visées par l'analyse des pratiques enseignantes sont la prescription, la formation ou la création de modèle d'intelligibilité, l'exercice le plus difficile de l'entreprise reste la construction de modèle analytique théorique intégrant la complexité de ce fait multidimensionnel. Dans ce chapitre, nous avons exposé les difficultés inhérentes à l'exercice. Nous empruntons notre cadre d'analyse à Altet (2001). Il ne s'agit cependant pas de limiter notre recherche de sens à ce cadre analytique. Nous convoquerons aussi des théories non citées dans le cadre théorique et susceptibles de rendre plus clairs nos propos.

Nous résumons dans le tableau ci-dessous les différents critères se référant à chaque dimension de la pratique abordée dans le cadre de l'étude.

Tableau 2 : les critères considérés pour l'analyse des dimensions de la pratique

Phénomène	Dimensions	Critères
Pratique	Pédagogie	Attentes et objectifs pédagogiques Méthodes pédagogiques Intentionnalité Évaluation
	Didactique	Sélection de contenus Stratégies didactiques
	Epistémologique	Organisateurs de la pratique Déterminants de la pratique
	Psychosociale	Vécu et ressenti de la pratique Projection socioprofessionnelle Plus-value sociale et professionnelle

Chapitre 4. L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL AU SÉNÉGAL : UN OBJET DE RECHERCHE.

Ce chapitre 4 expose le cadre méthodologique. Nous y explicitons la problématique de recherche, les questions et les hypothèses qui sous-tendent l'investigation, le choix des données récoltées. Nous revenons aussi sur l'expérience du terrain, les résistances et les moyens de contournements.

1. Retour sur la problématique de recherche et explication des hypothèses.

Des recherches comme celles de Chort et al. (2015) , de Walther (2006, 2008) ou Walther et Filipiak, (2008) portant sur l'apprentissage traditionnel postulent que les acquisitions des apprenants sont le fruit d'observations et d'imitations. Pour nous, accepter l'idée que le triptyque observation, imitation et répétition, à lui seul, suffirait à perpétuer la culture, les compétences sociales et professionnelles avec la complexité qui les caractérise, c'est admettre que l'apprentissage peut se départir de toute forme de guidance. C'est, aussi, dire que l'apprentissage traditionnel, critiqué du fait de son archaïsme, aurait réalisé le vieux rêve des pédagogues à savoir : rendre l'apprenant totalement autonome et maître de ses apprentissages. C'est surtout poser sur les modes de transmission et d'acquisition des savoirs en milieu traditionnel un regard pauvre et réducteur. Ce regard a conduit à une disqualification de l'apprentissage traditionnel malgré l'importance évidente de son rôle dans la formation et l'insertion de l'écrasante majorité des jeunes sénégalais. Il s'agit alors, au-delà de ce discours réducteur, d'interroger le terrain afin de rompre avec certains a priori.

Comprendre ce que font les maîtres d'apprentissage (MA), constitue un premier pas dans l'exploration de cette terre encore largement méconnue. La question à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante :

Comment caractériser les pratiques de développement de compétences professionnelles de jeunes peu scolarisés mises en place par les maîtres d'apprentissage en ateliers dans les Unités de Production Informelle -UPI ?

Pour comprendre un fait, il faut l'analyser dans son contexte naturel. C'est ce que nous avons essayé de faire aux chapitres 1 et 2. Les contextes physique, historique, socioculturel et politique de l'apprentissage traditionnel y ont été abordés.

Nous avons arrimé à cette description du contexte de l'apprentissage traditionnel un travail de conceptualisation. Au chapitre 3 nous tentons de proposer un cheminement théorique qui, partant du concept polysémique et large de pratique, nous amène à un objet de recherche observable et mesurable. Le présent chapitre 4 détaille la démarche méthodologique qui soutient ce travail de mise en intelligibilité de la pratique des maîtres d'apprentissage en milieu traditionnel. L'investigation empirique devra répondre aux sous-questions suivantes :

- 1) Dans quel contexte concret se déroulent les activités dans les UPI ?
- 2) Quelles sont les caractéristiques des modes d'intervention des MA
- 3) Quels sont les modèles sous-jacents de leurs actions ? Quelles sont leurs croyances et leurs conceptions ?
- 4) Quelle spécificité des pratiques des MA par rapport aux pratiques enseignantes de type formel ?
- 5) Quels sont les savoirs privilégiés et légitimés par les MA ? Quelles sont les modalités de leur didactisation ?
- 6) Quelle est la variabilité des pratiques ? Quelles régularités ou différences entre les maîtres d'apprentissage ? Quels facteurs individuels sont en prendre en compte pour expliquer les différences ?
- 7) Quels impacts de ces pratiques sur les apprentis, leur vécu de l'apprentissage et leur parcours envisagé ou réel. ?

Un certain nombre d'hypothèses se profilent derrière ces questions.

❖ **Hypothèse numéro1 :**

Certes, le triptyque « démonstration-observation et imitation » occupe une place centrale dans les modes d'intervention des MA en milieu d'apprentissage traditionnel. Toutefois, ce mode de transmission n'y constitue pas la seule modalité d'enseignement – apprentissage. Nous pensons que les maîtres d'apprentissage mettent en application des pratiques pédagogiques structurées, réfléchies et pensées en cohérence avec les compétences qu'ils visent à développer chez les apprentis à chaque moment de la formation. Derrière le côté non formel, voire informel, des situations d'enseignement/apprentissage se cachent des stratégies plus ou moins implicites, des « organisateurs de la pratique » cohérents et justifiés par les MA eux-mêmes. En cela, au-delà de la spécificité des situations d'enseignement/apprentissage en UPI, l'activité des MA revêt quelques points communs avec celle des enseignants en formation formelle

Cette hypothèse correspond au but 2 (*caractériser les modes d'intervention concrets des MA - mettre en évidence les modèles implicites ou explicites qui fondent leur action - analyser*

la spécificité des pratiques par rapport aux pratiques enseignantes de type formel). Elle répond aux sous-questions 2, 3 et 4. Elle renvoie au versant pédagogique des pratiques des maîtres d'apprentissages. Ces derniers sont critiqués du fait de leur ignorance supposée des méthodes pédagogiques à mettre en œuvre dans le cadre de leur face à face avec les apprentis. La seule méthode de l'observation-imitation qu'on leur prête n'est efficace, dit-on, que pour l'apprentissage de schémas comportementaux (Tilman & Grootaers, 2006) à reproduire pour prendre le dessus sur des situations de complexité similaire, mais ne saurait suffire pour apprendre à faire face à l'imprévisibilité des situations inédites. Même si l'exigence de l'inédit pour juger de la compétence est sujette à discussion et même critiquée par Crahay (2004), les compétences acquises par observation-imitation sont difficilement transférables car étant trop marquées par la situation d'acquisition. Nous supposons que pour former des jeunes susceptibles de faire face à la diversité des situations professionnelles quotidiennes, les MA mettent en œuvre de manière explicite ou implicite diverses autres méthodes pédagogiques dans le cadre de leur face-à-face quotidien avec les AP et développent des stratégies d'adaptation aux situations.

❖ **Hypothèse numéro 2 :**

La formation en UPI associe l'accès à des savoirs techniques, des savoir-faire opérationnels liés aux métiers et le développement de compétences sociales et relationnelles. La formation vise aussi le développement de l'individu et les MA investissent avec force cette mission.

Cette hypothèse répond à la sous-question 5 qui correspond au but 3 (*analyser la nature des savoirs privilégiés par les MA et les modalités de la didactisation de ces savoirs*) de ce projet. Cette hypothèse se réfère, à la fois, à la dimension psychosociale et à la dimension didactique de la pratique.

À la dimension psychosociale : Nous partons du principe que pour s'investir dans la formation des jeunes sans contrepartie, il faut se sentir investi d'une mission. Aussi pensons-nous que les MA qui reçoivent des apprentis sont forcément dans la signification. Ils donnent un sens à leur rôle et à leur action. Eux-mêmes produits du système qu'ils perpétuent, nous supposons qu'ils se sentent investis du devoir de rendre l'aide qu'ils ont reçu en s'engageant, à leur tour, dans la formation des jeunes.

Dans les sociétés comme la société sénégalaise, où modernité et tradition se côtoient,

émettre l'hypothèse que les MA à travers leur pratique visent le développement global de l'individu, c'est, au-delà des aspects socioéconomiques liés à la formation et à l'insertion, reconnaître à l'apprentissage traditionnel une fonction éducative : celle de participer à la socialisation des jeunes et, à l'instar de l'éducation formelle, les préparer à leur futur rôle de citoyen. La satisfaction de rendre service à des jeunes déshérités sur le plan de l'éducation et de la formation en aidant à leur socialisation ou resocialisation⁴⁸ devient alors la gratification que le MA récolte de cet investissement. Cette visée qui mise sur le développement global de l'individu passe par l'acquisition des compétences sociales qui sont, en fait, les socles de la formation de l'Homme.

« Dans son acception la plus générale la compétence sociale dénote un certain savoir-faire social » (Dépret & Filisetti, 2001, p. 11). Le travail au sein des UPI fait appel aux relations humaines. Cependant, ce sont les compétences sociales qui régissent le fonctionnement de l'individu face à l'altérité. Elles expriment la propension d'un individu à lire, comprendre et interpréter les informations d'une situation donnée pour y faire face. « Il s'agit de la capacité, dans un contexte social donné, à interagir avec autrui de manière socialement efficace, à adopter des comportements socialement adaptés et à entretenir des relations sociales satisfaisantes » (Dépret & Filisetti, 2001, p. 26). Les observations permettent de voir dans quelle mesure la formation, dans les UPI, recouvrent les dimensions liées au développement des compétences sociales.

À la dimension didactique de la pratique : avec Perrenoud, « on admettra sans doute facilement que les savoirs de sens commun, les savoirs d'action, les savoirs implicites, les savoirs professionnels soient liés à des pratiques sociales »⁴⁹. Aussi, quand l'auteur affirme qu'« il n'y a pas savoirs sans pratique »⁵⁰, nous pouvons dire aussi qu'il n'y a pas de pratique

⁴⁸ Au sens de sortir des jeunes de la rue et leur offrir de meilleures perspectives d'avenir en leur offrant une formation qualifiante, un métier.

⁴⁹ (« Perrenoud - La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », s. d.) https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html#Heading2 consulté le 2018-08-06 13:40:35

⁵⁰ Ibid

sans savoir. En tant qu' instrument de développement des enseignés (Altet & Vinatier, 2008), le savoir reste l'enjeu capital des pratiques visant le développement des compétences. Certes, dans un contexte comme celui de l'apprentissage traditionnel, caractérisé par un curriculum caché, parler de la dimension didactique de la pratique relève d'une entreprise très complexe. Il est néanmoins clair que les métiers techniques modernes tels que la mécanique, le froid ne peuvent s'enseigner en faisant l'économie de l'explicitation de concepts physico-techniques. Pour nous, c'est cette association entre ces savoirs savants et les savoirs locaux qui permet au MA d'arriver à ses objectifs.

Par savoir savant, nous entendons, ces concepts généraux transversaux décontextualisés. Les savoirs savants sont les savoirs disciplinaires, livresques qui nécessitent une didactisation avant d'être proposés à l'enseignement. Les savoirs autochtones ou locaux sont les savoirs et savoir-faire opérationnels ou les tours de main (astuces, trouvailles) du MA, mais aussi les ethnothéories.

Cette hypothèse permet d'explorer les dimensions didactiques et épistémiques de la pratique des MA.

❖ Hypothèse numéro 3 :

Au-delà des nombreuses constantes dans les pratiques des MA, il existe une certaine variabilité reliée au profil de chacun. Les MA n'ont reçu aucune formation pour les préparer à assumer la fonction de formateur. Nous avons, cependant, le sentiment que la pratique de chacun est liée au parcours individuel, à l'expérience passée, à la spécialité du métier de chacun des MA. Nous supposons, au-delà de tous ces déterminants, que l'ascendance du milieu d'apprentissage traditionnel sur les MA détermine en partie leurs pratiques à la fois du côté des modes d'intervention concrets et des conceptions, modèles et croyances.

Cette hypothèse répond à la sous question 6 et correspond au but 4(*montrer la variabilité ou non variabilité des pratiques et la mettre en relation avec les parcours des MA*) du projet. Elle se réfère à la dimension épistémique mais aussi pédagogique de la pratique des MA. Elle permet de questionner et d'expliquer l'existence ou non de variabilités entre les pratiques des MA. Comme nous l'avons déjà abordé au chapitre 3, l'être humain est inscrit dans une historicité personnelle mais, aussi dans une historicité partagée avec son groupe social. Par conséquent, nous supposons que si la pratique du MA est déterminée par une lecture « à chaud » du réel, elle est aussi, la résultante de son histoire individuelle mais aussi de son expérience du

monde socioculturel auquel il appartient.

❖ **Hypothèse numéro 4 :**

Les apprentis ont un vécu positif de la formation en milieu d'apprentissage traditionnel, ce qui modifie favorablement leur parcours social et professionnel dans la société.

Cette hypothèse répond à la sous question 7 et correspond au but 5 (*analyser les impacts de ces pratiques sur les apprentis, leur vécu de l'apprentissage et leur parcours envisagé ou réel*) de ce projet. Elle se rapporte à la dimension psychosociale de l'analyse. Les jeunes qui s'engagent en apprentissage sont dans l'immense majorité des jeunes exclus du système scolaire. Nous supposons que dans le cadre de l'apprentissage avec la flexibilité qui le caractérise, les jeunes ont le sentiment d'être écoutés et que leurs besoins semblent pris en compte. Nous supposons aussi, que les AP ont le sentiment de faire des apprentissages qui font sens chez eux. Ils s'en rendent compte chaque jour davantage, à travers les interventions réussies dans le travail, mais aussi à travers le symbole de la réussite future que représente la figure du MA.

L'investigation consistera à trouver des éléments de réponse aux questions. Les hypothèses avancées vont constituer le fil rouge de ce travail. Nous proposons au point suivant, la méthodologie d'investigation sur laquelle ce travail d'enquête s'est appuyé.

2. Une approche qualitative pour interroger la pratique des Maîtres d'Apprentissage.

Comme en témoigne la rareté des sources, le terrain d'investigation de l'apprentissage traditionnel reste encore peu connu. Cette thèse ambitionne de proposer un modèle d'intelligibilité des pratiques de développement des compétences dans ce milieu. Notre conviction est qu'aucun travail de caractérisation ne peut se faire s'il n'est précédé d'un travail de compréhension. Aussi avons-nous inscrit notre recherche dans une approche qualitative compréhensive.

L'enquête qualitative, à en croire Rondeau et Paillé (2016), consiste à recueillir le point de vue de personnes sur un objet d'étude. Dans certains cas, ce recueil de données discursives peut être jumelé à une observation du terrain d'enquête (Rondeau & Paillé, 2016). Dans cette recherche, nous avons choisi de donner la priorité à la parole des acteurs : maîtres d'apprentissage, apprentis, et acteurs sociaux, mais aussi à l'analyse des phénomènes observés

en contexte.

Même si son ambition première n'est pas l'enseignement, ce dernier en tant qu'effet coproduit est devenu une fonction attendue de l'activité du MA. Dès lors, cette fonction secondaire et non moins importante qui est le développement des compétences chez les usagers du dispositif de l'apprentissage traditionnel se voit soumis aux mêmes contraintes que la fonction économique de l'activité du MA. Or, nous considérons à l'instar d'Altet avec la pratique de l'enseignant en milieu scolaire, que les pratiques de développement des compétences des MA en milieu d'apprentissage traditionnel « renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2002b, p. 83). D'où la nécessité, pour nous, de prendre en compte, en plus du discours des enquêtés, la complexité du phénomène en recueillant des données objectives par l'observation de l'environnement. En effet, l'analyse des pratiques dans une perspective située, porte autant « sur la question du jugement, les modalités de suivi des règles et consignes, l'apprentissage contextualisé, le rôle des artéfacts cognitifs dans l'apprentissage » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002, p. 143) que sur les dynamiques internes et externes et l'autorégulation entre celles-ci (Marcel et al. 2002). À cet effet, pour mieux rendre compte de la pratique des MA, il s'agira, pour nous, de porter notre intérêt par analogie au triangle didactique de J. Houssaye, aux pôles des Savoirs⁵¹, des Apprentis et des MA. Il s'agit de les considérer chacun dans leur singularité mais aussi dans leur articulation fonctionnelle en contexte.

Le premier acte de ce projet de mise en intelligibilité devait être alors, la compréhension du contexte général de l'apprentissage traditionnel.

Pour ce faire, une visite exploratoire a été effectuée dès les premiers mois qui ont suivi l'inscription en thèse. Il s'est agi, à ce niveau, d'avoir un aperçu des métiers, des publics et des potentielles personnes-ressources à mobiliser pour les besoins de l'enquête. Face au nombre important de métiers dans lesquels l'apprentissage traditionnel offrait une formation, nous

⁵¹ Nous entendons par là, les savoirs, les savoir-faire, savoir-être, considérées comme des intrants dans le développement des compétences.

devions faire un choix pour circonscrire le champ de l'enquête. Ce dernier a porté sur la mécanique automobile, la menuiserie métallique et le froid.

Cette première exploration du terrain nous a donné une idée du contexte. L'étape de la recherche documentaire qui a suivi l'enquête préliminaire a été décisive pour amorcer notre compréhension du contexte.

L'investigation a porté sur l'exploitation de rapports d'enquête sur l'apprentissage traditionnel, le secteur économique informel, réalisés par des cabinets mandatés par les organismes d'aide au développement. Elle a surtout porté sur l'analyse de documents officiels. Le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) et la lettre de politique générale de l'éducation et de la formation ont été les documents de base. Ces documents traduisent les grandes orientations de la politique éducative de l'État du Sénégal pour la période 2012-2025.

On comprend à travers l'exploitation de ces documents officiels que l'orientation des politiques en matière de formation des ressources humaines se fait en considération des enjeux de développement économique, social et culturel. Étant donné le rôle important qu'ils jouent dans la formation des ressources humaines en suppléant le système formel, les politiques manifestent clairement l'ambition d'amener l'apprentissage traditionnel à intégrer le système global de formation professionnelle. À côté de ces enjeux nationaux, les enjeux internationaux, liés à la préservation de l'apport des capitaux étrangers qui financent des secteurs de l'éducation (Banque Mondiale, Coopération bilatérale), sont des pressions supplémentaires qui exhortent aux réformes du système éducatif formel, mais aussi de l'apprentissage.

Au-delà des documents officiels qui sont les premiers matériaux sur lesquels notre recherche s'adosse, la recherche bibliographique a été une étape névralgique dans la suite de notre enquête. Elle a porté sur les disciplines et thématiques étroitement indispensables à la compréhension des phénomènes sociaux. L'exploration documentaire a été pour beaucoup dans l'orientation donnée à la recherche bibliographique qui a porté sur :

La sociologie de l'éducation : L'éducation est un phénomène profondément sociétal, les lectures sur la sociologie de l'éducation nous ont permis d'appréhender les spécificités de la société sénégalaise en termes de représentation et de conception de la chose éducative, notamment de la formation. Ce passage est obligatoire, à notre sens, dans tout effort de compréhension de la problématique de l'apprentissage traditionnel au Sénégal. Comme le

souligne Martin de par sa triple fonction de « socialisation, d'enculturation et de différenciation sociale » (Martin, 1972, p. 337), les systèmes éducatifs « participent dans toutes sociétés à l'entretien et à la reproduction des structures sociales et de la culture » (Martin, 1972, p. 337). Cette exploration de la sociologie de l'éducation, nous a permis d'appréhender les dynamiques sociales et culturelles qui ont concouru à la création d'un dispositif tel que l'apprentissage traditionnel et les énergies qui alimentent ces dynamiques. De cette exploration sociologique sort une idée globale qu'il faut prendre en compte dans l'analyse de phénomène éducatif en contexte africain, sénégalais en particulier : les systèmes d'enseignement sénégalais sont le résultat de truchements entre culture éducative occidentale et culture locale. Cependant, s'il y a un endroit où l'influence occidentale n'est pas encore arrivée, c'est bien en milieu d'apprentissage traditionnel. Cela s'explique par le fait que l'apprentissage a été longtemps une affaire de classes sociales subalternes ; les populations qui la pratiquaient étant positionnées aux niveaux inférieurs de la pyramide sociale.

Les politiques éducatives : nous partageons cette assertion qui dit que « les phénomènes éducatifs sont liés aux phénomènes de pouvoir, de contrôle social » (Martin, 1972, p. 338). L'apprentissage traditionnel existe depuis toujours et pour les raisons que nous avons détaillées dans le contexte, à savoir l'incapacité du système scolaire à répondre à la forte demande en éducation et formation de la totalité des jeunes sénégalais, son importance et son influence sur le plan socioéconomique est devenue incommensurable. D'où l'intérêt des politiques de trouver des moyens de maîtrise, tant les enjeux sont élevés sur le plan éducatif et économique. Si sur le plan éducatif, il faut assurer le droit des jeunes qui fréquentent l'apprentissage traditionnel à l'éducation et la formation, sur le plan économique, les autorités pensent que maîtriser la formation des apprentis d'aujourd'hui, patrons d'UPI de demain, leur permettra de pouvoir progressivement favoriser la transition des UPI vers davantage de formalisation et de prise en compte des responsabilités fiscales⁵². Cette volonté de maîtrise des UPI en formalisant le secteur économique concerné par la maîtrise de la formation est ce qui ressort de la littérature sur les politiques éducatives. La connaissance de cet aspect politique est un apport considérable à la clarification du contexte.

⁵² Lettre de politique générale de l'apprentissage rénové.

L'éducation comparée : Les tenants de l'éducation comparée articulent dans leurs analyses de l'éducation, les phénomènes et le contexte social et culturel (Dasen, 2000). Selon Dasen, Bourdieu et Passeron la méthode de recontextualisation propose avant tout de : «déterminer avec exactitude ce qui est typique de la société porteuse du projet éducatif ; discerner les groupes, les classes sociales, les blocs historiques ; dégager ce qui est spécifique dans une institution d'enseignement » (Dasen & Perregaux, 2000, p. 51). C'est cette démarche que nous avons essayé d'adopter tout au long de ce travail.

Le dispositif de l'apprentissage traditionnel tel qu'il est au Sénégal, n'existe que dans les pays en voie de développement pour ne pas dire africains. Or, même s'il est difficile de l'admettre, A. Akkari souligne que les Sciences de L'Éducation sont pensées par et pour les contextes occidentaux (Dasen & Perregaux, 2000). Il nous était très difficile de trouver des écrits sur l'apprentissage traditionnel qui est une thématique purement Africaine ou des pays en voie de développement. Cette étape de la recherche nous a permis d'exploiter les rares travaux comme les recherches de Dasen, Lave, Greenfield, Herzog, etc., réalisées dans des contextes similaires. Au-delà de l'éclairage sur le contexte et des apports conceptuels, l'analyse des résultats s'appuie beaucoup sur les travaux des chercheurs qui s'inscrivent dans ce courant.

Les théories de l'action : la pratique est le concept central qui est manipulé dans ce travail. Vouloir rendre compte de quelque aspect que ce soit de la pratique suppose de s'intéresser aux théories de l'action. Notre intérêt pour les apports théoriques liés à la connaissance de l'activité humaine et les travaux sous-tendus par ces théories, avait pour but, *in fine*, de partager avec le lecteur notre acception du concept de pratique.

Pour parler des pratiques de développement des compétences en milieu d'apprentissage traditionnel, il fallait arriver à proposer un modèle théorique à même de permettre une analyse logique et cohérente : partir de ce qui est connu pour interroger ce qui l'est moins. Nous avons porté notre choix sur le cadre d'analyse des pratiques enseignantes qui, en notre sens, se rapprochait le mieux de ce que nous cherchons à étudier. Nous avons tenté de rendre opérationnel ce cadre en convoquant plusieurs théories qui se sont intéressées à l'activité, humaine dans toutes ses dimensions, axiologique et praxéologique.

Ce travail documentaire et bibliographique a servi à la description du contexte.

Le paradigme de la recherche qualitative, a en croire Mucchielli et Paillé (2016), « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais

d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 13). Après le travail de contextualisation et de conceptualisation, l'enquête de terrain représente la suite logique de l'investigation.

3. L'observation : un moyen d'accès à la matérialité de la pratique.

L'observation est : « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p. 6). Cette méthode permet de saisir la matérialité des pratiques enseignantes. L'objectif poursuivi à travers cette première méthode de recueil est d'arriver à une description des phénomènes d'enseignement-apprentissage dans les Unités de Production Informelles. Il s'agit de guetter et noter toutes les actions, réactions et interactions entre maîtres et apprentis dans le lieu d'apprentissage afin d'en faire une restitution objective avant toute tentative d'analyse. Pour ce faire, notre posture a été celui de l'observateur complet qui, ainsi que le définit Martineau (2005), ne fait qu'observer sans prendre part à l'action.

En effet, du fait de notre formation de formateur en Sciences et Techniques Industrielles-STI, nous avons une assez grande ouverture dans la pratique des métiers ciblés par cette enquête. Tout le défi de l'exercice était de ne pas s'ériger en connaisseur au risque d'être perçu comme un juge. La posture de l'observateur complet était alors celle qui pouvait nous éviter de tomber dans ce biais du chercheur expert du domaine. Il a fallu taire notre expérience en tant que formateur en STI dans notre présentation aux MA et endosser le costume de l'apprenti chercheur en Sciences Humaines et Sociales. Par cette posture, nous espérions ne pas pousser les enquêtés à adapter leur comportement et plus tard, dans la phase d'entretien, leur discours.

Une fois la question de la posture réglée, l'étape cruciale était la cueillette de données. Que, où et quand faut-il observer ? Au sortir de la phase exploratoire, ces questions étaient restées sans réponse pour nous. Nos recherches bibliographiques et documentaires n'ont permis de trouver aucun modèle pour observer les pratiques en milieu d'apprentissage traditionnel.

Toutefois, comme nous l'avons démontré dans la partie théorique, la relation entre MA et apprenti est analogique de celle qui lie l'enseignant et l'élève en milieu scolaire. Même si le contexte diffère foncièrement, ce qui se passe dans les UPI entre le MA et l'apprenti est une transaction faite de négociations, d'ajustements et de compromis dont l'enjeu est « les compétences ». Cela entraîne, pour espérer en rendre compte par l'observation, une focalisation nécessaire sur l'objet de la transaction à savoir le savoir, les compétences, les protagonistes

ainsi que les comportements en situation. En partant de l'exemple de différentes grilles d'observation d'activités pédagogiques en contexte scolaire et en formation d'adultes, nous avons élaboré une grille pour l'observation des activités des MA avec leurs apprentis. La grille (Annexe 1 : grille d'observation des UPI) utilisée entend prendre en compte tous ces aspects constitutifs de la situation pédagogique dans laquelle se noue la pratique enseignante. Les items choisis nous permettent d'observer les champs de la communication et du savoir décrits par Altet en situation d'apprentissage traditionnel.

La situation : dans le cadre de recherches s'intéressant au phénomène d'enseignement-apprentissage, la situation est considérée comme un contexte d'émergence des schémas de communications autour de l'objet de l'échange que constitue le savoir. C'est ce « couplage structurel de l'individu à son environnement » qui est la base de la problématique de l'action située. « L'enjeu est de montrer que les activités coopératives ne peuvent être intelligibles que rapportées à leur contexte » (Marcel et al., 2002, p. 148).

Le savoir : objet nodal de la transaction, parler du savoir dans une relation pédagogique renvoie souvent à la manière dont « il est exprimé dans les diverses sciences de la nature, de la société et de l'homme, et tel qu'il est étudié dans les diverses disciplines cognitives, l'épistémologie, la théorie de la connaissance, la psychologie cognitive » (Schlanger, 2009, p. 5). En milieu professionnel, notamment d'apprentissage traditionnel où le curriculum est caché, il est impossible d'aborder le savoir sous cet angle. Ainsi, parler du savoir reviendrait alors à transférer le regard sur « le moment proprement vécu de la cognition, le savoir tel qu'il se fabrique, tel qu'il se vit, tel qu'il s'exprime, tel qu'il se réalise, tel qu'il subsiste » chez l'individu (Schlanger, 2009, p. 5). L'observation des situations dans ce milieu nous permet cette décentration du cognitif à l'empirique pour identifier les savoirs en usage. Dans les UPI, le savoir / la compétence se construit et s'acquiert pendant le travail. Les items de la grille d'observation en relation avec les savoirs, les contenus etc., ont pour objectif de guider nos yeux vers l'aspect didactique que recèle la pratique quotidienne des MA.

La communication : nous pensons que toute activité pédagogique est d'abord une activité de communication. Pour Altet (2002), les trames interactionnelles, dimensions de la communication, sont des organisateurs de la pratique enseignante. Donc, en se référant à ces propos, nous pouvons dire que celles-ci conditionnent profondément l'épistémologie pratique des MA. En effet, éléments constitutifs de toute situation pédagogique, les interactions sont caractérisées par leur imprévisibilité. Aussi, pour le chercheur, l'observation reste-il le meilleur

outil pour percer les stratégies d'accommodation mises en œuvre par les différentes parties.

Les items de la grille d'observation se rapportant à la pédagogie et à la communication permettent de s'intéresser aux différentes stratégies communicationnelles vectrices de la dévolution du Savoir. Cette grille n'est pas exhaustive et ne saurait regrouper tous les points importants dans le cadre de l'observation d'une activité pédagogique. Cependant, elle est à même de nous donner des pistes claires quant à l'existence ou non de phénomènes d'enseignement et apprentissage dans le milieu. Par ailleurs, si l'observation nous permet de saisir l'aspect empirique de la pratique, elle reste muette quant aux représentations, motivations et sens donnés par les MA. Cela justifie le recours aux entretiens.

4. L'entretien pour accéder aux représentations des maîtres d'apprentissage – MA et des apprentis -AP.

« C'est en effet à travers la mise en mots de la réalité que celle-ci acquiert de la signification » (Demazière, 2007, p. 85). Si à travers l'observation nous espérons saisir l'aspect matériel des pratiques, pour inférer du sens à ces phénomènes observés, les propos du praticien nous semblent les premiers intrants. Pour ce faire l'entretien a été la méthode utilisée.

« L'entretien compréhensif est susceptible de produire du matériau heuristique à la seule condition que celui qui enquête renonce à un statut d'expert pour se mettre à la disposition de celui qui parle » (Matthey, 2005, p. 3). Le choix de l'entretien comme moyen d'accès au réel s'est fait avec la conviction qui est que ce dernier convoque un vécu subjectif (De Singly, 1992; Demazière, 2007). D'ailleurs, selon Demazière (2007), c'est de cet engagement subjectif que dépend la validité ou non des données discursives collectées. En ce qu'il est une tentative de mise en mots de la réalité, le discours est pensé et agencé par le locuteur. Ainsi étant donné l'engagement subjectif inhérent à l'exercice et le fait que certains aspects de la réalité échapperaient au langage, la fidélité de l'énoncé par rapport au factuel entretient-il un vif débat sur le statut des données issues de l'entretien. « Pour les uns, tout ce qui est dit est objectivement exact, tandis que pour d'autres le récit est une reconstruction subjective de sorte que rien de ce qui est dit ne peut être tenu pour certain » (Demazière, 2007, p. 94).

Toutefois, l'entretien nous dit, toujours quelque chose du réel, au-delà du débat sur sa valeur épistémologique et sur le degré de fidélité de ce qu'il tente de décrire. Il s'agit de libérer

la parole afin de recueillir un discours singulier. Dans ce souci de préserver au mieux l'authenticité dans la parole et dans le sens de la parole, nous avons opté pour des entretiens à deux niveaux : des entretiens informels et des entretiens semi-directifs.

- les entretiens informels se déroulent en même temps que les observations. Nous mettons dans cette catégorie les interactions verbales entre MA et apprentis et des questions occasionnelles que nous poserons. Ces questions posées dans le cadre des entretiens informels ont vocation à recueillir les impressions des enquêtés sur un fait que nous jugeons significatif pendant ou juste après son déroulement. L'intérêt de ces entretiens réside dans le fait que l'enquêté n'a pas le temps du recul réflexif sur son action. Il peut s'agir aussi d'un discours significatif par rapport à notre objet tenu de manière spontanée par les MA ou les AP.
- les entretiens semi-directifs interviennent uniquement après les observations. L'entretien semi-directif permet au chercheur de recentrer les échanges avec l'interviewé autour des sujets qui l'intéressent tout en laissant ce dernier la possibilité d'orchestrer son récit (Bardin, 2007). L'objectif de ces entretiens est d'aller à la cueillette des représentations des acteurs. C'est l'occasion de percer le sens que les MA donnent à leurs actions, leurs intentions, leurs motivations ainsi que leur stratégie. Pour les AP, il s'agit surtout de recueillir leur ressenti subjectif de l'apprentissage en milieu traditionnel.

Il faut aussi noter que dans le souci de mieux cerner le contexte de l'apprentissage traditionnel, nous avons assisté à des réunions avec des acteurs du milieu tel que le responsable de l'association des artisans, les responsables du Projet d'Appui au développement et à l'Intégration de l'Apprentissage PADIA.

Le Sénégal est un pays pluriethnique. On y rencontre plus d'une dizaine de langues et dialectes. Chaque ethnie à sa langue maternelle propre. Le Wolof est la langue la plus partagée. Elle est pratiquée par la majorité des sénégalais. 40 % de la population pratique le wolof seul ou avec leur langue maternelle. Aussi avons-nous effectué nos entretiens en Wolof avant de les traduire au moment de la retranscription en Français. Tous les mots en wolof ne trouvent pas leur correspondance en français. Cela a rendu, la traduction et la retranscription très compliquées et lentes.

5. À l'épreuve du réel des unités de production informelle- UPI.

Nous avons effectué un premier séjour sur le terrain entre août et octobre 2015. Étant Sénégalais, nous sommes partis sur le terrain avec un a priori. Nous pensions, nos origines aidant, pouvoir accéder à des « entrées gratuites » dans le milieu. Rien ne s'est passé comme nous l'espérions. Le fait d'être du pays et de parler les mêmes langues locales n'a pas été d'une grande aide. Ce premier séjour sur le terrain s'est soldé par une grande désillusion. Peu de MA ont accepté de nous ouvrir les portes de leur UPI. Pire encore, nous avons eu des désistements après avoir réussi à avoir le consentement de certains d'entre eux.

Cette résistance s'explique par le fait que depuis plusieurs années l'apprentissage au Sénégal est le domaine réservé des organismes d'aide au développement. Dans le cadre du déroulement de leurs activités, les cabinets mandatés par les ONG mettent en jeu d'importants moyens financiers et matériels pour appuyer les UPI qui participent à leurs expériences. Des attentes similaires ont été nourries à notre égard. En effet, certains nous demandaient, dès le départ, la contrepartie qui serait la leur, s'ils acceptaient de participer à notre enquête. Quand nous avons clairement décliné notre projet, certains ont accepté et d'autres non. Certains ont accepté mais, en cours de route nous ont gentiment fait savoir que notre présence gênait un peu leurs activités.

À l'issue de notre premier séjour sur le terrain, nous avons pu avoir l'accord de six UPI (quatre à Saint-Louis et deux à Thiès). Nous avons effectué 72 heures d'observation.

Fort de notre expérience du premier séjour, nous en avons effectué un second sur le terrain pour finir le recueil de données. Nous avons fait face aux mêmes résistances.

Nous avons persévéré en multipliant les contacts et dans certains cas, nous avons sollicité l'aide de certaines personnes-ressources : responsables d'organisations professionnelles d'artisans, ou de structures étant en contact avec le milieu.

18 Unités de Production Informelle (UPI) ont finalement répondu à nos sollicitations⁵³.

⁵³ Annexe-nous proposons un tableau des UPI

Nous avons effectué un total de trente-six entretiens, dix-huit avec les maîtres et dix-huit avec les apprentis, et avons mené entre trois et douze heures effectives d'observation en fonction des UPI pour un total de 138 heures.

Les UPI sont des lieux de vie sociale, des endroits à la fois saturés et muets d'informations. Saturés, parce que nous sommes loin de l'aspect solennel de l'institution scolaire. Dans les ateliers, les communications et les interactions ne se déroulent pas suivant les mêmes codes qu'en milieu scolaire. Muets car, malgré la prolifération d'informations, entre le travail, les négociations, les clients et les amis venus discuter avec le patron, les différentes interactions entre MA et AP et entre les AP eux-mêmes, le chercheur risque de ne pas savoir par quel bout prendre l'observation d'où le risque de passer à côté de choses essentielles.

Nous avons opté pour une observation systématique avec une grille (annexe 1) préparée à cet effet. Celle-ci nous a servi de feuille de route pour garder en ligne de mire les items choisis pour l'observation. L'observation des situations impliquant le vivant est très complexe. Elle ne saurait se contenter de grille préétablie. Aussi avons-nous, en complément à notre grille d'observation, consigné dans un carnet, les faits, gestes et paroles marquants non pris en charge par la grille d'observation.

Conclusion.

Dans ce chapitre nous sommes revenu sur la problématique de recherche. À partir de celle-ci nous avons formulé sept questions auxquelles nous avons répondu de manière provisoire. Elles nous permettront d'explorer les versants axiologique et praxéologique de la pratique des MA dans ses dimensions pédagogique, didactique, épistémologique et psychosociale. L'argumentation autour de la validation ou non de ces hypothèses servira de fil rouge tout au long de ce travail. Les explications proposées de ces hypothèses nous permettent de montrer les liens entre ces dernières et les buts que nous nous sommes fixé pour ce projet.

Nous proposons aussi les outils utilisés pour la collecte de données. Dans les recherches d'analyse de pratique, l'ambition poursuivie est souvent une mise en intelligibilité de la dimension axiologique et/ou de la dimension praxéologique de l'activité humaine. Les données privilégiées dans ce cas sont de deux types :

- factuelle : pour la description matérielle de l'activité ;
- et discursive, pour l'explicitation des sens que les praticiens donnent aux faits.

L'enquête ne s'est pas effectuée sans difficultés. Nous sommes revenu sur la nature des problèmes rencontrés et les moyens de contournements que nous avons adoptés. Le dépassement de ces résistances du réel nous a permis de collecter des données très riches et variées. Nous proposons d'en faire la restitution, l'analyse et l'interprétation dans les chapitres qui suivent.

Tableau 3: Liste des MA retenus pour l'analyse

Nom	Spécialité	Ville
Moussa	Froid	Thiès
Konté	Froid	Thiès
Alioune D	Froid	Saint-Louis
Pape	Froid	Saint-Louis
Alassane	Froid	Dakar
Alioune B	Froid	Dakar
Sène	Mécanique automobile	Thiès
Ba	Mécanique automobile	Thiès
Tamsir	Mécanique automobile	Saint-Louis
Serigne	Mécanique automobile	Saint-Louis
Albert	Mécanique automobile	Saint-Louis
Maoda	Mécanique automobile	Dakar
Cheikh	Mécanique automobile	Dakar
Jules	Mécanique automobile	Thiès
GADJI	Mécanique automobile	Thiès
Sidy	Menuiserie métallique	Dakar
Condé	Menuiserie métallique	Thiès
Mody	Menuiserie métallique	Saint-Louis

Chapitre 5. L'UNITE DE PRODUCTION INFORMELLE, UN CADRE POUR UNE FORMATION DE LA DERNIERE CHANCE.

Au chapitre 5, nous faisons une description de l'apprentissage traditionnel à l'issue de notre immersion dans les UPI. Nous décrivons le contexte : cadre structurel, organisation du travail, organisation matérielle et type d'interaction.

Introduction

Comme annoncé dans le plan de travail au départ, ce chapitre décrit le contexte et les pratiques relevées en situation. Il correspond au but 1 annoncé dans ce travail. Les données mobilisées pour ce chapitre sont issues de l'observation des UPI, des entretiens informels avec les différents acteurs (Maitres d'Apprentissage- MA et apprentis-AP) présents dans les ateliers au moment des observations et les acteurs du milieu.

Dans un premier temps, nous rendons compte du cadre institutionnel de l'apprentissage traditionnel. Nous y abordons la spécificité des UPI sur le plan administratif. Le deuxième point est consacré à la description du cadre physique réel des UPI. Le troisième et dernier point de ce chapitre donne une description dynamique de la vie quotidienne dans les UPI. Il s'agit d'informer le lecteur sur l'organisation des UPI en fonction des métiers étudiés dans le cadre de cette recherche.

1. Un cadre informel comme cadre d'apprentissage.

Pour rappel, le mot « informel », dans le cadre de cette recherche qualifie deux phénomènes distincts. Le premier, l'éducation informelle a fait l'objet d'explicitation dans la partie théorique (au point). Le second réfère au contexte dans lequel l'apprentissage traditionnel se déroule : le secteur informel. En effet, les UPI, lieux dans lesquels l'apprentissage traditionnel se déroule, sont des entreprises que l'on retrouve dans le secteur informel. Cette appellation est issue de la sphère des spécialistes en économétrie. Le secteur informel renvoie au secteur de l'économie informelle.

Il est décrit comme « un secteur composé d'entreprises employant moins de dix personnes, échappant à toute réglementation administrative et juridique, employant une main-d'œuvre familiale, appliquant des horaires souples, recourant à des sources informelles de crédit et fabricant de produits finalisés (par opposition à des produits intermédiaires). Les travailleurs

de ces entreprises ont rarement accès à l'enseignement scolaire (...) » (Walther, 2006, p. 3)⁵⁴.

L'appellation « Unités de Production Informelle -UPI » résulte du fait que celles-ci sont des entreprises non répertoriées au niveau du Centre National d'Identification – CNI. Cette étape qu'est l'obtention d'un numéro unique constitue la première vers une reconnaissance formelle des entreprises. La comptabilité est inexistante dans les UPI. D'ailleurs, c'est à ce niveau que se révèle le plus le caractère informel. Cependant, même si elles ne sont pas inscrites au CNI, 30% d'entre elles détiennent un registre de commerce et 10,7% sont enregistrées à la Chambre des Métiers.

2. Les usagers du dispositif

Les employés des UPI sont en majorité une main-d'œuvre familiale. Dans cette main-d'œuvre, on compte les salariés, mais la plus grande partie de celle-ci est constituée d'apprentis. L'évolution des réalités en matière de formation fait que, de plus en plus, l'origine de cette main-d'œuvre dépasse le cercle familial. Ces réalités sont la chute des barrières socioculturelles qui faisaient des métiers manuels la chasse gardée des castes et l'accroissement démographique qui a accru l'incapacité des structures d'éducation formelle à répondre à la demande en éducation et formation.

Cette main-d'œuvre est essentiellement masculine. 70% des patrons d'UPI, hors hôtellerie, restaurations, vente de glace sont des hommes dont la moyenne d'âge est de 40 ans (ANSD). Dans le cadre des métiers que nous avons investigués, nous n'avons pas rencontré de patron d'UPI du genre féminin. Les seuls apprentis du sexe féminin que nous avons rencontrés sont des apprenties en mécanique automobile dans une UPI dirigée par leur propre père. Ce dernier nous a refusé l'accès pour nos enquêtes. Selon l'Agence Nationale de Statistique et de la Démographie- ANSD, 78,1% des patrons d'UPI sont mariés, 62% monogames, 18.5% célibataires, 1.9% veufs et 1.6% divorcés. Pour notre enquête, sur les 18 patrons rencontrés, un seul n'était plus en couple (divorcé).

⁵⁴ Ministère des Affaires Etrangères (MAE). Collège Coopératif Provence, Alpes, Méditerranée, « Les apprentissages en milieu urbain, Formation professionnelle dans le secteur informel en Afrique », Paris, 1999

La fonction sociale de l'apprentissage traditionnel dépasse largement la formation des apprentis - AP. En plus des usagers principaux du dispositif que sont les MA, les apprentis et les clients, les UPI sont fréquentées par d'autres personnes. En effet, les UPI sont aussi des lieux de rencontre où l'on retrouve les MA à la retraite, les amis du MA, certains chômeurs venus discuter et des vendeurs ambulants.

3. Le niveau d'instruction des usagers

Le niveau d'instruction dans le milieu informel est symptomatique des problèmes du système éducatif au Sénégal : 28,2% des patrons d'UPI ont arrêté leurs études au niveau primaire. 27,7% n'ont jamais été scolarisés. Seulement 18% ont atteint le secondaire. 16,2 % ont fait l'école arabe. 4,5% ont fait des études supérieures et 1.7% ont été alphabétisés en langue nationale (ANSD, 2011). Les données collectées lors de nos investigations ne contredisent pas ces chiffres. Dans les tableaux ci-dessous, nous proposons la liste des MA et des apprentis ainsi que leur niveau d'études.

Tableau 4: Niveau d'instruction des MA

Nom	Spécialité	Niveau d'étude
Moussa	Froid	CAP
Konté	Froid	Brevet de technicien
Alioune D	Froid	CM2
Pape	Froid	Ecole Coranique
Alassane	Froid	Ecole Coranique
Alioune B	Froid	Pas scolarisé
Sène	Mécanique automobile	BEP
Ba	Mécanique automobile	Pas scolarisé
Tamsir	mécanique automobile	Pas scolarisé
Serigne	mécanique automobile	CM2
Albert	mécanique automobile	CM2
Maoda	mécanique automobile	Non scolarisé
Cheikh	mécanique automobile	Ecole Coranique
Jules	mécanique automobile	CM2
GADJI	mécanique automobile	BT

Sidy	menuiserie métallique	Ecole Coranique
Condé	menuiserie métallique	Non scolarisé
Mody	menuiserie métallique	CM2

Tableau 5: Niveau de scolarisation des AP

Nom	Age	Spécialité	Niveau D'étude
Bandiaye	25	Froid	Ecole coranique
Mame	20	Froid	4ieme
Makhtar	19	Froid	Ecole coranique
Abdou	21	Froid	Ecole coranique
Modou	18	Froid	Primaire
Meissa	23	Froid	Non scolarisé
Alioune		mécanique automobile	4ieme
Ablaye	21	mécanique automobile	Non scolarisé
Sidy S	16	mécanique automobile	CE2
Moussa S	20	mécanique automobile	Ecole coranique
I. Ndiaye	22	mécanique automobile	Non scolarisé
Demba	23	mécanique automobile	Non scolarisé
Ibrahima	30	menuiserie métallique	Cap
Mame Bou		menuiserie métallique	Primaire
Mohammed	21	menuiserie métallique	CE1
Ndiassé		menuiserie métallique	Ecole coranique
Pape Diop	22	mécanique automobile	Primaire
Niang	22	mécanique automobile	Non scolarisé

4. La nature des liens entre maîtres d'apprentissage et apprentis

Dans les UPI investiguées, la pratique courante fonde le recrutement de l'apprenti sur les relations de connaissances ou la recommandation. Pourtant la loi sénégalaise, dans son

décret n° 2016-263 du 22 février 2016⁵⁵ fixant les règles applicables au contrat d'apprentissage, rend obligatoire l'usage du contrat de travail et définit clairement le fond et la forme que celui-ci doit prendre. Toutefois, l'application de cette loi reste marginale. Ce non-respect du contrat de travail vaut beaucoup de critique au milieu de l'apprentissage traditionnel. On reproche aux patrons d'UPI de profiter d'une main-d'œuvre gratuite car aucune rémunération n'est fixée pour les AP.

L'extrait d'échange ci-dessous se déroule, le 24 août 2016, entre Serigne MA de mécanique automobile et une femme qui se présente à l'atelier accompagnée de son petit fils âgé de 13 ans. Cette discussion est symbolique des pratiques de contractualisation en MAT. La personne est une cousine (éloignée) du père de Serigne présent à l'atelier au moment des faits. En effet, c'est lui que la femme était venue solliciter, mais proche de la retraite, il l'a redirigée vers Serigne.

La femme : Serigne, je suis venue te confier ton neveu. Il dit que son souhait c'est d'apprendre la mécanique.

Serigne : il ne va pas à l'école ?

La femme : si, mais il dit ne plus vouloir y aller et que son désir c'est de faire de la mécanique.

Serigne : tu ne veux plus aller à l'école ? il fait quelle classe ?

La femme : CM1

Serigne : pourquoi ne pas continuer encore un peu, au moins jusqu'à l'obtention du certificat de fin d'étude élémentaire ?

⁵⁵ (« Journal officiel de la République du Sénégal », s. d.) <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article10859> consulté le 2018-10-12 14 :03 :32

Serigne : Bon d'accord Maman. Ok quant à toi, il faut savoir qu'ici c'est le travail. Tu devras te présenter ici chaque matin à 8 heures. Tu mangeras ici avec nous à midi. Il n'y a pas « d'école buissonnière »⁵⁶. Là maintenant tu peux aller avec Ablaye. Hé ho Ablaye, va avec lui, prend le sous ton aile. Commence par lui montrer les outils et la boîte à outil. Qu'il commence à ranger ça d'abord. »

À l'issue de nos investigations, nous pouvons avancer deux raisons qui entravent l'application de cette disposition contractuelle légale. La première relève de la diffusion de l'information. Les personnes (MA et AP) concernées par cette loi n'y sont pas sensibilisées. La plupart des MA de notre corpus et tous les AP avouent ignorer son existence. Ceux parmi les MA enquêtés qui la connaissent, ont été sensibilisés à l'occasion de collaborations passées avec des ONG intervenant dans l'apprentissage. En effet, s'ils ont été contraints de recourir au contrat d'apprentissage dans leur procédure de recrutement des AP, ceci a duré le temps du projet comme en témoignent certains MA de notre corpus qui ont participé au Projet d'Appui au Développement et à l'Intégration de l'Apprentissage (PADIA)⁵⁷. Ils avouent être retournés à leurs pratiques anciennes à l'issue du projet en raison de difficultés de faisabilité. Selon les MA qui se refusent à appliquer le contrat d'apprentissage de leur propre chef, le point d'achoppement le plus crucial se situe au chapitre V Art.18 du décret. On y stipule que : « Dans le cadre de l'exécution du contrat d'apprentissage, l'entreprise ou le maître alloue à l'apprenti une allocation mensuelle à titre de participation aux frais de transport et de restauration. Cette indemnité tient compte, d'une part, des avantages que l'apprenti tire de l'enseignement du métier et, d'autre part, des soins et sujétions que cet enseignement représente pour le maître ». Les revenus des MA fluctuent en fonction des journées de travail. Aussi avouent-ils ne pas être en mesure de se fixer pour eux-mêmes un revenu mensuel et à plus fortes raisons d'en verser un aux apprentis. La raison est d'autant plus audible qu'aucune comptabilité n'est tenue dans

⁵⁶ Nous reprenons le terme parce que nous n'avons pas d'équivalent en français du terme Wolof. Le MA cherche à insister sur l'aspect formellement interdit de l'absentéisme.

⁵⁷ Parmi les UPI qui nous ont accueilli, certaines ont participé à ce projet.

les UPI. D'ailleurs cela constitue le signe premier de l'aspect informel de ces structures. Néanmoins, il faut souligner que le fait de ne pas mettre en application ce contrat de travail n'exonère pas les MA des dépenses en direction de leur AP. Une fois que le MA s'engage à recevoir le jeune en apprentissage, il devient son tuteur principal. Cet aspect de la relation entre MA et apprenti sera traité ultérieurement⁵⁸. Il faut néanmoins souligner ici, que dans les UPI enquêtées, les frais de restauration durant la journée de travail, constitués du déjeuner, du thé, de même que les frais de soins et l'argent de poche des apprentis sont à la charge du MA. D'après ces derniers, il en a toujours été ainsi. L'attribution de l'argent de poche n'est pas systématique et aucun plafond n'est fixé pour la somme donnée. En revanche, cette pratique est presque journalière. Il nous a été donné d'observer plusieurs fois des MA remettre en fin de journée de travail une partie de leurs gains aux AP. De plus, à l'occasion de fêtes communautaires ou familiales, les MA contribuent aux dépenses des apprentis à défaut de prendre complètement celles-ci en charge. Il s'agit notamment de participer à l'achat des habits de fêtes et de donner une petite somme qui permet à l'apprenti de contribuer aux dépenses occasionnées.

Il n'existe donc pas de contrat formalisé qui délimite la forme et le fond du compagnonnage entre MA et apprenti. Aucune durée n'est fixée au moment de la contractualisation verbale. L'apprentissage dure le temps que le MA souhaite. La coutume veut que ce soit ce dernier qui décide du moment et des conditions de fin de l'apprentissage. L'apprenti est tenu d'attendre d'être « affranchi » par son MA. Aussi certains organismes de défense des droits des travailleurs vont-ils jusqu'à assimiler cette ascendance qu'exercent les MA à une forme d'exploitation humaine (Viti, 2005).

Il est arrivé, comme l'ont évoqué certains MA, que des AP décident de mettre fin au compagnonnage sans consentement de leur maître. Cela n'est pas sans risque. Comme nous l'avons souligné, au point 4 du chapitre 3, en référence aux travaux de Greenfield, la finalité de l'apprentissage est l'intégration de l'apprenti devenu compagnon dans une communauté des pratiques. Cela est synonyme d'une reconnaissance ultime qui donne le visa à l'apprenti pour exercer un métier dont on lui reconnaît désormais la maîtrise. Et le maître, est le premier à céder

⁵⁸ Chapitre 9

à son ex apprenti devenu compère une partie de sa clientèle et à lui confier ses premiers apprentis à encadrer.

Même s'il semble parfois s'installer une relation d'exploitation, tout n'est pas à bannir dans cette forme de relation de travail et/ou d'apprentissage entre MA et apprentis. Comme nous pouvons le constater, aucune forme de concurrence ne s'installe entre les deux protagonistes à la fin de la période d'apprentissage, le MA se transformant souvent en mentor.

5. Organisation structurelle de l'apprentissage traditionnel

En éducation formelle, les programmes, les méthodes d'enseignement et d'évaluation ainsi que les ressources pour atteindre les objectifs fixés sont définis dans un curriculum officiel. La réalité paraît autre dans l'apprentissage traditionnel. En effet, on est frappé au premier abord par ce qui semble un désordre et une certaine déstructuration. Cependant quand on observe la réalité de très près, on se rend compte que ce qui semble un désordre n'est qu'une façade qui cache une organisation tantôt implicite, tantôt consciente.

5.1. L'espace et le cadre de vie des UPI

L'apprentissage traditionnel se déroule dans les UPI qui pour la plupart sont implantées sous des abris provisoires, rares sont les UPI situées dans un bâtiment en dur, bien aménagé. Cela est possible quand le patron de l'UPI est un investisseur désirant ouvrir une affaire dans les métiers de l'artisanat, comme un garage de mécanique ou un atelier de fabrication en structure métallique : « c'est des vendeurs de pièces détachées ou un vendeur de moteurs venants⁵⁹ », extrait d'entretien informel Bâ, MA de mécanique automobile. Il s'agit souvent de personnes aisées, sans forcément de lien avec le métier, qui tentent de saisir une opportunité dans le secteur. Quand c'est le cas, le Patron recrute un MA et lui confie la structure, en veillant

⁵⁹ « Venants » pour dire venant de France, d'Europe ou des pays développés. Il s'agit de moteurs et pièces encore fonctionnels issus d'épaves de voiture ou de voitures démantelées venant le plus souvent d'Europe. Ces moteurs et pièces sont récupérés et vendus sur le marché local pour la réparation des voitures. Ces articles constituent le stock de pièces de rechange pour l'essentiel des ateliers ou UPI de mécanique automobile, les concessionnaires étant trop chers pour le commun des propriétaires de voiture.

à le placer dans les conditions matérielles normales. Cela est davantage observé dans les métiers comme la mécanique.

Les UPI de mécanique automobile sont les plus concernées par les situations de travail précaires. Ces garages requièrent beaucoup d'espace pour leurs activités. Cependant, pour beaucoup de MA, les revenus ne leur permettent pas d'être propriétaires ou d'être bailleurs et d'aménager les locaux à même de recevoir leurs activités. Cela explique leur propension à s'installer dans des lieux précaires.

Pour les UPI les plus organisées, un petit local en dur est construit pour faire office de bureau et de magasin de rangement. Deux UPI parmi celles que nous avons visitées répondent à cette configuration et disposent d'un bureau et d'un magasin pour stocker certaines pièces et outils utiles au travail. Les 16 autres ne disposent ni de bureau ni de magasin. Les UPI de mécanique automobile reçoivent en moyenne entre 3 et 6 apprentis. Cela permet au MA d'engager en même temps plusieurs contrats donc d'enranger plus de gains. Les UPI de froid et de menuiserie métallique sont généralement mieux installés. Toutes les UPI de froid que nous avons visitées sont installées dans des locaux en dur et aménagés à cet effet. Généralement pour ces métiers, le MA ou le patron sont bailleurs ou même propriétaires des locaux ; le plus souvent l'UPI est installée à même le domicile. Il n'existe là encore ni bureau ni magasin, excepté dans une seule UPI, celle de Moussa. Les UPI de froid reçoivent en moyen 1 à 2 apprentis. Les UPI menuiserie métallique sont aussi assez bien installées. En effet, certaines sont installées dans des locaux construits en dur (béton), d'autres dans des stands en structure métallique (appelée cantine) réalisée par le MA lui-même. À l'image de l'installation anarchique des UPI de mécanique automobile, les « cantines » qui font office d'atelier de menuiserie métallique sont situées dans la rue généralement sans aucune autorisation légale. Aucun des ateliers de menuiserie métallique ne dispose de bureau ou de magasin. Le nombre d'apprentis reçus varie d'un atelier à l'autre, mais là encore la moyenne tourne autour de cinq à six apprentis par atelier.

À l'exception des UPI de mécanique automobile de Sène et de froid de Moussa, aucune autre UPI ne dispose d'espace aménagé assimilable à une salle de classe. Les activités d'enseignement se passent dans les mêmes lieux que les lieux d'activités de production (dépannage, réparation et construction). Il arrive cependant, pour les métiers comme la menuiserie métallique ou le Froid, que le travail se déplace chez le client, alors « la classe se déplace » avec le travail, ce qui n'est pas le cas en mécanique automobile.

5.2. L'organisation matérielle en milieu d'apprentissage traditionnel (MAT)

Sur le plan du matériel, l'ensemble des UPI est caractérisé par un plateau technique très faible. En mécanique automobile, le matériel propre à l'UPI se résume le plus souvent à une boîte à outils, des établis de fortune pour recevoir les moteurs et les pièces déposées et, dans de très rare cas, un appareil de levage de charges lourdes. Toutes les manipulations techniques et pédagogiques se font directement sur le véhicule du client. Aucune des UPI de mécanique automobile ne dispose de banc d'essai ou de terminal de diagnostic⁶⁰. Toutes les manipulations se font à la main de manière rudimentaire. Il est très fréquent de voir un patron d'UPI faire appel à la solidarité d'un collègue voisin pour lui emprunter un outil afin de mener à bien une intervention.

En menuiserie métallique, la situation n'est pas différente. Bien que le matériel coûte moins cher, les UPI sont aussi largement sous-équipées. L'équipement se résume généralement à un poste de soudage, des marteaux, une ou plusieurs enclumes. Il n'y a aucune machine de façonnage et de conformage des pièces, tout se fait, à la force des bras. La commande du client constitue l'ensemble des ressources sur lesquelles s'appuie l'action pédagogique du MA.

En froid, sur le plan matériel on relève une forte disparité entre les UPI. En effet, en fonction de leurs champs d'intervention ces unités de production informelle sont plus ou moins équipées. Celles qui limitent leurs activités à la réparation ou au dépannage de réfrigérateurs ménagers, sont généralement très sous équipées. En revanche, celles qui se sont élargies à des interventions sur des installations de climatisation ou de froid industriel sont assez bien équipées. À ce niveau le matériel du client représente, le support pédagogique-didactique pour la plupart des MA exceptée pour Moussa.

5.3. Les règles de vie commune au sein des UPI

La discipline de l'UPI suit une organisation hiérarchique. On trouve à sa tête le patron

⁶⁰ Deux d'entre eux disposent cependant d'un petit Kit électronique de diagnostic portatif

qui est, sauf dans de rares cas, le MA. Après lui, viennent éventuellement les compagnons⁶¹. Le degré de maîtrise du métier importe beaucoup pour l'attribution des fonctions dans le travail. Cependant, dans la gestion des relations interpersonnelles, quelle que soit l'expérience ou l'ancienneté, il est toujours exigé un respect total pour l'ainé. Il n'existe cependant aucun règlement formel qui régit la vie commune au sein des UPI. Il n'y a pas de règlement intérieur écrit, tout est fortement empreint de l'organisation sociale des communautés locales, verbale et tacite.

Les seuls moments où, de manière formelle et solennelle, des aspects relatifs au règlement intérieur régissant l'UPI sont abordés, restent les moments de contractualisation. Comme nous l'avons dit, il n'existe pas de contrat écrit ni entre MA et apprenti, ni entre MA et parents ou tuteurs. Le contrat est verbal. Cependant, c'est au moment de cette entente entre les parents ou tuteurs de l'AP et le maître d'apprentissage que ce dernier explique, devant les personnes présentes pour les prendre en témoin, le fonctionnement de son atelier : ce qui est accepté, ce qui ne l'est pas, les horaires et les règles de vie. Très souvent, le MA confie l'AP à un de ses camarades plus anciens pour l'aider à prendre ses marques dans l'UPI. Ces règles sont fixées par le MA.

5.4. L'organisation temporelle en Milieu d'Apprentissage par le Travail

Contrairement à ce qui se passe dans un lieu de formation scolaire, une journée normale dans une UPI démarre très lentement. Il n'y a pas une heure précise d'embauche. Celle-ci est fixée dans la fourchette de 9 heures à 10 heures. La journée de travail finit entre 18 heures 30 à 20 heures, en fonction de l'importance et de l'urgence des travaux à finir. Il y a une grande flexibilité dans l'horaire. Seuls les apprentis nouvellement recrutés sont enjoins de respecter ces horaires. Les anciens ont une flexibilité plus grande quant aux heures de travail. Les débutants ont l'obligation de se présenter les premiers à l'atelier. Ils ont souvent la charge d'ouvrir l'atelier et de faire les corvées de nettoyage en vue de la mise en place avant l'arrivée des premiers clients. Le MA est très souvent le dernier à se rendre sur les lieux. Les clients qui se présentent avant le patron contractualisent avec les AP trouvés sur place, si le statut de ces

⁶¹ Il peut arriver que des MA de différentes spécialités s'associent pour ouvrir un atelier.

derniers leur prête assez d'expérience pour négocier et contractualiser à la place du patron. Dans le cas contraire, on attend l'arrivée du patron pour prendre en charge la requête du client. Il n'y a pas d'emploi du temps formel et aucune planification n'est réalisée à l'avance. La seule règle qui prévaut en matière de planification est de finir le travail commencé la veille avant d'en engager un autre.

L'absentéisme est très réprouvé aussi bien pour les nouveaux que pour les anciens. L'apprenti qui s'absente souvent est perçu comme quelqu'un qui n'a aucune motivation. Cependant, en raison des liens de connaissance qui ont prévalu au recrutement de l'apprenti, la sanction la plus sévère encourue par les absentéistes est rarement l'exclusion. L'AP absentéiste est plutôt déresponsabilisé et mis à l'écart, il est alors plus rarement sollicité dans le travail. La durée de la sanction peut aller de quelques jours à une mise à l'écart définitive en cas de faute grave comme vol, bagarres. Quand on en arrive à cette extrémité, l'apprenti finit souvent par abandonner lui-même son projet. En agissant ainsi, le MA s'évite la gêne de devoir expliquer aux parents ou tuteurs de l'apprenti les raisons de l'exclusion de ce dernier.

Pour compléter notre analyse du contexte physique de l'apprentissage traditionnel, nous proposons une description de l'organisation d'une journée de travail type dans une UPI.

6. Organisation d'une journée de travail type dans une UPI

Une journée normale dans un UPI commence entre 9 et 10 heures. Les moins expérimentés sont les premiers à se présenter à l'atelier. La journée commence par le nettoyage des locaux et la mise en place. Le MA est souvent le dernier à venir sur les lieux, à moins qu'il ne soit contraint de s'y rendre plus tôt en raison d'un travail de la veille à finir en urgence. Les premiers clients arrivent dans cette fourchette d'heure (9-10 heures). Les premières sollicitations sont faites et les premiers engagements pris. La contractualisation avec le client se fait de manière tacite, orale. Plusieurs contractualisations peuvent se faire avec plusieurs clients dans une même journée. En Milieu d'Apprentissage Traditionnel (MAT), il est rare que le MA refuse de prendre une demande. Le travail se fait souvent d'une manière collégiale avec un meneur qui se trouve souvent être le MA ou un apprenti désigné par ce dernier. Les tâches sont réparties par groupes. Le MA s'occupe de cette organisation non sans avoir auparavant donné des orientations précises pour la prise en charge des problèmes des clients. Il s'occupe de cas sérieux, s'il juge qu'aucun des apprentis n'est en mesure de le faire. Il s'entoure lui aussi d'apprentis au moment d'intervenir. Les autres AP assistent à l'intervention et participent au

besoin en passant un outil ou en effectuant une opération sur la demande du MA ou de l'apprenti qui dirige les manœuvres. Généralement les interventions s'enchaînent les unes à la suite des autres. La cadence se maintient ainsi jusqu'à la pause-déjeuner qui commence à la livraison du repas. Généralement, il appartient aux apprentis novices d'aller chercher le repas chez le domicile du MA. Il n'y a pas d'heure fixe pour cette pause. Le travail s'arrête le temps de la restauration et reprend aussitôt après. Le repas est à la charge du MA dont il gère aussi la préparation. Les activités se poursuivent jusqu'à 18 heures 30 et au-delà dans les journées de grande sollicitation.

6.1. Dans les UPI de mécanique automobile

C'est généralement au moment des échanges avec le client qui explique son problème que le premier diagnostic est posé. Les apprentis assistent à ces échanges et sont attentifs aux explications du demandeur. L'avis des plus expérimentés est parfois demandé pour valider les premières hypothèses surtout si le MA décide de déléguer l'intervention. Il s'assure que le bon diagnostic soit posé avant de confier un quelconque travail aux AP. Ces derniers se pressent à effectuer la tâche assignée et ne prennent jamais de décisions cruciales sans avoir précédemment pris l'avis du MA. Soit celui-ci est présent et observe le travail en train de se faire, soit il est occupé en parallèle à un autre travail.

6.2. Dans les UPI de Froid

C'est au moment des échanges avec le client que les premières hypothèses émergent. Les UPI de Froid reçoivent moins d'apprentis que celles de mécanique automobile et de menuiserie métallique. Là encore, les apprentis assistent aux échanges entre le MA et le client. En froid le travail se déplace souvent chez le demandeur. Dans ce cas, le MA accompagné d'apprentis se déplace chez le client pour l'intervention. Le nombre d'apprentis amenés chez le client dépend de la nature du travail. Ceux qui restent à l'atelier terminent leurs tâches respectives. S'il s'agit de réparation simple d'appareil frigorifique électroménager, le MA se déplace accompagné d'un AP à défaut de se déplacer seul. Le nombre d'apprentis augmente s'il s'agit d'intervention sur des climatiseurs (montage, dépannage).

6.3. Dans les UPI de menuiserie métallique.

Pour les UPI de menuiserie métallique où la fonction première est la conception et la fabrication, la contractualisation avec le client nécessite plus d'allers/ retours et les décisions

ne se prennent pas sur l'instant. En effet, les UPI de menuiserie métallique interviennent pour la plupart dans la confection de meubles métalliques, portes, fenêtres, escaliers, etc. Ce travail dans les normes se fait à partir de plans et dessins, or la plupart des MA ne savent pas lire ces plans. Donc, il n'est pas rare que les MA accompagnés d'apprentis se rendent chez le client pour effectuer des relevés métriques avant de procéder à l'exécution de la tâche une fois retournés à l'UPI. Au moment de l'exécution, le MA s'appuie sur les AP en fonction de leur degré de maîtrise.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de décrire ce qui se laisse voir au premier regard en milieu d'apprentissage traditionnel. Cette description qui correspond au premier but de cette recherche vient en appoint au travail déjà effectué dans la description du contexte de l'apprentissage traditionnel (au chapitre 2). Nous avons voulu montrer ici les réalités du terrain de l'apprentissage traditionnel à travers les UPI sur le plan de l'organisation et des usagers.

Nous pouvons constater que l'apprentissage s'insère parfaitement dans la structure socioculturelle de la société sénégalaise. En effet, sur le plan formel et administratif, il ne jouit pas d'un statut d'institution, cependant il trouve sa légitimité institutionnelle dans l'imaginaire collectif des populations. Sa fonction sociale dépasse largement la formation des AP. En plus d'être un lieu de travail, l'UPI est un lieu de vie quotidienne. Une journée de travail dans une UPI est une journée de travail comme on peut en vivre dans de nombreuses autres organisations professionnelles. Sur fonds de solidarité et de relations presque fraternelles, les activités économiques banales réunissent autour d'un contrat tacite un chef d'entreprise le MA, ses apprentis (employés) et les clients.

En dehors de ces personnes, les UPI sont fréquentées aussi par des retraités, des vendeurs ambulants et parfois des chômeurs amis du patron. Cela en fait des endroits très animés où la causerie sur divers sujets accompagne le travail. Tout cela se fait dans le respect et la bonne humeur.

Il nous a été donné d'être le témoin plusieurs fois d'un rituel discret mais qui témoigne de la haute portée sociale et de la solidarité du milieu : à la fin de chaque journée de travail, les MA partagent le gain de la journée avec leurs apprentis, mais surtout avec les MA retraités présents sur les lieux. En effet, le caractère informel de leur activité fait, qu'il n'y a aucun

dispositif de prise en charge sociale ou prévoyance retraite chez cette frange de travailleurs. Cela participe d'un élan de solidarité implicite mis en place par les MA envers les collègues à la retraite. Il n'y a rien qui les oblige à partager leur gain du jour. Toutefois, personne ne tenterait de se soustraire à cette pratique de peur d'être mal jugé. Cet élan de solidarité ne s'arrête pas à ces participations occasionnelles ou à la prise en charge des dépenses quotidiennes des retraités qui se présentent à l'atelier. En cas de « situation sociale » (cérémonie sociale : baptême, deuil, etc....) devant occasionner des dépenses, une collecte est organisée au bénéfice du retraité concerné.

Nous nous sommes employé, au-delà de la description du cadre des UPI, à comprendre en quelle mesure la formation des jeunes prenait place dans un contexte informel. Le chapitre suivant donne des pistes de compréhension sur le fondement de la relation pédagogique supposée en milieu d'apprentissage.

Chapitre 6. LES MODALITES D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE DES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE

Le chapitre 6 traite des modalités d'intervention des MA. Nous partons des différences entre les contextes de la formation scolaire et de l'apprentissage traditionnel, pour aborder ensuite la dynamique de l'activité dans les UPI. Nous exposons les constats issus des observations des situations de production et essayons d'en faire ressortir ce qui relève de l'activité d'enseignement. Ce chapitre s'intéresse à la pratique des maîtres d'apprentissage. Nous analysons les versants axiologique et praxéologique de cette pratique à travers l'observation et l'analyse des entretiens.

Introduction

La place qu'occupe le modèle pédagogique « démonstration-observation-imitation » dans le processus d'acquisition des compétences en milieu traditionnel ou informel ne fait plus débat. Cependant, si ce modèle est efficace dans les métiers de fabrication tels que la bijouterie ou la menuiserie métallique où il s'agit de savoir recréer une forme ou une pièce en observant faire un MA expert, peut-on en dire autant pour les métiers comme la maintenance où l'analyse est nécessaire pour faire un diagnostic sans erreur ? Il est donc nécessaire d'investiguer les UPI afin de se faire une idée sur les modes d'intervention pédagogique des MA. C'est en cela que consiste le deuxième but de ce travail : caractériser les modes d'intervention concrets des MA - mettre en évidence les modèles implicites ou explicites qui fondent leur action - analyser la spécificité des pratiques par rapport aux pratiques enseignantes de type formel. Ce chapitre traite de cet aspect. Ce travail de caractérisation passe par la réponse à nos questions :

- 2) Quelles sont les caractéristiques des modes d'intervention des MA
- 3) Quels sont les modèles sous-jacents de leurs actions ? Quelles sont leurs croyances et leurs conceptions ?
- 4) Quelle spécificité des pratiques des MA par rapport aux pratiques enseignantes de type formel

Ces questions sont adossées à l'hypothèse 1 : certes, le triptyque « démonstration-observation et imitation » occupe une place centrale dans les modes d'intervention des MA en milieu d'apprentissage traditionnel. Toutefois, ce mode de transmission n'y constitue pas la seule modalité d'enseignement/apprentissage. Nous pensons que les maîtres d'apprentissage mettent en application des pratiques pédagogiques structurées, réfléchies et pensées en cohérence avec les compétences qu'ils visent à développer chez les apprentis à chaque moment de la formation. Derrière le côté non formel, voire informel des situations d'enseignement/apprentissage se cachent des stratégies plus ou moins implicites, des « organisateurs de la pratique » cohérents et justifiés par les MA eux-mêmes. En cela, au-delà de la spécificité des situations d'enseignement/apprentissage en UPI, l'activité des MA revêt quelques points communs avec celle des enseignants en formation formelle.

L'argumentation autour de la validité ou non de cette hypothèse constituera le fil rouge de ce chapitre qui réfère à la dimension pédagogique de la pratique et permet d'explorer, à la fois, les portées axiologique et praxéologique des pratiques pédagogiques des MA. Nous nous

appuyons sur les données issues de l'observation pour décrire ces pratiques des MA et leurs spécificités. Les entretiens avec MA seront mobilisés pour saisir leurs conceptions, motivations et principes d'action (Annexe 2 : grille d'entretien avec les maîtres d'apprentissage).

1. Différence entre l'apprentissage traditionnel et la formation scolaire.

Il nous semble opportun avant d'aborder cette partie de revenir sur trois concepts fondamentaux sur lesquels se fondent les différences entre le milieu d'éducation et formation formelle, scolaire et celui de l'apprentissage traditionnel : le curriculum, le contrat didactique et le contrat pédagogique.

Dans les institutions éducatives, on emploie le terme curriculum pour décrire le document cadre qui regroupe toutes les orientations en termes de programmes d'apprentissage, contenus, méthodes, moyens d'enseignement et d'évaluation (Veillard, 2012).

Le contrat didactique renvoie à « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. » (Sarrazy, 1995, p. 87).

Le contrat pédagogique, quant à lui, fixe les modalités de l'échange entre enseignant et enseigné. Il établit les finalités de la relation et les différents moyens techniques mis en œuvre pour les atteindre. Il comprend entre autres les calendriers, les plans de cours et les modalités d'évaluation. Ces concepts sont très importants en milieu scolaire car ils permettent aux formateurs, apprenants et autres parties intéressées d'avoir des repères sur les grandes orientations de la relation transactionnelle de l'enseignement-apprentissage.

En MAT, aucun contrat ne garantit ni la définition des savoirs, ni le choix des modalités pédagogiques et des moyens d'y accéder. Le seul contrat, tacite, qui existe est l'engagement pris par le MA devant les tuteurs d'accepter d'encadrer le jeune qu'on lui confie jusqu'à ce qu'il acquiert un métier. Peut-on pour autant exclure toute forme délibérée de transmission de savoir ?

2. Dynamique de l'activité pédagogique en milieu d'apprentissage traditionnel.

En partant des observations réalisées avec l'aide de la grille (annexe 1), nous avons essayé de comprendre et de décrire la dynamique de l'activité pédagogique sous-jacente dans les UPI, du point de vue de chaque partie prenante : maître et apprenti mais aussi du point de vue de la communication.

Revenons d'abord sur la cartographie de l'activité réservée aux AP en milieu d'apprentissage traditionnel -MAT et l'organisation pédagogique qui sous-tend ces activités.

2.1. L'organisation pédagogique sous-jacente en Milieu d'Apprentissage Traditionnel (MAT).

En MAT, les activités pédagogiques se confondent avec les activités économiques. Tous les apprentis se trouvent dans un seul et unique groupe et il n'existe pas de stratification (classes) apparente entre les niveaux des apprentis. Cela n'empêche pas, comme le rapportent Walther, Filipiak, et Uhder (2006), l'existence d'un certain séquençage des apprentissages selon les étapes de l'apprentissage. Dans une étude s'intéressant à l'apprentissage traditionnel dans le métier de la mécanique automobile, les auteurs ont identifié cinq phases :

- la phase de familiarisation qui correspond à l'introduction au métier et à la socialisation dans l'atelier et renvoie à l'accomplissement de petites tâches annexes,
- la phase d'initiation qui correspond à la période où le jeune apprenti apprend à identifier les outils ainsi que les fonctions et rôles des parties et organes du véhicule ;
- la phase de participation durant laquelle l'apprenti commence à être impliqué dans des interventions sur des véhicules et des équipements ;
- la phase d'autonomisation durant laquelle l'apprenti fait des petits travaux de montage/démontage de réparation et de finition ;
- la phase de responsabilisation où l'apprenti fait en toute responsabilité les diagnostics, dépannages et finitions qui lui sont confiés.

Nos enquêtes confirment cette tendance et l'étendent aux métiers que nous avons observés. En outre, nos observations nous permettent d'aller au-delà de cette typologie proposée

par Walther.

En effet, nous avons observé les apprentis en situation dans les différentes UPI visitées. Ces observations ont permis d'identifier les activités effectuées de manière générale par les AP dans le cadre du travail. Les MA assignent certaines tâches à certains AP plutôt qu'à d'autres. En fonction de leur complexité, nous avons classifié ces activités en cinq familles de tâches. Nous avons observé les AP par rapport au type de tâche sur lesquelles ils sont attendus dans le déroulement de l'activité au quotidien. Nous avons fait une corrélation entre les tâches dominantes et l'ancienneté de l'apprenti. Cela nous a permis de dégager cinq statuts qui correspondent aux différentes phases de l'apprentissage. Comme nous le résumons dans le tableau 6, chaque statut est associé à une étape donnée d'apprentissage.

Tableau 6: Les statuts et les phases d'apprentissage correspondantes

Phase de l'apprentissage	Statut de l'apprenti
Familiarisation	Novice
Initiation	Débutant
Participation	Confirmé
Autonomisation	Autonome
Responsabilisation	Expérimenté/ compagnon

À partir de ce tableau et de ce qui est dit en amont, nous proposons un diagramme qui résume l'activité des AP en fonction de leur statut et l'importance des différentes tâches dans l'activité globale sur une échelle de 0 à 5.

0 : l'AP ne réalise jamais ces tâches

1 : l'AP réalise ces tâches exceptionnellement

2 : L'AP réalise les tâches quand il ne peut les déléguer

3 : L'AP réalise ces tâches souvent

4 : l'AP réalise ces tâches très souvent

5 : La réalisation de ces tâches est une des activités principales de l'AP

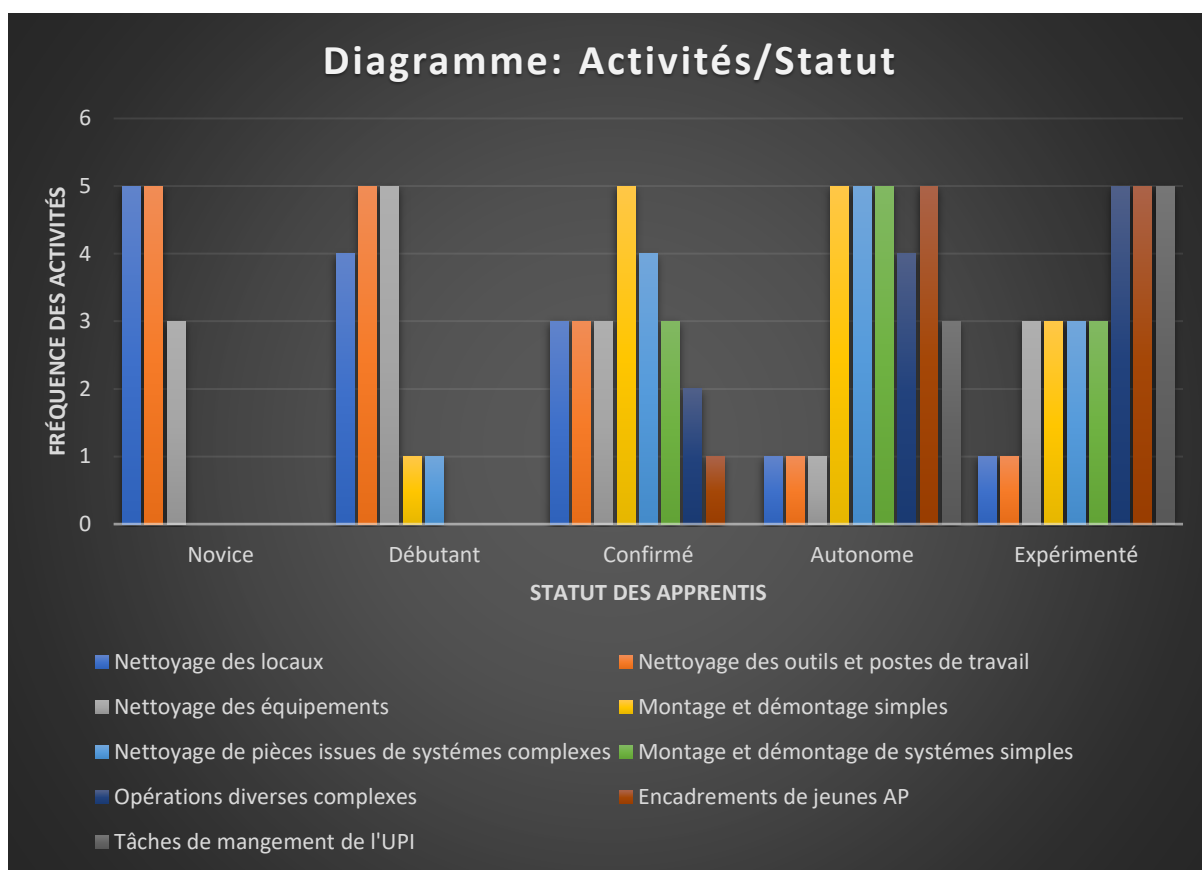


Diagramme 1: Les activités des apprentis en fonction de leur statut

Comme nous pouvons le lire dans le diagramme, les missions et tâches sont assignées en fonction des statuts. Aussi, on peut voir que les tâches dites ingrates comme le nettoyage, le rangement, les courses sont assignées à l'AP novice. Le débutant partage ces corvées avec le novice, s'il n'est pas sollicité dans des activités légèrement plus complexes. Plus les tâches montent en complexité, plus le niveau de maîtrise de l'AP sollicité est grand. Plus on progresse dans l'apprentissage plus on intègre des tâches stratégiques au détriment des tâches opérationnelles subalternes.

L'évolution entre les différentes phases ne suit pas une progression linéaire. Il n'existe aucune délimitation formelle entre elles. Tout s'enchaîne de manière implicite à l'appréciation du MA. En effet, tous les apprentis sont dans un seul et unique groupe et dans un seul et même endroit.

Il n'y a aucun lien d'interdépendance entre l'ancienneté et le statut de l'apprenti. Il en est de même pour l'âge. C'est la progression et le degré de maîtrise de l'apprenti qui définissent le statut. Ainsi, le débutant n'est pas seulement le primo-arrivant, c'est aussi l'AP qui, bien

qu'ayant passé un certain temps dans l'UPI, ne sait toujours faire que les activités réservées aux primo-arrivants. La même logique est observée dans les autres statuts. Il n'y a pas une exclusivité pour les statuts en ce qui concerne les activités associées à la phase correspondante. Cependant chaque apprenti sait exactement les types de tâches sur lesquelles il est attendu. L'implication et la sollicitation dans une activité restent toujours sur ordre du MA. Il juge en fonction des objectifs de production ou pour des raisons stratégiques ou purement pédagogiques d'impliquer ou non un AP dans une intervention.

2.2. Dynamique de l'activité observée du côté du maître d'apprentissage.

L'observation à ce niveau a porté sur les activités du MA qui, dans leurs finalités avouées ou non, ont permis sinon de faire acquérir à l'apprenti des savoirs, du moins de le mettre dans les conditions et situations de pouvoir apprendre de nouvelles choses. On pourrait appeler cela des pratiques d'enseignement. Mais, adopter cette appellation nous aurait enfermés dans une logique, celle de chercher uniquement les traces d'activités conscientes et voulues. Or notre objectif était de répertorier les activités conscientes visant à faire progresser les AP, mais aussi celles qui sont réalisées sans cette prétention et qui, finalement, produisent les mêmes effets.

Une situation d'enseignement vue du côté de l'enseignant pourrait se résumer dans la définition des objectifs pédagogiques, des activités et des stratégies pour atteindre ces objectifs, dans le choix des modes de construction de ces savoirs par les apprenants et des techniques de mesure de l'acquisition des savoirs. Nous avons essayé de matérialiser ces points en sous-catégories pour l'observation des pratiques d'enseignement des MA.

❖ Prise en compte des centres d'intérêt des apprentis

En MAT, le maître ne focalise pas son action sur les attentes de l'AP. Il n'y a pas de prise en compte des centres d'intérêt. Les contenus dépendent des sollicitations des clients. Ils sont abordés au gré des aléas des sollicitations des clients. « Tout le monde boit à la même source », peu importe le nombre de fois que la situation se présente. Seul un MA (Serigne), nous a semblé manifester un intérêt pour les attentes des apprentis. Il faut, cependant, préciser que cette situation est marginale, car observée une seule fois dans une situation qui diffère des situations habituelles de travail. La scène a été observée lors de ce que nous appellerons un débriefing. Cette séquence d'échanges entre le MA et ses apprentis portait sur des cas typiques de panne qui arrivent en mécanique automobile. Cette activité a été observée pendant un

moment de faible activité dans l'atelier.

❖ **La nature des activités demandées aux apprentis et des savoirs en jeu**

Les apprentis sont toujours en activité dans la mesure où les situations de travail constituent en même temps les potentielles situations d'apprentissage. Elles sont concrètes, représentatives de la réalité du travail. Les activités sont essentiellement orientées pour développer les aptitudes motrices des AP. L'apprenti est, dans les premiers instants de son cursus d'apprentissage, poussé à mettre « la main à la pâte ». Comme le montre le diagramme ci-dessus, les tâches qui lui sont assignées varient en complexité en fonction de l'expérience et l'expertise. Les activités vont des simples corvées de nettoyage aux tâches de responsabilités (management de l'UPI en cas d'absence du MA). La variabilité des tâches dépend du statut de l'apprenant. Les apprentis les moins expérimentés sont souvent sollicités pour faire des tâches répétitives, alors que les expérimentés ont la possibilité de travailler sur des situations diverses et variées. Ainsi constate-t-on beaucoup de similitudes dans les manières de faire des MA même si quelques faits saillants émergent.

Chez les MA de mécanique automobile, la tendance est plutôt de laisser le MA ou l'AP expérimenté exécuter l'intervention. Pendant ce temps, les autres AP observent et aident si besoin. En dehors, des situations concrètes, il n'y a pas de situations didactiques particulières imaginées pour faire apprendre les apprentis. Nous avons noté néanmoins deux situations remarquables. Pour lutter contre le désœuvrement, Serigne (MA de mécanique automobile) initie des séances de discussion ou débriefing sous forme de brainstorming. Le MA fait plancher les AP sur des cas rencontrés dans le travail. Nous proposons ce cas pour analyse dans un point suivant. Il a été aussi donné d'observer Sène faire, à l'instar des pratiques en milieu scolaire, un cours théorique avant de procéder à des explications pratiques sur des voitures en dépannage. Ces faits ont été observés une seule fois.

En menuiserie métallique, en plus de la mise en situation d'apprentissage par immersion réelle dans le travail, les MA autorisent et même encouragent leurs AP à bricoler sur des chutes de matières d'œuvre et à réaliser des pièces (fer à repasser à charbon, fourneau à charbon de bois). Ces activités recèlent certaines opérations complexes du métier. L'objectif, avoué ici, est de favoriser l'exercice et l'apprentissage du soudage, du conformage, entre autres. L'ambition enseignante de cette activité est d'autant plus claire que le MA ne manque pas de donner son avis pour rectifier ou guider. De plus, de manière implicite, il y a une motivation au bout de l'activité. En effet, il est permis au jeune qui réalise une belle pièce de l'échanger contre un peu

d'agent de poche en le vendant.

Les MA frigoristes partagent avec leurs collègues déjà cités les mêmes pratiques de mise au travail des apprentis. C'est en mettant « la main à la pâte » que les apprentis sont mis dans le bain pour apprendre. Cependant, là encore, des différences émergent. Les MA peuvent avoir recours à des situations artificielles pour apprendre quelques astuces du métier à leurs jeunes apprentis. Certains MA de froids laissent les jeunes apprentis intervenir sur le matériel pour apprendre le soudage par exemple. Nous avons, par ailleurs, observé qu'un MA (Moussa) a recours à des bancs didactiques⁶² installés dans ses locaux. Les apprentis, aux heures creuses, s'exercent sur ces bancs, et le MA contrôle et les rectifie au besoin.

Ce qu'il faut retenir ici, c'est que les savoirs en jeu sont concrets. Ils sont acquis dans l'activité, en situation et peuvent souvent être réinvestis immédiatement dans la résolution de situations de complexité proximale. Même dans le cas où le MA adopte une approche plus conventionnelle en utilisant des bancs didactiques, les savoirs en jeu sont pragmatiques, opérationnels, car destinés à anticiper sur de potentielles erreurs susceptibles d'avoir des conséquences économiques.

❖ Processus d'autonomisation des apprentis

En milieu d'apprentissage, les apprentis deviennent très vite autonomes. Ce processus d'autonomisation se constate davantage chez les MA de mécanique automobile. Les nombreuses sollicitations font que les journées sont souvent très chargées. Les MA travaillent à développer rapidement cette autonomie pour pouvoir se décharger d'une partie de leur travail sur les apprentis. Ceux-ci sont mis « dans le bain » dès les premiers jours dans l'UPI. Les MA n'hésitent jamais à responsabiliser les AP quitte à leur prêter un œil attentif pour éviter la survenue d'erreurs graves.

Durant les observations nous avons constaté que les UPI de froid avaient beaucoup moins d'apprentis que dans les autres secteurs professionnels. En écoutant les réponses des MA sur la question du nombre d'apprentis, nous sommes arrivés à la conclusion que les apprentis

⁶² Il s'agit d'installations réelles de climatisation reprenant les difficultés du travail en chantier

frigoristes mettaient moins de temps à maîtriser leur métier que dans les autres spécialités. Nous avons évalué le temps d'apprentissage en fonction des réponses reçues. Nous avons retenu la conclusion qu'approximativement les AP frigoristes passent moins de trois ans avec leur MA, à moins que ce dernier ne soit un tuteur direct (père, oncle).

Chez les MA de menuiserie métallique, c'est à travers les bricolages, que le jeune apprenti est amené à prendre de l'assurance. Cependant, l'importance des ouvrages à réaliser et les potentiels risques économiques n'autorisent pas le MA à se mettre totalement en retrait en cas de commande.

❖ Le statut de l'erreur en milieu d'apprentissage traditionnel

Le statut de l'erreur dépend de la gravité des conséquences économiques qui en découlent. Elle est réprimandée quand elle découle du non-respect des consignes du MA. Dans ce cas, la sanction la plus sévère encourue est la mise à l'écart, exclusion du travail du fautif. Cela intervient si ce dernier est coutumier des faits. Les MA profitent de la survenue d'une erreur pour rappeler les règles de bonnes conduites et de respect du bien du client.

❖ Les pratiques d'évaluation, de motivation et sanction

L'observation n'a pas permis de relever la pratique formelle d'évaluation comme on peut en trouver en milieu scolaire. En revanche, comme nous le verrons, l'analyse fait ressortir qu'il existe des pratiques d'évaluation typique du milieu qui, plus que sur les contenus techniques, s'intéressent aux traits de personnalités de l'apprenti.

L'appel au désir constitue la motivation la plus usitée en MAT. Il existe une sorte de rivalité saine entre les AP. La plupart des AP ont à cœur de montrer qu'ils savent, c'est le meilleur moyen de prouver sa motivation. Or, c'est en fonction du degré d'implication personnelle de l'apprenti que le MA lui confie plus ou moins du travail. Les plus impliqués sont les plus sollicités pour les travaux et les plus responsabilisés par le MA. La sanction la plus extrême qu'encourt un apprenti c'est l'exclusion. Cependant, il arrive rarement qu'elle soit prononcée à l'égard de quelqu'un. Les relations de connaissance étant à la base de la contractualisation, c'est seulement en cas de faute grave qu'on en arrive à ce stade (vol, manque de respect envers le MA). Souvent, la mise à l'écart est la sanction la plus courante. L'apprenti reste dans le groupe, mais le MA ne le sollicite plus, ne lui confie plus aucune tâche. Cette situation peut être temporaire auquel cas, l'apprenti est progressivement réintégré. Elle peut aussi être définitive, le cas échéant, c'est une manière de pousser l'apprenti à la sortie sans avoir

à l'expulser ouvertement.

2.3. Dynamique de l'activité observée du côté de l'apprenti

Nous nous sommes intéressés ici à l'évolution de l'élève dans la pratique, à son activité concrète, à la place qu'il s'autorise à prendre dans l'activité, celle qu'il conquiert dans sa relation avec le MA, avec ses pairs, mais surtout dans l'espace de l'apprentissage.

❖ Implication de l'AP dans ses apprentissages.

L'implication est la résultante, le baromètre qui permet de jauger le niveau de la motivation personnelle de chaque apprenti. Les observations montrent que les apprentis sont fortement impliqués dans les travaux de l'UPI chacun au niveau où il lui est permis d'intervenir. Les apprentis les plus impliqués sont les premiers à être sollicités par le MA. Cela se voit dans l'attribution des responsabilités dans le travail.

❖ La prise d'initiative

La prise d'initiative découle naturellement de l'implication. Les ateliers sont sollicités généralement par plusieurs clients en même temps. Le développement de la prise d'initiative, est un moyen pour le MA de pouvoir s'appuyer sur les AP pour alléger sa charge de travail personnel. Les apprentis en milieu d'apprentissage ne se dérobent pas devant une situation. Ils sont toujours prompts à vouloir intervenir en autonomie pour montrer leur maîtrise de la situation. Les MA laissent faire si les risques d'erreurs ou les conséquences qui peuvent en découler ne sont pas élevés.

❖ L'apprentissage collaboratif

Les apprentis s'appuient les uns sur les autres. Dans les UPI de mécanique automobile et menuiserie métallique où le nombre d'apprentis est en moyenne de six, le MA s'appuie beaucoup sur les apprentis les plus expérimentés pour faire progresser les jeunes. Il est très rare qu'un apprenti même expérimenté travaille seul. Des groupes hétérogènes sont constitués avant de déléguer du travail à un apprenti. Le MA forme toujours des groupes en déléguant une tâche. Cela est propice, comme nous l'avons constaté, à la formation d'une véritable relation de solidarité et d'empathie. Les jeunes apprentis apprennent plus de leurs pairs que du MA lui-même.

2.4. La nature de la communication dans l'activité

Dans l'observation des indicateurs relatifs aux relations interpersonnelles, nous nous sommes intéressés à deux axes de la communication : la communication entre MA et apprentis et la communication entre AP.

❖ Communication entre MA et apprentis

Entre MA et apprentis, l'échange est souvent vertical. Le MA a une position dominante dans les communications. Sa prise de parole est souvent justifiée par les besoins d'organisation du travail dans l'UPI : donner des consignes, apprécier un travail, faire une réprimande. Son rôle de tuteur, quasi paternel, lui confère le droit d'adopter cette position. Le MA reste le maître absolu à bord. Ses décisions ne sont jamais remises en cause. Toutefois, ses prises de parole en direction des apprentis sont rarement autoritaires. Le ton est souvent calme et parfois convivial ou même taquin.

❖ Communication entre apprentis

En revanche, la communication entre apprentis est plus détendue et moins verticale. C'est dans le cadre du travail, notamment au sein d'un groupe, qu'on constate une certaine verticalité de la part de l'apprenti qui dirige le groupe vis-à-vis de ses collègues. Cette même verticalité est observée dans la communication des jeunes arrivants : ils reçoivent des ordres de tous sans pouvoir en donner en retour. Les ordres donnés entre apprentis sont exprimés avec le plus grand respect et sont liés à l'exécution de la tâche assignée ou des activités qui gravitent autour du travail. En dehors du travail, la communication reste libre, directe mais dans les règles de convivialité et de respect des droits d'ainesse. Il n'y a pas jamais de blague extrême, même si, parfois, les apprentis se moquent les uns des autres.

❖ Le vocabulaire utilisé dans les échanges

Le vocabulaire utilisé dans le cadre du travail est technique, généralement un mélange de Français et de Wolof et un jargon typique du milieu pour désigner les pièces, décrire des phénomènes spécifiques à l'aspect technique du travail. La langue de communication reste cependant essentiellement le wolof, même entre les MA et apprentis ayant aussi fréquenté l'école.

❖ La place du questionnement et prise de position de l'apprenti

Les questionnements ne sont pas fréquents en MAT. Dans le cadre du travail, les

apprentis ne remettent pas en question les avis et demandes du MA et posent peu de questions. Les avis des AP expérimentés peuvent être pris en compte par le MA, mais le dernier mot lui revient. Quand ils sont en présence du MA, les jeunes n'osent souvent pas prendre position ou donner leur avis dans le travail. D'ailleurs, ils ne sont pas sollicités par le MA pour se prononcer sur des questions en lien avec le travail. En revanche, dans un groupe uniquement, constitué d'apprentis, les échanges et le questionnement sont admis.

L'observation des UPI, nous a permis de relever les différences entre les deux contextes d'apprentissage scolaire et traditionnel. Si la dynamique de l'activité pédagogique décrite reste constante pour toutes les UPI visitées, les modes d'intervention présentent quelques variations, nous tentons de les analyser ci-dessous.

3. Les modes d'intervention privilégiés

L'une des critiques majeures faites à l'encontre des MA est qu'ils ne sont pas en mesure de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques pour transmettre leurs savoirs. Selon les détracteurs de l'apprentissage traditionnel, le modèle observation/imitation serait la seule option pédagogique envisagée dans ce milieu. Nos enquêtes révèlent une réalité plus nuancée. D'autres logiques sont à l'œuvre. Elles sont parfois implicites, mais la plupart du temps conscientes.

3.1. Un principe dominant : faire pour apprendre

Entendu comme un phénomène socialement et culturellement situé, (Durand, Saury, et Sève, 2006), « *l'apprentissage se réalise grâce au développement de l'expérience de la personne en interaction avec d'autres professionnels dans un contexte qui valorise autant (et en même temps) la formalisation et la négociation de sens des savoirs et des savoir-faire, que l'expérimentation et la participation à une pratique professionnelle* » (Daele, 2009, p. 2). Ainsi les situations du travail quotidien deviennent -elles des artéfacts. Nous garderons ici, la notion d'artéfact, au sens d'une situation ou encore d'un dispositif conçu par une ou plusieurs personnes pour répondre à un besoin (Rabardel, 1995). Il est clair que l'objectif premier des MA n'est pas d'enseigner. Toutefois, comme le rappelle Rabardel, « les éléments perceptibles de la situation appellent un certain type d'usage, de mise en œuvre » (p.75). L'auteur parle d'affordance, que nous comprenons comme une opportunité qui émerge d'une situation sans

qu'elle ne soit le but initial⁶³.

D'une entreprise à vocation économique, l'UPI passe à un lieu d'apprentissage et donc d'enseignement. Les situations d'intervention deviennent des artéfacts didactiques. On peut dire que nous assistons à une genèse instrumentale quand le potentiel formateur de l'UPI et, à une échelle plus petite, des situations de travail se révèlent au MA qui décide d'en faire des instruments de développement des compétences pour leurs apprentis. Cette phase correspond à une phase de production de sens et de valeur ajoutée ; valeur ajoutée dans la transformation du réel (matériel, symbolique ou social) et valeur ajoutée dans la production de l'expérience pour le sujet (apprentissage) (Goigoux, 2007).

Cette nécessité d'immersion quotidienne dans le métier constitue le principe fondamental de l'apprentissage traditionnel. Pour les MA, l'expérience est forcément au cœur de la construction des savoirs, des compétences et il est inconcevable de prétendre enseigner ou apprendre un métier sans cette immersion dans l'univers même du métier. Les extraits ci-dessous en témoignent.

Il ne faut pas faire l'intellectuel avec nous, tu nous vends que tu as fait l'école. Tu penses que nous autres on n'a rien dans la tête. Vas y, montre-nous comment tu fais ... [Extrait de notes d'observation : Mody MA en menuiserie métallique et Cheikh Tidiane AP]

Mody, le MA est en train de réaliser une rampe d'escalier en charpente métallique. Il est entouré de quelques apprentis. Cheikh Tidiane un AP (titulaire d'un CAP) assiste et participe au travail. Toutefois, on l'entend toujours dire à ces camarades : « on a fait ça », ce qui semble agacer le MA qui décide de le mettre à l'épreuve. Face aux difficultés que rencontre l'AP pour pointer les pièces métalliques d'ornement en respectant les côtes et l'angle d'inclinaison adéquat, le MA reprend le poste de soudage et lui demande d'observer et de se taire.

⁶³ Rabardel cite Norman (1988, 1992),

*Il faut apprendre à oublier le centre, si tu attends toujours
d'avoir une pompe à vide pour purger le circuit, on ne va
pas s'en sortir. Laisse-moi faire [note d'observation : Pape
Mbaye, MA de froid]*

Comme Cheikh Tidiane, Ousmane est titulaire d'un Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) en froid - climatisation. En milieu de formation scolaire, les conditions matérielles sont souvent réunies, contrairement en MAT. Pape Mbaye, après avoir installé un climatiseur *split*⁶⁴ avec l'aide d'Ousmane, charge ce dernier de faire la mise en service. Il fallait juste tirer au vide le circuit, libérer le réfrigérant et mettre en marche. Le MA dispose certes d'une pompe à vide, cependant l'appareil n'est pas disponible sur le chantier, alors qu'il faut rapidement mettre en service le split pour finir le travail. Face à cette situation l'AP qui est chargé de faire la mise en service est bloqué, car ne sachant pas comment procéder sans pompe à vide. Le MA en profite pour lui montrer la manière de procéder sans avoir à sa disposition le matériel adéquat.

À l'instar de Charmes et Oudin (1994), nous avons rencontré dans les UPI des jeunes stagiaires ou apprentis titulaires du CAP (nous traiterons de cet aspect au chapitre 9). Les relations de ces jeunes issus du système scolaire avec les MA ne sont pas souvent faciles au début. Il ne s'agit pas de conflits ouverts, car dans ce milieu, la contradiction ouverte n'est pas admise, mais de courtes discussions entre AP titulaires⁶⁵ d'un diplôme du système formel et les autres AP. Les MA règlent très souvent les problèmes en mettant les jeunes à l'épreuve. Dans la plupart des cas, l'AP à l'origine de la discussion montre rapidement ses limites. En procédant de la sorte, le MA tente de montrer aux jeunes que leur présence en apprentissage correspond à un manque qu'ils sont venus combler. Il s'agit surtout, pour le MA, de montrer que le véritable apprentissage du métier se fait par la pratique quotidienne sur le terrain. Leurs pratiques d'enseignement s'appuient sur ces réalités du terrain qui ne sont pas prises en compte en milieu scolaire. D'ailleurs, c'est dans cet aspect décontextualisé des enseignements que résident les

⁶⁴ Système de climatisation individuelle constitué de deux parties : unité intérieure et unité extérieure liées par des canalisations frigorifiques en tube de cuivre et des connections électriques pour alimenter l'installation

⁶⁵ Dans certains UPI, on trouve des apprentis titulaires de diplôme du centre de formation qui viennent faire un stage ou même qui reprennent un parcours de formation en apprentissage.

critiques formulées par les MA à l'encontre du système de formation scolaire.

« Parce qu'un enseignement totalement basé sur la théorie, sans la pratique...l'enseignement par la pratique est plus efficace. » [Extrait d'entretien avec Serigne].

Tu sais, c'est ce qui différencie l'école et l'apprentissage d'un métier ? Pour le métier, il faut « assister ». Par exemple assister à la réalisation d'un objet. Tu comprends ?... Comme ça tu peux reprendre tout seul. Il peut arriver rien qu'en ayant assisté à la réalisation d'une pièce qu'on se dit que c'est facile à faire. C'est arrivé à un apprenti, il n'y a pas longtemps. C'est un nouveau. Il a vu les apprentis plus anciens que lui former une pièce. Quelques jours après, je l'ai vu en train d'essayer de le faire. J'ai dit au jeune : « laissez-le », il ne va pas y arriver... Pour lui c'était facile... Quand on l'a laissé se débrouiller seul il a su le faire ». Donc, comme je dis pour apprendre un métier il faut « assister » être présent. En général, ce sont les apprentis les plus assidus et les plus intéressés qui deviennent plus performants que les autres. C'est en assistant à des situations diverses que l'on acquiert les secrets. Exemple, lui que tu vois, il est venu tout récemment dans l'atelier, un client peut venir me prendre pour une corvée chez lui. Je l'amène avec moi. Dans ces cas, il peut assister des choses qu'il pourrait ne jamais voir, ici. Parce que c'est trop tôt pour lui, et on ne lui confiera jamais une tâche pareille ici. Mais puisqu'il m'a vu le faire une fois, le jour on lui demandera, il pourra le faire sans grandes difficultés. C'est des choses qu'on oubliera si on l'avait appris sous forme de leçon, mais puisqu'il a déjà vu, il ne l'oubliera pas. L'œil est important dans ce que nous faisons, car il permet de capter des choses [Extrait d'entretien avec Albert].

C'est au moment d'intervenir sur une panne qu'on invite le jeune à venir suivre ce que nous faisons. On l'« actionne » en situation et lui confie des tâches. Comme ça, il participe. On le corrige en cas d'erreur. C'est comme ça que s'opère l'enseignement. On réceptionne un véhicule en panne. On appelle le jeune et lui confie un travail. On lui explique et voilà » [Extrait d'entretien avec Albert].

Cette approche de la formation n'est pas propre à l'apprentissage traditionnel. Elle est très ancienne et est présente dans des modèles d'apprentissage institutionnels comme le compagnonnage ou la formation duale allemande. Nous pouvons dire, d'ailleurs, qu'elle a précédé toutes les logiques de formation avant d'être récupérée par le modèle scolaire. Toutefois, ce n'est que dans le quart du siècle dernier, qu'elle commence à faire l'objet d'intérêt pour les spécialistes des sciences humaines. Lindemann (1926) est l'un des premiers à défendre l'importance de l'expérience au sens de la confrontation avec le réel, dans la formation des adultes (Brougère & Bézille, 2007). Cependant, ses travaux avaient pour objectifs d'impulser un éveil de conscience quant au potentiel formateur des activités et des organisations professionnelles.

C'est à Dewey (1938) que l'on doit les théories défendant la nécessité de prendre en compte l'expérience dans la formation des jeunes. Pour le philosophe américain, la source d'apprentissage la plus pertinente est l'expérience de la vie de tous les jours. Dewey est l'un des premiers à valoriser la mise en relation entre la théorie et la pratique. Pour lui, les apprentissages sont les fruits d'expériences diverses et complémentaires (Rozier, 2010), les premiers devant servir aux apprentissages futurs; d'où son invite, en direction des institutions scolaires, à orienter les curricula vers plus d'expérience réelle (Balleux, 2000).

Coleman (1976) définit l'apprentissage expérientiel par opposition à l'apprentissage en contexte scolaire (Balleux, 2000) . Pour l'auteur, l'apprentissage expérientiel est un apprentissage qui se déroule en dehors du contexte scolaire. Dans cette définition, le vécu scolaire des apprenants n'est pas considéré en soi comme expérience et donc comme potentiel producteur de sens pour les apprenants. C'est ce manque que semble rattraper Chickering (1977). Ce dernier focalise son apport sur l'aspect subjectif du vécu expérientiel indépendamment du contexte où l'expérience prend place (Balleux, 2000). Pour Chickering l'apprentissage expérientiel « survient quand des changements dans les jugements, sentiments,

connaissances ou habiletés atteignent une personne à travers les événements de sa vie » (Balleux, 2000, p. 269).

Willingham (1976) distingue l'apprentissage expérientiel autonome intervenant tout au long de la vie (au travail, dans les activités sociales et loisirs, etc.), de « l'apprentissage expérientiel encadré » (tout ce qui procure à l'étudiant une meilleure expérience dans l'intégration et dans la mise en application de sa formation : programme de travail, internat hors campus, etc.) (Balleux, 2000).

Pour notre part, nous retenons la définition de Keeton et Tate (1978) pour qui, l'apprentissage expérientiel est un apprentissage qui se fait pendant et à l'issue d'une confrontation de l'apprenant avec la réalité. Pour l'auteur, l'apprentissage expérientiel est un « *apprentissage au cours duquel l'apprenant est directement en contact avec la réalité qu'il étudie. Cela entraîne non seulement une observation du phénomène qu'il étudie, mais aussi une action sur lui autant qu'une vérification des dynamiques de cette réalité* » (Balleux, 2000, p. 269,270). Cette définition de Keeton et Tate (1978) et la notion d' « apprentissage expérientiel encadré » de Willingham (1976) décrivent exactement ce que nous avons trouvé dans les UPI en MAT. Si la définition de Keeton renvoie au processus opératoire de l'apprentissage, la notion d'apprentissage expérientiel encadré décrit la modalité de mise en œuvre pédagogique. Le point (3.4) suivant sur *l'agir guidé* illustre cet apprentissage expérientiel encadré.

3.2. Une formation basée sur une approche globale et intégrative.

Les UPI sont, avant tout, des entreprises artisanales à vocation lucrative. Les sollicitations auxquelles elles sont soumises sont dans l'ordre du recouvrement de l'état fonctionnel, de la conception ou de la fabrication d'un bien. Basées sur l'initiative individuelle, ces entreprises artisanales se caractérisent par l'autonomie pour réaliser l'intégralité d'un objet ou d'une prestation (Charbonnier & Batal, 2011). « *La réalisation, seul ou avec d'autres apprentis, d'un ouvrage dans toutes ses dimensions ou la pratique d'un métier (...) implique la maîtrise d'un registre varié d'habiletés et connaissances* » (Charbonnier & Batal, 2011, p. 104). Il n'est, alors, pas exclu que les MA aient recours aux différentes ressources théoriques et pratiques de leur métier pour satisfaire à la demande qui leur est soumise. Toutefois, ces ressources ne sont pas mobilisées de manière cloisonnée, déconnectée de la situation globale, car la résolution d'une situation appelle une compétence. La définition la plus simple d'une compétence veut qu'elle soit la mobilisation de ressources de manières intégrée pour faire face

à une situation. Puisque les enseignements-apprentissages, en MAT sont coproduits du travail, cette intrication entre les ressources mobilisées, rend très difficile voire impossible, la séparation entre les différentes théories ou disciplines mobilisées, ce qui fait qu'ils ne peuvent être abordés que par la même logique globale.

Ainsi, le MA de froid qui intervient sur le système de climatisation d'un véhicule, peut avoir à mobiliser ses connaissances dans plusieurs disciplines : mécanique, électricité, électronique, physique. Cependant, il se limitera, une fois la panne diagnostiquée, à spécifier l'origine de celle-ci et les procédures de remédiation. Les principes théoriques physiques, électriques, électroniques, qui ont sous-tendu son raisonnement ne feront jamais l'objet d'explicitation pour aider les AP à comprendre. Il en est de même chez les autres MA notamment dans les métiers de maintenance (mécanique automobile). La même remarque a été faite chez les MA de menuiserie métallique, il n'y aucune référence aux différentes disciplines comme le traçage, l'analyse de fabrication, etc., qui sont pourtant incontournables dans la formation en milieu scolaire.

Cette approche de l'apprentissage de l'activité par l'activité qui fait de l'apprenant l'acteur principal de ses acquisitions, intègre toutes les dimensions (idéelles, matérielles et actantielles) de l'activité et a pour finalité le développement du pouvoir d'agir (Nagels, 2017). Cette approche que nous qualifions de globale et intégrative consiste à enseigner toutes les composantes d'un même métier dans et par la situation et peut être assimilée à l'approche du métier. Elle induit deux implications.

Premièrement : les situations d'apprentissages sont réelles, donc soumises aux mêmes contraintes et enjeux que le travail lui-même. Elles sont complexes, globales et, de fait, appellent de la part des apprentis une réflexion globale et les apprentissages qui en découlent sont globaux.

Contrairement à la formation en milieu scolaire où les références disciplinaires des contenus de l'enseignement sont identifiées, il est rare que les MA fassent référence à leur métier en parlant de disciplines. Quand ils sont questionnés sur leur visée dans l'enseignement en direction des jeunes, les MA raisonnent en termes de métier.

Mon rôle c'est de lui enseigner mon métier, et ce n'est pas forcément un handicap de ne pas savoir lire. J'ai déjà eu des apprentis qui ne savent pas le faire. [Extrait des notes

d'entretien informel avec Serigne, MA de mécanique automobile]⁶⁶.

*C'est un métier qu'il est venu chercher ici. Je ne vais pas lui apprendre les calculs, je lui ai montré la technique pour arriver rapidement à ce que je lui ai demandé de faire »⁶⁷
[Extrait des notes d'entretien informel avec Sidy, MA en menuiserie métallique].*

On parle de métier quand des gens se regroupent autour d'un même domaine, s'entendent pour en stabiliser les tâches, savoir-faire, connaissances spécifiques en ayant en perspective la transmissibilité par la formation à tout individu aspirant à intégrer le métier (Tourmen, 2007). L'approche métier était toujours le modèle dominant dans la sphère du travail incarné par l'artisan. « *Le métier représentait, à la fois, un milieu d'apprentissage et d'appartenance, le vecteur d'une reconnaissance sociale* », comme le relève Zarifian (Remermier, 2002, p. 1).

La référence à ce terme n'est pas anodine. Un métier naît souvent d'un besoin immédiat ou projeté, on en fait l'apprentissage pour agir et répondre à ce besoin. L'utilisation de cette catégorie englobante permet aux MA de faire l'économie de citer les différentes disciplines que subsume leur métier.

Nous pensons, par ailleurs, que l'utilisation du terme de métier traduit, un besoin, à défaut de pouvoir citer les différentes disciplines sur lesquelles portent leurs enseignements,

⁶⁶ Ce matin-là, une dame est venue confier son petit-fils de 12 ans à Serigne pour qu'il lui apprenne son métier. Devant cette situation, nous lui avons posé des questions. « Il est très jeune. Comment vas-tu t'y prendre avec ce jeune qu'on t'a amené, ce matin, il n'a pas fini son cycle primaire ? Sait-il lire correctement et écrire ? »

⁶⁷ Il s'agit d'une situation pendant laquelle le MA était en colère à la suite d'erreurs de dimensions commises par un AP au moment de débiter des pièces. Cela a occasionné, pour le MA, des pertes économiques, car une fois les pièces débitées, les erreurs ne peuvent plus être rattrapées. Il, revient, alors au MA d'acheter de la matière d'œuvre à ses frais pour honorer la commande du client. Il répondait à notre question : « vous leur apprenez à effectuer des calculs professionnels pour les côtes ? ».

d'insister sur la finalité instrumentale et pragmatique de ceux-ci. Les MA font une relation directe entre le métier et l'Agir professionnel. C'est ce dernier qu'ils cherchent à mettre en avant. En effet, « dans ce contexte, les apprentissages sont centrés sur les savoir-faire liés à l'utilisation de multiples outils et à l'exécution de gestes difficiles ou de tours de mains délicats, mais aussi sur les connaissances et des méthodes indispensables » (Charbonnier & Batal, 2011, p. 104) pour résoudre la situation. On peut, aussi, lire dans l'utilisation de ce terme la forte référence faite à la nécessité d'immersion dans le milieu du métier pour espérer en apprendre « les ficelles ».

L'apprentissage d'un métier demande beaucoup de sacrifice. Il faut être toujours présent car c'est la pratique. C'est plus facile à l'école, parce qu'à l'école, tu as des leçons de français, maths... Si tu ne comprends pas en classe, tu peux toujours demander à la maison à tes grands frères. Cela n'est pas possible avec l'apprentissage du métier. Le métier s'apprend en l'exerçant » [Extrait de l'entretien avec Mody, MA en menuiserie métallique].

Cela n'est pas sans rappeler la logique compétence que la réforme de l'apprentissage renouée appelle de ses vœux. L'une des finalités de la réforme est l'application de l'approche par compétence en MAT. Il s'agit de lutter contre les manquements occasionnés par une formation basée sur des activités routinières, répétitives qui selon, les instigateurs de la réforme, est un obstacle à toute velléité de perfectionnement de l'apprenti.

Or, comme nous le montrons, cette logique est déjà une implication de l'approche intégrative dictée par le contexte d'apprentissage. L'approche intégrative et globale que nous avons décrit ci-dessus se fonde sur le principe d'un compagnonnage entre le MA, l'artisan et l'apprenti avec comme finalité que le dernier acquiert toutes les facettes du métier afin de pouvoir agir en pleine autonomie. Aussi dans leurs pratiques quotidiennes, les MA adoptent une démarche caractéristique de la logique compétence notamment dans l'adossement de la formation à des situations réelles avec de réels enjeux.

Se réclamant de la pédagogie de l'intégration, l'approche par compétences a comme visée le développement, chez les apprenants, de macro-objectifs comportementaux attendus dans des situations réelles et significatives d'une classe de situations à complexité proches. La

logique compétence se fixe comme objectif de développer le pouvoir d'agir des apprenants (Chauvigné & Coulet, 2010; Crahay, 2006).

Enlart (2011), à la suite d'une revue de différentes propositions de définition de la « compétence » relevait que celles-ci s'accordaient à souligner l'aspect pragmatique et situé ainsi que la dimension contextualisée et performative de la compétence. Zarifian (1999, 2006) n'a pas manqué d'insister sur l'importance de la confrontation à des situations réelles dans la construction des compétences. Jonnaert (2004), quant à lui, déplore la non prise en compte des situations pour les compétences générales dans les référentiels scolaires. D'ailleurs sa plus grande réserve est formulée à l'égard de ces compétences prescrites dans les référentiels scolaires, tant elles sont conceptualisées en fonction du travail prescrit au détriment de l'imprévisibilité de caractéristiques de toute situation impliquant l'humain (Jonnaert, 2004).

Nous pouvons affirmer sans risque de nous tromper que, sans être au courant des théories sur les logiques pédagogiques, les MA mettent en œuvre l'approche compétence d'une manière plus réaliste comparée aux structures de formation scolaire car les situations conservent leurs enjeux et leur imprévisibilité. Nous l'affirmons d'autant plus que, la logique compétence doit son succès dans le monde des pratiques qualifiantes au fait qu'il opère un retour du travailleur dans le travail comme le souligne Zarifian. Or comme nous le verrons au chapitre 7, le cœur de la mission que se fixent les MA, c'est la formation de l'Individu.

« Pour apprendre un métier, il faut être présent là où ça se passe, assister, être confronté⁶⁸ à des situations [Extrait de l'entretien avec Mody, MA, en menuiserie métallique]

L'enseignement par la pratique est plus efficace parce que l'apprenti entend, et touche de près ce qu'il apprend [Extrait de l'entretien avec Serigne ; MA de mécanique automobile].

⁶⁸ Traduction de l'expression wolof « Diäng métier fëkéleu » :

« Diangoïm mbaaye sa waar weu »⁶⁹[Extrait d'entretien avec Cheikh de mécanique automobile]

Le fait que la logique compétence soit identifiée comme la logique dominante dans les UPI, ne signifie, cependant, pas qu'elle soit la seule en usage dans ce milieu. Les réalités de la production économique forcent souvent les MA en faire preuve de réalisme.

Les réalités du MAT rendent difficile la didactisation. En effet, le caractère dynamique et vivant des situations d'apprentissage fait que les contenus obéissent aux aléas du travail quotidien. Cela rend très difficile pour les MA de planifier les objets d'enseignement-apprentissage quoiqu'ils soient amenés, parfois, à préparer les jeunes à faire face à certaines situations en leur enseignant certaines manipulations de base ou des tours de main à partir de situation totalement décontextualisée.

3.3. Une orientation pragmatique revendiquée par les maîtres d'apprentissage.

Pour conceptualiser la relation que les MA établissent entre l'apprentissage du métier, le développement de l'agir et la nécessité des confrontations aux situations réelles, nous convoquons la notion d'expérience.

En contexte de travail, la première chose à laquelle renvoie le terme expérience est la pratique, mais cette acception du concept est réductrice. En effet, de l'expérience participent deux processus⁷⁰ : le premier, actif, correspond à la transformation du monde par la personne : la pratique, et le second, passif, correspond à la transformation de la personne par ce même monde : les apprentissages. Ainsi, comme le rappellent Zeitler et Barbier (2012), l'expérience, plus que la pratique, est, aussi, ce qui en résulte : « une connaissance acquise en pratique » (Zeitler & Barbier, 2012, p. 108).

Pour sa part, Zarifian (2006), au-delà de la routine, assimile aussi l'expérience en

⁶⁹ « On apprend à cultiver dans les champs »

⁷⁰ Zeitler & Barbier, (2012), d'après les travaux de Dewey

contexte à un « *transfert des savoir-faire au sein d'un milieu de métier, c'est-à-dire la transmission et l'acquisition par la pratique du savoir-faire du métier* » (Zarifian, 2006, p. 4). Cette acception de l'expérience qui va plus loin que celle qui la résume à la pratique du métier prend en compte la place active que la confrontation au réel prend dans la construction des compétences professionnelles. Cette confrontation au réel participe non seulement au développement de l'agir, mais aussi, à celui de la logique pratique des AP. L'expérience du monde professionnel est à la base de la construction de l'habitus professionnel. Or, même si dans sa constitution, elle est faite de schèmes ou compétences incorporées adaptées à une classe de situations et mobilisables sans intentionnalité, conscience et ou volonté (Pudelko, 2012), « *l'habitus permet des conduites adaptatives* » (Pudelko, 2012, p. 75) à cause de la dualité entre invariance et imprévisibilité qu'inclut la pratique (Bourdieu, 1980; Lenoir, 2007; Pudelko, 2012). Donc, en sus des deux premières acceptions de l'expérience constructrice de compétences pour l'acteur, on peut, aussi, concevoir avec Zarifian, l'expérience, au sens, d'un retour réflexif de l'acteur sur des situations antécédentes dans l'optique d'aide à la prise de décision sur des situations nouvelles. Cela n'est rien d'autre que le développement d'un sens pratique ou logique pratique que Bourdieu met en exergue dans ses travaux.

Nos matériaux ne nous permettent pas de creuser cette dimension réflexive dans la pratique d'apprentissage des apprenants. On peut espérer, cependant, que la formation en MAT grâce à son inscription dans la vie réelle permet tout cela. Car, elle s'appuie sur des confrontations à des situations assez routinières pour développer cette expérience du métier. Aussi les apprentis ont-ils la possibilité, au cours de la formation, d'être confrontés à des expériences assez diversifiées en termes de complexité pour appréhender les différentes facettes de leur métier et de leur future vie professionnelle. Ainsi développent-ils aux contacts des MA, de leurs pairs et des clients des connaissances, des routines, mais aussi des « *dispositions à générer des conduites adaptées face à des situations nouvelles (...)* » (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 16).

Aussi cette orientation pragmatique de l'enseignement/apprentissage est-elle revendiquée par tous les MA comme on peut lire dans les extraits ci-dessous.

« Le jeune qui sort de mon atelier est meilleur que celui qui sort du centre de formation. À l'école, il y a une dominante théorique et un peu de pratique, alors qu'ici la formation est totalement pratique. L'apprenti qui sort d'ici sait mieux

travailler comparé à son homologue sorti de l'école de formation » [Extrait d'entretien avec Condé, MA en menuiserie métallique – 11 novembre 2016]

Celui qui veut apprendre, c'est celui qui accepte de se soumettre, celui qui n'a pas peur de l'effort. Il faut exercer pour avoir la maîtrise. Je les fais travailler. [Extrait d'entretien avec Alassane MA de froid– 18 novembre 2016]

J'ai reçu ici des jeunes sortis du centre DON BOSCO ou je ne sais plus. Qu'est-ce qu'ils viennent chercher ici à part la pratique. Là-bas, il n'y a pas de pratique, c'est la théorie. Or en menuiserie métallique, il en faut pour savoir travailler. [Extrait d'entretien avec Sidy, MA en menuiserie métallique – 09 novembre 2016]

Le développement de l'agir professionnel dans ses composantes techniques et relationnelles est la visée de l'activité formative des MA. D'ailleurs, ils sont unanimes à fonder la démarcation entre la formation donnée dans les centres de formation formelle et celle donnée dans les UPI sur ce principe. Si on s'en réfère à Charmes et Oudin (1994), c'est de cette orientation que l'apprentissage traditionnel tire son efficacité. Les jeunes qui en sont issus seraient plus prompts, d'après les auteurs, à se mettre à leur compte que leurs confrères issus du milieu de la formation scolaire. Ils l'expliquent par le fait que l'apprentissage traditionnel développe, en plus des compétences techniques spécifiques au métier, des compétences sociales permettant aux AP de se faire une place plus aisément dans le monde productif (Charmes & Oudin, 1994).

L'investigation montre que les MA s'accommodent parfaitement du fait que ce sont leurs activités professionnelles, malgré les contraintes de résultats, qui sont à la base du dispositif d'apprentissage. La conception instrumentale de l'apprentissage est très partagée par l'ensemble des MA. Ils sont conscients qu'en plus d'être leurs sources de subsistance, leurs activités peuvent servir à des fins pédagogiques pour développer des compétences chez les jeunes. L'ingéniosité didactique réside alors dans leur capacité à manager un juste compromis entre leurs obligations économiques et leurs intentionnalités de faire apprendre. Certains d'entre eux le réussissent parfaitement en ayant conscience des enjeux didactiques de leurs actions et

d'autre le font de manière implicite, guidés uniquement par leur engagement de faire acquérir un métier aux jeunes.

Les situations professionnelles réelles avec les enjeux économiques et de réputation, deviennent alors entre leurs mains des artefacts consciemment ou inconsciemment manipulables à des fins pédagogiques. Des situations didactiques en sont tirées pour servir comme instruments de développement de compétences, habiletés techniques et sociales chez les jeunes apprentis. Des stratégies implicites mais cohérentes sont mises en œuvre par les MA en fonction des attentes qu'ils ont en termes d'apprentissages chez les apprentis. Ainsi observe-t-on que dans des moments cruciaux ou des étapes de la formation de l'AP, les MA prennent toutes les dispositions pour mettre les AP dans les conditions pour acquérir de nouveaux apprentissages, développer de nouvelles compétences qui leur permettent d'accroître leur maîtrise du métier. C'est en cela qu'on peut parler « d'apprentissage expérientiel encadré » évoqué précédemment.

3.4. Un agir guidé.

Il n'y a pas de secret particulier pour enseigner notre métier. C'est dans le travail que l'apprentissage se fait, donc, il faut que le jeune accepte de se fatiguer. Tu lui montre ce que tu fais en cours d'intervention. Ils t'observent. Si c'est un jeune qui aime travailler, attentif et impliquer, il apprend très vite. [Jules MA de mécanique automobile entretien- le 03 novembre 2016]

Comme nous l'avons évoqué dans le point précédent, l'enseignement-apprentissage est une activité coproduite du travail. Les MA ou les AP plus expérimentés s'improvisent modèle ou formateur au cours de l'activité productive. Les AP, chacun au niveau qui le concerne, sont sollicités de manière consciente par le formateur de l'instant (MA ou AP expérimenté) pour participer au travail. C'est là, le moyen principal de l'enseignement apprentissage : l'immersion, l'implication. L'efficacité de cette méthode dépend pour beaucoup de l'implication personnelle et de la motivation de l'AP.

Toutefois, outre cette approche que l'on peut assimiler à la méthode « démonstration-observation-imitation », il existe des moments, situations, dans lesquelles, là aussi de manière volontaire, le MA décide de laisser l'apprenti intervenir. Cependant dans la mesure où ces

situations sont réelles et peuvent avoir des impacts immédiats sur les réels, elles sont encadrées. C'est là que la notion d'« apprentissage encadré » introduit par Willingham trouve tout son sens. Pour analyser ces modes d'intervention pédagogique des MA, nous proposons les trois cas suivants.

Premier cas : l'échange se déroule entre Maoda (MA de mécanique automobile) et un apprenti Sidy S. Note d'observation 26 Août 2016. Un particulier se présente au garage. Il vient confier sa voiture pour dépannage. Occupé à finir un travail, le MA charge Sidy S de s'enquérir de la situation. L'échange ci-dessous s'effectue à la suite de l'accueil du client.

Maoda : Alors quel est le problème ? Qu'est-ce qu'il a dit.

Sidy S. : Qu'en pleine circulation ; il a constaté qu'il appuyait sur l'accélérateur mais la voiture perdait en puissance. Au même moment, apparaît un message d'erreur qui lui dit : « système de contrôle non alimenté ». Quand il a levé le pied sur l'accélérateur et appuyait de nouveau, tout est redevenu normal. Et ce n'est pas la première fois aujourd'hui.

Maoda : Va prendre l'appareil diagnostic et branche le !

(...)

Maoda : Que faut-il faire ?

Sidy S. : Entrer les informations.

Maoda : informations ! Quoi exactement ?

Sidy S. : La marque, l'année et choisit une version de diagnostic

Maoda : hum ! Ok fais le. Et ensuite ?

Sidy : j'appuie ici pour lancer le test

Maoda : Hum !

(...)

Maoda : ça affiche ? Qu'est-ce que ça donne ? Montre !

(...)

Maoda : ok ! Que faut-il faire ?

Deuxième cas : L'échange se déroule entre Konté (MA de froid) et Assane jeune apprenti. Note d'observation recueillie lors d'une intervention en déplacement chez un client, le 09 octobre 2016.

Konté. : Le bruit que l'on entend, c'est le ventilateur. Comment est le tuyau de refoulement ?

Assane : il n'est pas chaud, je dirais tiède,

Konté. : le compresseur ne refoule pas. Vérifie qu'il tourne.

Assane : il ne tourne pas non.

Konté. : C'est soit les enroulements qui sont grillés, soit le condensateur qui est cassé. Teste le condensateur d'abord.

...

Troisième cas : L'échange se passe entre Serigne (MA de mécanique automobile) et ses apprentis, le 23 août 2016

Serigne : Si un client vient ici et vous dit que quand il met le contact, le moteur démarre difficilement, il faut qu'il essaie plusieurs fois. En plus quand, l'accélération est comme entrecoupée et la voiture rejette une fumée noire à l'échappement. Qu'est qui vous vient à l'esprit ?

(...)

Alioune : généralement c'est un problème d'injection qui fait ça ?

Serigne : comment tu peux en être sûr ? Tu fais quoi pour en être sûr ?

Alioune : je vérifie pour être sûr, j'ouvre d'abord le capot, je lui demande mettre le contact, l'arrivée du carburant.

Idy : tu vas trop vite, avant d'ouvrir le capot, je lui demanderais s'il est sûr d'avoir assez de carburant dans le réservoir.

Alioune : c'est pareil, si je vérifie l'arrivée du carburant, j'en saurais quelque chose non.

Idy : le fait que le carburant n'arrive pas jusqu'au moteur peut être de plusieurs origines, donc, il faut vérifier le réservoir et suivre la chaîne élément par élément

Serigne : laisse-le finir. Ok ! si il y a du carburant au réservoir, ensuite ?

Alioune : ok, je regarde, s'il y a assez de carburant, je vérifie le turbo, ensuite la pompe, je regarde s'il n'y a pas de fuite. Et si ces éléments donnent correctement. Je regarde les injecteurs. La plupart des problèmes d'injection sont dus à des injecteurs sales.

Serigne : Un autre avis ?

(...)

Serigne : Idy !?

Serigne : Supposons que tous les éléments qu'il vient de vérifier soient en parfait état de fonctionnement. Quelle est la prochaine étape ?

(...)

Serigne : il ne reste rien parmi les éléments de la chaîne

(...)

Serigne : je suis d'accord sur les principes mais il faut revoir l'ordre de vérification. On commence par les injecteurs. Une double vérification est nécessaire sur le plan électrique et hydraulique pour chaque élément. Ensuite la pompe d'injection, vérifier le fonctionnement électrique et hydraulique. Pour chaque élément il faut vérifier son circuit de commande et son fonctionnement. Ensuite il faut vérifier les capteurs. C'est ce que tu as oublié. Parce que si tous les éléments fonctionnent correctement, les capteurs peuvent être la source de la panne, s'ils ne transmettent pas les bonnes informations.

...

❖ **Constats :**

- Dans le premier cas, le MA se met dans la position d'un chef d'orchestre. L'apprenti est mis en avant ; il est à la manœuvre. Le MA donne des pistes de réflexion et laisse à l'AP le soin d'aller au bout du raisonnement. Il rectifie si l'AP se trompe et éclaire au besoin si une idée valide ressort de l'analyse de l'AP. Une chose est remarquable dans l'échange entre MA et AP : tout est annoncé avant une manœuvre quelconque de l'AP. Le MA ne se met pas dans une position dominante. Il associe l'apprenti à la recherche de solution.
- Dans le deuxième cas, l'échange disparaît. Le MA conduit l'intervention en disant ce qu'il faut faire à l'AP. Même s'il ne s'agit pas d'un exposé classique, la procédure est dictée pas-à-pas à l'AP. Il exécute et remonte l'information au MA qui continue tout seul son raisonnement jusqu'au résultat escompté.
- Dans le troisième cas, le MA adopte la position du maïeuticien. Il fait plancher le groupe sur un cas. Il s'agit d'une situation que certains des AP ont plusieurs fois rencontrée, mais pour le MA, c'est une manière, de lutter contre l'ennui du désœuvrement dans les moments où l'UPI n'est pas trop sollicitée. Par un jeu de questions-réponses, de confrontation d'idées, le MA propose, sans annoncer son intention, un débriefing. Il pose des questions, écoute, corrige, clarifie les réponses qui émergent de la discussion avec les AP.

❖ **Analyses :**

Pour les deux premiers cas, nous reprenons à notre compte l'expression « démonstration guidée » introduite par Dasen (Dasen, 2002, p. 116) pour qualifier les échanges pédagogiques.

- Dans le premier cas, la démarche repose sur ce que nous appellerons une démonstration guidée inclusive. L'AP est associé dans la recherche de solution. Par conséquent, il participe de manière active à la formalisation de nouveaux apprentissages pour lui-même.
- En revanche dans le deuxième, il s'agit de ce que nous appellerons une démonstration guidée exclusive. L'AP participe, mais son avis n'est pas pris en compte. L'apprentissage est possible mais la construction du savoir se fait de manière descendante du MA vers l'AP. Il n'y a aucune sollicitation de réflexion chez l'AP, par conséquent, il est dans la réception et non dans la construction des savoirs.
- Le troisième cas repose sur une approche interactive théorique. Par la technique du Brainstorming les AP sont amenés, sans en avoir conscience, à décontextualiser et formaliser les savoirs acquis dans la résolution de cas pratique. Cette position « d'accoucheur de savoirs » repose sur la méthode inductive. Les AP sont les acteurs centraux dans la construction ou la formalisation des savoirs. En effet, à l'entame de la discussion, chaque apprenti avait une connaissance précise sur le cas, mais l'approche les pousse à poser un autre regard sur l'action déjà passée. Au final, elle permet à tout le monde de se faire des certitudes là où le doute subsistait en validant ou réformant ses connaissances sur certains aspects rencontrés lors de l'intervention. Ainsi, à la fin, tous ont les mêmes informations sur les bonnes pratiques.

Comme le souligne Bandura, en milieu social, l'apprentissage suit une logique instrumentale qui voit un individu s'identifier à un modèle dont il intègre les différents caractères à la suite d'une longue période d'exposition. Cet apprentissage se base sur la reproduction des comportements d'un modèle qui ne se considère pas comme un formateur. Il n'y a, donc, pas d'instruction (Tilman & Grootaers, 2006). L'apprenti doit alors développer une forte estime de celui qu'il prend pour modèle. « *Ce mode d'apprentissage paraît efficace lorsque l'objectif est de s'approprier des compétences pratiques complexes* » (Tilman & Grootaers, 2006, p. 41). Il se base sur le principe d'une fréquentation répétée et qui dure dans

le temps comme c'est le cas en apprentissage traditionnel, mais encore faudrait-il nuancer cette acception de la relation pédagogique entre MA et apprenti. Nos enquêtes révèlent que le modèle démonstration-observation-imitation intervient toujours quand une situation complexe ou inédite se pose. Autrement dit, il s'agit de situation qu'aucun AP dans le groupe ne peut résoudre de manière autonome. Dans ce cas, le MA est obligé de recourir à cette modalité autant de fois que nécessaire jusqu'à ce qu'il sente qu'au moins un AP dans le groupe est en mesure, au cas où le schéma identique se reproduirait, d'intervenir de manière autonome. Le cas échéant, l'AP qui maîtrise interviendra sous le regard et avec l'aide des autres.

Dans ce contexte, l'observation et l'imitation restent, selon Tilman et Grootaers, la voie la plus rapide pour l'apprenant de se constituer des modèles d'action pour les situations qui ont suscité chez lui le besoin d'apprendre. Cependant, le procédé observation-imitation présente des limites car, d'après les auteurs, certains tours de main ou raisonnements ne sauraient être acquis par la simple observation. Il en est de même pour la compréhension du schéma mental, dans le cas où le maître ne verbaliserait pas son action. Aussi, dans un contexte d'apprentissage de métiers faisant appel au sens du raisonnement et aux relations interpersonnelles, le modèle de l'observation/imitation ne peut être le seul vecteur d'appropriation du Savoir. Tilman et Grootaers (2006) l'expliquent : « *La question du réalisme du cadre dans lequel s'effectue l'apprentissage pose également problème. Ce réalisme est tout à la fois crucial, difficile et délicat à mettre en œuvre. Crucial parce que l'imitation suppose que l'on puisse observer le "modèle" dans son fonctionnement ordinaire et ses activités habituelles* » (Tilman & Grootaers, 2006, p. 42) .

On peut comprendre cette même préoccupation liée au réalisme quant à l'enseignement de certains savoirs avec Chamoux. L'auteure relevait déjà, dans son article paru en 2000, que dans les situations d'apprentissage social où la relation pédagogique est, le plus souvent résumée, à l'observation-imitation, imprégnation, etc., il ne s'agissait pas « pour autant d'un laisser-faire "naturel" ». (Chamoux, 2000, p. 21). Certes, les enseignements découlent de situations « *de la vie quotidiennes telles que le travail, les sorties, les bavardages, les fêtes, etc.* », toutefois, comme le montre Chamoux : « *Les personnes présentes, parents, amis, voisins, etc., transmettent souvent volontairement des bribes de savoir, en fonction du modèle d'adulte et des théories éducatives que la "culture" véhicule* ». (Chamoux, 2000, p. 21).

Le MAT est tout ce qu'il y a de plus représentatif d'un groupe social. Les MA que nous avons rencontrés revendiquent tous le statut de père, tuteur, oncle, etc., beaucoup plus que celui

de formateur. Ils passent près de douze heures, six à sept jours sur sept dans les UPI. On peut, donc, assimiler ce lieu à leur cadre ordinaire de vie, sans risque de se tromper. Il arrive, pour être réaliste dans leurs objectifs d'enseignement, de les voir endosser le rôle d'enseignant pour expliciter quelques situations, même si elles sont dictées par les réalités du quotidien. En effet, l'importance des enjeux techniques, économiques, de sécurité et ou de temps, dans certains contextes, pousse à une recherche d'efficacité qui rend impossible l'acceptation de l'erreur. Donc, il faut minimiser le plus possible l'apparition de cette erreur. Cela fait que les MA, pour faire face à cette limite, endosse le rôle de formateur. Ainsi le modèle démonstration-observation-imitation intervient au tout début d'une situation inédite. Il cède la place à l'agir guidé une fois que le MA sent que les AP commencent à se familiariser avec la situation. Par agir guidé, nous entendons le fait que le maître dans sa démarche met l'AP au-devant de la situation. Il amorce un premier pas vers la responsabilisation de celui-ci sur ladite situation. Cet agir guidé correspond à ce que nous pouvons appeler un moment d'enseignement explicite. Car, il consiste à mettre l'apprenti en situation de manière encadrée. L'agir guidé prend deux formes : une démonstration guidée inclusive et une démonstration guidée exclusive que nous avons mis en évidence précédemment.

Nous proposons, dans le diagramme ci-dessous, de modéliser la relation pédagogique. Nous avons essayé de représenter le degré de directivité des MA et l'implication de l'AP (la place qui lui est laissée) en fonction du caractère plus ou moins routinier de la situation.

- En abscisse nous avons la progression de la situation de l'inédit à la situation routinière
- En ordonnée nous avons deux flèches représentant l'implication du MA à gauche et l'implication de l'AP à droite.
- La courbe pédagogique symbolise la progression de la directivité du MA en fonction de la progression de l'AP dans la maîtrise de la situation.

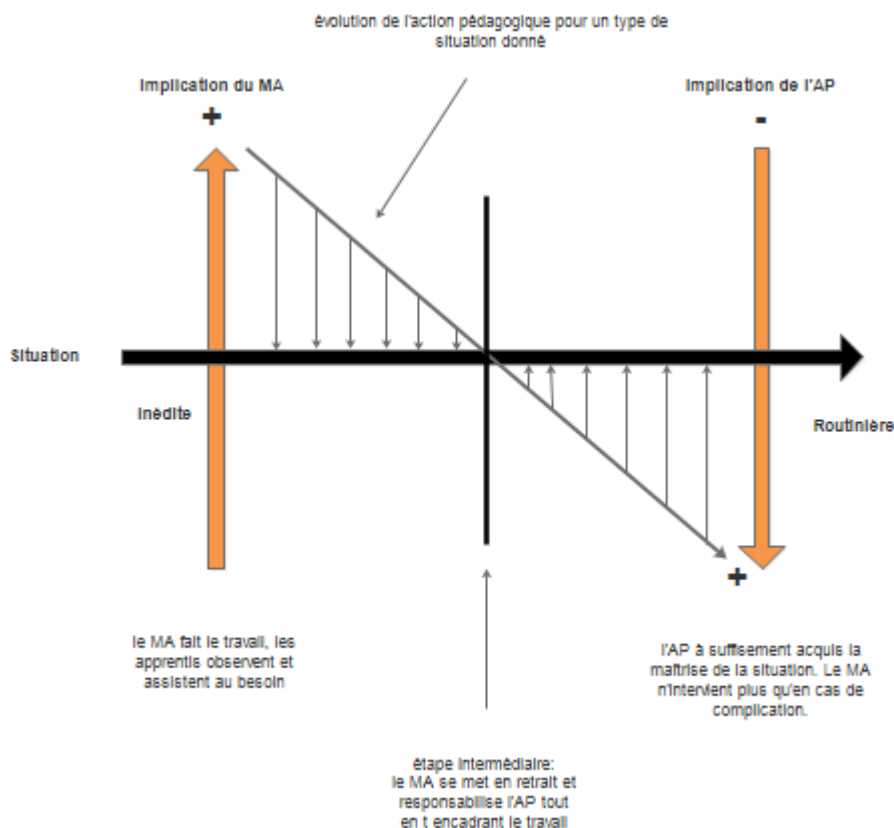


Diagramme 2: Modélisation de l'évolution de l'action pédagogique par rapport à la fréquence d'un type de situation

Le modèle « démonstration-observation et imitation » constitue la phase d'amorce de l'intervention pédagogique des MA. Il est mis en œuvre au début d'un apprentissage ou sur une situation inédite pour les apprentis. Dans le diagramme, cette phase correspond à une implication maximale du MA et minimale de l'AP. Au fur et à mesure que le caractère de l'inédit s'estompe, le MA progressivement se décharge, en impliquant les AP dans l'intervention. La démonstration guidée commence au moment où le MA atténue son action et implique l'AP. On constate qu'au milieu du diagramme, l'AP commence à prendre une part active à la résolution de la situation. Son implication varie en fonction de son habitude de la situation. L'agir guidé commence dès que le MA consent à laisser l'AP intervenir. La guidance diminue au fur et à mesure que l'AP se familiarise avec la situation. Elle prend fin quand l'apprenti acquiert la pleine autonomie pour intervenir sur des situations similaires ou de complexités proximales.

Qui dit enseignement dit mesure et évaluation acquisitions des enseignés. Dans ce milieu où les faits et gestes sont auscultés à travers les filtres des valeurs socioculturelles,

l'évaluation est une activité incessante et diffuse. Aussi constate-t-on chez les MA une application continue de l'évaluation.

3.5. Les pratiques d'évaluation en milieu d'apprentissage traditionnel.

Comme nous l'avons vu, c'est au cours de différentes démonstrations effectuées par lui-même, ainsi que de démonstrations guidées inclusives ou exclusives sous sa supervision, que le MA conduit l'AP progressivement à acquérir une maîtrise sur les situations qu'il rencontre le long de son cursus. Cette approche d'enseignement dans et par la pratique du métier n'est pas dépourvu de moments d'évaluation malgré les contraintes dues au contexte.

En effet, l'évaluation constitue une des activités cruciales de la pratique des MA. Quand elle est mal réalisée ou négligée, les conséquences peuvent être graves pour ce dernier. Il en va en plus des conséquences économiques, de la crédibilité de l'atelier. Aussi, on se rend compte que le fait que le MA confie une tâche à un apprenti ne répond toujours pas forcément à une nécessité émanant du travail quotidien. Ces sollicitations répondent aussi à des besoins évaluatifs pour sonder le degré de maîtrise de tel ou tel autre apprenti avant de pouvoir lui confier une tâche à réaliser en toute autonomie. Comme pour les apprentissages, ce sont les activités productives qui constituent en même temps les situations d'évaluation. Comme les enseignements-apprentissages, les évaluations sont contextualisées.

Cette évaluation s'opère dès les premiers instants de l'AP dans l'atelier. Elle se poursuit le long du cursus d'apprentissage. À l'opposé de ce qui se fait en contexte scolaire, en MAT, il n'existe pas de moment dédié pour sa mise en œuvre. Toutefois, dans le discours des MA, on sent que les phases clés comme l'enrôlement et l'émancipation sont ponctuées de moments d'évaluation. Cette dernière reste l'affaire exclusive du MA. IL en choisit le moment et les critères ne sont connus que de lui-même. L'apprenti n'est pas averti et ne sait pas qu'il est évalué.

C'est parce qu'ils commencent à perdre espoir en ces jeunes que leurs parents nous les amènent. C'est généralement des petits voyous, très têtus. Dès qu'ils arrivent on les jette au milieu du groupe, on ne dit rien, on les observe. [Extrait d'entretien avec Alioune D MA de froid, le 04 septembre 2016]]

C'est au début qu'on sait à quel type on a affaire. Il faut être très humble pour vivre dans ce milieu. Si on a un orgueil démesuré, on est mort. Ils sont entre bande de jeunes, ça charrie, ça se moque. Faut savoir encaisser [Extrait d'entretien avec Sidy MA de menuiserie métallique [11 novembre 2016]]

Il faut les mater. Sinon tu es foutu. Je leur fais nettoyer après les autres. Je le leur impose. Ils sont frustrés mais, ils n'ont pas le choix que d'obéir. On découvre qui est résilient et qui ne l'est pas (...) Moi, je suis issu des Daaras, mon marabout disait que : quand l'orgueil précède dans le cœur, le savoir n'y trouvera pas de place. C'est la première chose qu'on enlève chez mes AP. [Extrait d'entretien informel avec Sène, MA de mécanique automobile 12 décembre 2016]

En observant le diagramme 2, les activités en fonction du statut, on constate que les tâches dominantes de l'AP novice sont de l'ordre du nettoyage et du rangement. Ces activités peuvent être son quotidien pendant plusieurs semaines ou mois. En plus de cela, on lui confie des activités subalternes sans aucun lien avec le métier : les courses dans et en dehors de l'UPI et, parfois, des corvées chez le patron. Bref, des activités que certains jugent dévalorisantes (Viti, 2005).

Les premiers jours ou premières semaines qui suivent l'arrivée de l'apprenti, sont des jours tests qui déterminent son avenir dans l'atelier. Il s'agit d'une phase d'observation durant laquelle le MA teste la motivation, l'acceptation de l'autorité, la patience et la capacité de résilience de la nouvelle recrue. À travers les tâches qui lui sont proposées, les moindres faits et gestes du primo arrivant sont scrutés. Cette période est mise à profit par le MA pour se faire une image générale de l'AP novice. Il apprend à découvrir ses traits de caractère, sa personnalité en fonction de son comportement.

Pour rappel, au moment d'intégrer ce monde, les apprentis sont très jeunes sans aucune vision du monde du travail. L'AP est confronté pour la première fois à un monde atypique à la lisière de trois institutions distinctes : l'institution scolaire avec sa rigidité, l'institution familiale

avec sa flexibilité et le monde professionnel avec ses contraintes d'efficacité et de rentabilité⁷¹. Il doit intégrer tous ces aspects très rapidement pour s'insérer durablement dans l'UPI. Dans ce milieu où les attentes sont liées à des valeurs socioculturelles, l'obéissance, la docilité, la patience, la persévérance sont considérées comme des valeurs primordiales. Donner l'impression que l'une d'elles fait défaut entame durablement l'image que le MA peut avoir sur l'apprenti. C'est pourquoi, nous préférons en ce qui concerne cette première phase de l'apprentissage, l'appellation phase d'enrôlement à celle de familiarisation.

« *L'enrôlement désigne le mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué en acteur qui l'accepte. L'enrôlement est un intéressement réussi* » (Callon, 1986, p. 189). L'enrôlement participe, pour un individu, d'un processus qui consiste à accepter, un rôle, une fonction, un statut et les tâches y afférents. Pour Callon, « *décrire l'enrôlement, c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales de coups de forces ou de ruses qui accompagne l'intéressement* » (Callon, 1986, p. 189) pour aboutir à une contractualisation tacite. Le même processus est observable dans le cas de l'apprenti qui aspire à intégrer un UPI.

Il arrive, comme l'affirment certains MA, qu'après quelques jours passés dans l'UPI à effectuer ces travaux insignifiants, certains AP abandonnent et ne se représentent plus à l'atelier. Au-delà de ce test qui dure les premières semaines, les activités de la phase d'enrôlement continuent à être réservées aux apprentis novices, car elles ont aussi une valeur formative. C'est durant cette période que l'apprenti apprend l'obéissance et à accepter la frustration. Il s'agit de conquérir sa place en passant par une initiation ingrate avant d'intégrer réellement l'activité.

Les activités assignées à l'AP autonome et l'AP expérimenté ont aussi des buts précis. Pour pouvoir commencer à se décharger un peu et s'appuyer sur les AP en cas de surabondance de commandes, les MA confient des travaux de complexité relativement importante aux AP

⁷¹ L'apprentissage traditionnel intègre au moins un aspect de chacune de ces trois institutions. Il intègre de l'institution scolaire les attentes en termes d'apprentissages et de réussite. On y retrouve la flexibilité du milieu familial à travers la bienveillance du MA qui est comme un père et des camarades AP qui sont comme des frères. Pour finir, l'apprentissage traditionnel hérite des obligations d'ordre économique du monde professionnel où on admet peu les erreurs.

confirmés. L'objectif est d'observer l'AP et de voir comment il arrive à mener à lui seul un travail complet recelant toutes les complexités significatives du métier. Le MA reste en retrait et intervient en cas de risque d'erreur grave. Ces activités sont destinées à vérifier la capacité de l'AP à travailler en toute autonomie en intégrant les risques liés à son activité. Ses capacités d'encadrement sont aussi mises à l'épreuve car, c'est à ce niveau qu'on lui confie ses premiers novices. Les tâches réservées à l'expérimenté servent à le préparer à endosser son futur rôle de chef de garage.

Il m'arrive d'être sollicité dehors, bah... dans ce cas, je ne peux pas être ici, c'est Ablaye⁷² qui gère. Je ne trouve rien à redire, sur ses choix et ses décisions. J'ai une confiance aveugle en son jugement. [Extrait d'entretien avec Pa Tamsir, MA de mécanique automobile].

Par des actes comme celui-ci, le MA met à l'épreuve l'honnêteté, les capacités de manager de l'AP expérimenté. Cette démarche est autant formative que certificative. Il faut préciser qu'aucune durée légale n'est fixée pour l'apprentissage traditionnel. Celle-ci est laissée à l'appréciation du MA qui, après plusieurs tests de la sorte, décide si l'AP est en mesure de gérer une affaire en toute autonomie et, le cas échéant, lui propose de se mettre à son propre compte comme patron d'UPI. Il s'agit d'une émancipation qui se fait avec la bénédiction du MA. Dans la plupart des cas, celle-ci s'accompagne d'un kit de matériel offert par le MA pour témoigner de sa satisfaction en l'endroit de l'AP sortant. Aucune cérémonie n'est organisée. En revanche une sorte de réunion familiale est généralement organisée parfois dans l'UPI avec la présence des autres apprentis, parfois dans la demeure familiale de l'apprenti et en présence de toute la famille de ce dernier. L'occasion est saisie par le MA pour faire des témoignages de satisfecit à l'endroit de l'AP émancipé.

Ces genres de moments sont très caractéristiques de la culture locale qui veut que les témoignages à l'endroit des jeunes qui donnent satisfaction se fassent devant la famille de ce dernier. Il s'agit d'une reconnaissance ultime qui rappelle ce que, dans leurs travaux sur

⁷² Ablaye est le plus expérimenté des apprentis de Tamsir

l'apprentissage en milieu informel, Lave et Greenfield (1982) appellent l'intégration dans une communauté des pratiques. Celle-ci se manifeste aussi dans l'accompagnement vers l'autonomisation dont va bénéficier désormais le « jeune patron » car ses premiers clients lui sont envoyés généralement par son ancien MA, comme nous pouvons le lire dans l'exemple ci-dessous.

J'ai formé une trentaine de jeunes depuis mon début. Mais, il y en quatre parmi eux à qui, après leur apprentissage, c'est moi qui les ai émancipés. Je leur ai cherché une place et leur ai fourni une partie du matériel, pour qu'ils commencent à exercer. Je l'ai fait parce que, pour moi c'est une manière de payer la dette. Mon maître qui m'a appris mon métier a agi de la même manière pour moi. Il m'a enseigné jusqu'à ce que j'aie une maîtrise parfaite de mon métier, de 1982 à 1992. Ensuite, c'est lui-même qui m'a ouvert mon premier atelier. [Extrait d'entretien avec Condé, MA en menuiserie métallique]

Il faut reconnaître que les apprentis qui ne passent pas par cette forme de reconnaissance de leur MA avant d'ouvrir leur propre UPI, bénéficient de peu de crédit dans le milieu. En effet, généralement dans ces milieux artisans, tout le monde se connaît. L'attitude des AP qui s'émancipent sans la bénédiction de leur MA est très critiquée. On leur reproche d'être pressé et de ne pas avoir la maîtrise suffisante de leur métier. Par conséquent, ce manque de crédit voue souvent leur entreprise à l'échec.

Dans ses travaux sur l'apprentissage du métier de tailleur au Liberia, Jane Lave (1996) définit l'apprentissage comme activité située dont la caractéristique centrale est « une participation légitime périphérique ». Ce qu'il y a lieu de préciser ici, c'est que le principe de participation périphérique légitime opère à tous les niveaux. En MAT, « *apprendre c'est, à travers une participation modulée selon la place occupée, un processus qui consiste à devenir (et à être reconnu) membre d'une communauté de pratique* » (Brougère, 2008, p. 52), d'un groupe ou apte à intégrer un statut.

La prise d'initiative des AP constitue, pour les MA, un baromètre pour vérifier la progression des AP, leur niveau de maîtrise de tel ou tel aspect du travail.

Le jeune nouveau là, nous a vus en train de travailler sur des pièces. Il pensait que c'était facile comme travail. Il a pris un bout de métal et a commencé, j'ai demandé aux autres de laisser faire. Le fait qu'il prenne l'initiative montre qu'il suit et qu'il désire mettre en application ce qu'il a vu faire. Il n'y est pas arrivé, mais j'ai vu qu'il est arrivé quand même à faire des choses... Quand ils suivent et apprennent on a l'œil pour le savoir et quand ils n'apprennent pas aussi on voit ça. Tu comprends ? Tu leur confies un travail et tu sais. Tu les vois faire des erreurs et tu sais... [Extrait d'entretien avec Mody 15 Août 2016, MA en menuiserie métallique]

Conclusion.

Pratiquer en situation pour apprendre à faire face à la diversité et la complexité de la réalité socio-professionnelle, c'est ainsi que nous pourrions résumer la conception des MA. En effet, la finalité instrumentale de l'apprentissage traditionnel est une conception partagée par l'ensemble des maîtres d'apprentissage. Celle-ci veut que l'apprentissage soit tremplin pour l'insertion socio-professionnelle durable des jeunes. Aussi en MAT, apprendre un métier, c'est se préparer à embrasser une vie professionnelle dans toutes ces facettes technique, psychologique, sociale, économique et culturelle. Car, pour les MA, si l'insertion socioprofessionnelle est la visée de leur action formative, cette insertion passe forcément par la préparation de l'individu. Cet aspect de la formation de l'Homme dans sa globalité prime sur celui de la formation du technicien praticien, spécialiste d'un métier. Cette croyance se traduit chaque jour dans leur compagnonnage avec leurs apprentis. L'immersion dans les réalités quotidiennes du métier constitue le moyen principal pour arriver aux résultats escomptés. L'apprentissage en contexte professionnel avec toutes les contraintes réelles du métier permet en plus du développement des aptitudes techniques celui des compétences sociales : il faut faire pour apprendre.

Cet apprentissage par la pratique en contexte réel, ne laisse pas beaucoup de place à la planification. Comme nous avons essayé de le montrer dans ce chapitre, en MAT, contrairement au milieu scolaire, les apprentissages ne font l'objet d'aucune préparation préalable. Un seul fil conducteur guide l'action des MA, c'est qu'à l'issue de la formation, l'AP acquiert un métier

et s'insère dans la vie socioprofessionnelle. Les activités de production deviennent en même temps les activités de formation. Les situations pédagogiques sont consciemment ou inconsciemment puisées de celles-ci. De ce fait, ce sont les aléas de productions quotidiennes qui dictent les contenus d'enseignement. Les contraintes liées aux impératifs de production rendent difficiles l'aménagement de situations uniquement destinées à enseigner et forcent les MA à adopter ce que nous avons appelé une approche globale et intégrative ; toutes les ressources concourantes à la résolution de la situation sont mobilisées de manière intégrée sans possibilité de les différencier et de les aborder explicitement.

Il n'y a pas d'enchaînement logique entre les différentes situations par conséquent, il n'y en a pas entre les objets d'enseignement. En revanche, les différentes phases d'apprentissage identifiées permettent au MA de faire une hiérarchisation des enseignements en fonction des statuts des apprentis. En effet, bien que tout le monde soit dans le même groupe, cette stratification implicite permet au MA d'organiser les apprentissages. C'est le statut de l'AP qui détermine les tâches sur lesquelles il est sollicité. Cela détermine en même temps les contenus d'apprentissage qui correspondent à sa progression.

Le modèle sous-jacent de la « démonstration-observation-imitation » est la modalité dominante. Toutefois, elle ne constitue pas la seule. Cette modalité intervient toujours quand une situation non encore maîtrisée par les AP ou inédite se pose. Autrement dit, il s'agit de situation qu'aucun AP dans le groupe ne peut résoudre de manière autonome. Le MA a recours à cette modalité autant de fois que nécessaire jusqu'à ce qu'il sente qu'au moins un AP dans le groupe est en mesure, au cas où le schéma identique se reproduirait, d'intervenir de manière autonome.

Au-delà de la « démonstration-observation-imitation », les MA procèdent aussi par démonstration guidée. La démonstration guidée consiste à diriger l'intervention en associant l'apprenti. Cette démonstration guidée est inclusive quand, en plus de faire travailler l'apprenti, le MA l'associe aux différentes prises de décisions afférentes à la situation. Elle est exclusive quand l'apprenant ne fait qu'exécuter les directives données par le MA, sans prendre part à la réflexion sur la résolution de la situation.

Nous avons montré aussi que le caractère global et l'intrication entre activités économiques et pédagogiques était un obstacle majeur à la didactisation. Toutefois, dans les métiers de froid et de menuiserie métallique, il arrive que les MA aient à recourir à des situations

uniquement faites pour enseigner aux apprentis certaines techniques de base nécessaires

Deux MA de notre corpus se démarquent clairement. Moussa et Sène qui ont recours plus souvent à des situations didactiques décontextualisées. Nous reviendrons plus précisément sur ces points au chapitre suivant.

Pour évaluer les acquisitions des AP, les MA mettent les AP dans des situations concrètes avec des incidences réelles sur le travail tout en étant en retrait afin d'intervenir en cas de risque d'erreur grave. En dehors de ces évaluations dans le travail, il y a des évaluations à l'entrée que nous avons assimilées à une phase d' enrôlement. Il en va de même au bout de quelques années passées dans l'UPI avant l'émancipation de l'AP. Ainsi sans disposer d'un tableau de bord ou d'un document formel, comme c'est le cas en milieu scolaire, pour surveiller la progression des apprentis, les MA connaissent exactement l'évolution des apprentis.

Chapitre 7. LES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE : DES PASSEURS DE SAVOIRS.

Le chapitre 7 est une continuité de l'analyse de la pratique du MA. Il propose l'exploration des dimensions épistémologiques, didactiques et psychologiques de la pratique. On y aborde la question des savoirs privilégiés par les MA, les obstacles à la didactisation, mais aussi leurs rapports au savoir et la perception qu'ils ont de leur rôle de passeur.

Introduction.

Martin (1972) conçoit l'éducation comme un moyen pour les sociétés de lutter contre l'extinction de leur culture, de leur civilisation : une lutte contre une anomie. Cette lutte n'est rien d'autre qu'une tentative par la transmission intergénérationnelle de préserver les unités de sens partagées par le groupe social. Nous entendons par-là, la perpétuation des systèmes de valeurs, des croyances, des représentations et des métiers qui font qu'une société existe par ses propres spécificités. Or, comme l'affirme Chamoux (2000), chaque société humaine met en œuvre un ensemble de stratégies pour éduquer ses descendants. Cela ne se fait pas sans une certaine dose de choix, de hiérarchisation des savoirs, connaissances et valeurs à léguer à la postérité. Les rites initiatiques observés dans des sociétés dites primitives en sont l'exemple : pour chaque classe d'âge, des savoirs sont privilégiés. Pour pouvoir en arriver à cette organisation, il a fallu un tant soit peu de sélection, de hiérarchisation ; bref une didactique consciente ou pas.

Ce chapitre se réfère au but 3 : analyser la nature des savoirs privilégiés par les MA et les modalités de la didactisation de ces savoirs. Nous répondons à la question 5 (Quels sont les savoirs privilégiés et légitimés par les MA ? Quelles sont les modalités de leur didactisation ?). Nous entendons par didactisation le processus de rationalisation du choix des savoirs et du choix des modes de transmission : sélection des savoirs en fonction du public et du contexte – ordonnancement et hiérarchisation – établissement d'un curriculum – choix éclairés des modes d'intervention en fonction d'un public et d'un contexte – transformation de savoirs savants et disciplinaires en savoirs à enseigner – conceptions de supports adaptés etc. Cette question est adossée à l'hypothèse 2, selon laquelle la formation en UPI associe l'accès à des savoirs techniques, des savoir-faire opérationnels liés aux métiers et le développement de compétences sociales et relationnelles. La formation vise aussi le développement de l'Homme et les MA investissent avec force cette mission. Elle réfère à la fois aux dimensions didactique (traitement des savoirs par les MA), épistémique (importance et légitimité des savoirs aux yeux des MA), et psychosociale de la pratique (le rapport au savoir des MA). Ces dimensions renvoient aux deux portées, axiologique et praxéologique de la pratique.

1. Les passeurs

Selon Barbier (1998)⁷³, le sens d'un énoncé ou d'une chose réside dans la capacité à dire quelque chose du monde. Il s'agit d'une question de signifiante qui renvoie à un partage de référence. « *Le sens est toujours un énoncé produit par les rapports de signes en valeurs différentielles dans un système donné* (Barbier, 1998, p. 1). Il n'existe pas en soi. Il s'agit d'une construction « qui emprunte à l'intentionnalité », dynamique et évolutive qui découle de la relation étroite que l'individu peut établir entre la situation et ses visées et buts propres. Pour une situation donnée, le sens se construit à partir de la culture, des représentations et des projections de l'individu.

Le passeur de sens est celui qui amène l'apprenant à prendre conscience des possibilités de réinvestissement, de transfert de ce qu'il a appris (Develay, 1994). Selon Barbier (1998), l'éducateur est passeur de sens en ce qu'il est triplement passeur de finalité : en sciences, en art et en spiritualité, mais aussi passeur de significations et de sensations.

La finalité en sciences se référerait à la question de la pertinence des savoirs et pratiques scientifiques en usage dans la communauté éducative concernée. La finalité en art quant à elle serait liée à la sensibilité et aux émotions humaines. La finalité spirituelle est liée à la considération, à l'existence des choses, de leur importance de leur caractère unique malgré leur diversité (Barbier, 1998).

Toujours selon Barbier, l'éducateur passeur de signification, transmet de la science, la compréhension des lois, règles et procédures ; leurs pluralités et l'intérêt de leur diversité. Il met en garde contre le dogmatisme et invite à une lecture multi-référencée du réel. Il suscite la capacité d'étonnement, l'entretient et insiste sur l'étendue des connaissances possibles ainsi que sur l'impossibilité de tout appréhender. Autrement dit, il invite à l'humilité. Et, passeur de sensation, l'éducateur offre une prise sur la réalité du monde physique. Il pousse à questionner le réel. Il s'intéresse à l'intelligence émotionnelle dans l'art et y voit une forme d'expression du réel.

⁷³ L'auteur cite Charlot (1997)

Les MA ne reçoivent aucune forme de reconnaissance formelle de la part des autorités publiques normalement en charge de la formation des jeunes. Aucune rémunération, aucun soutien financier ne leur est octroyé ni de la part de ces autorités, ni de la part des parents ou tuteurs des apprentis qu'ils reçoivent. Même s'ils reconnaissent, pour la plupart, tirer un bénéfice en ce que les apprentis permettent d'aller plus vite dans les commandes, les MA avouent avoir plus à perdre en acceptant de former les jeunes à cause des conséquences économiques qu'entraînent les erreurs de ces derniers. Cependant, ils acceptent de transformer leur unité de production en centre de formation parce qu'ils se sentent investis de quelque chose : une mission citoyenne d'utilité publique, « rendre la monnaie », aider les jeunes, ou même aider les parents dans le désarroi face à des enfants récalcitrants. Or, comme le fait savoir Develay, « le « passeur » agit au service d'une valeur qui le dépasse. Nous agissons au service de quelque chose qui est plus que nous-mêmes »⁷⁴. Ce sentiment transparait dans les propos des MA.

Observe tous les ateliers que tu vois ici, tu verras toujours des gens assis à côté. Nous, on rend service. On est aux côtés de la population. Les fêtes, je leur donne de l'argent et je prive ma famille. Donc tu vois ce que l'on fait pour la population en plus de donner un métier [Extrait d'entretien avec Mody]

On est fier quand on voit que ces jeunes adultes savent travailler en plus d'être des personnes de valeurs. Comme je t'ai dit, je ne me borne pas seulement à leur apprendre les ficelles du métier. On discute de la vie, je leur apprends la vie et c'est comme ça. Nous sommes entre humains aussi. (Mody)

À un moment donné, il faut que l'apprenti se rende compte qu'il a un devoir et qu'il est appelé à devenir quelqu'un

⁷⁴ Conférence Michel Develay mardi 25 Septembre 2012 UFRSTAPS LYON sur le thème « l'enseignant passeur de sens »

demain. Il est appelé à fonder une famille, avoir une maison, une voiture, aider ses parents. L'apprenti ne doit à la fin de formation, plus dépendre de personne, tendre la main (Mody).

On s'engage avec l'amour qu'on a pour transmettre et on se lance. Car si on pense à nos enfants, à nos neveux, on s'engage pour aider. Car, j'aurais apprécié, si j'étais à sa place, que quelqu'un fasse pareil pour moi. Il faut accepter de les former pour eux⁷⁵ par la grâce de Dieu (Albert)

Ce statut de passeur sous-tend, chez les MA, la fonction de formateur mais, avant tout, celle d'éducateur et de modèle, ainsi qu'ils le revendiquent eux-mêmes. À ce titre, ils sont amenés à opérer un certain choix dans leurs attitudes, leurs comportements et les savoirs qu'ils transmettent à leurs apprentis.

2. Les savoirs privilégiés par les MA

La finalité de toute formation est de préparer le formé à développer un pouvoir d'agir sur les situations socioprofessionnelles spécifiques à son domaine d'intervention. La formation effectuée à partir des situations réelles joue sur la relation de dépendance entre situation de travail et construction des compétences. D'ailleurs les plaidoyers sur la professionnalisation des formations fondent leurs arguments sur ce fait. Une formation dans les conditions réelles de travail favorise l'acquisition de compétences incorporées directement mobilisables en cas de nouvelle situation sans charge mentale significative. Aussi la formation sur le tas par apprentissage offre-t-elle cette immersion (de plus en plus exigée par les défenseurs de la formation expérientielle) dans les réalités : techniques, économiques et relationnelles du métier.

L'apprentissage traditionnel ne repose sur aucun curriculum formalisé, aucun programme ne le sous-tend ; le projet global est de faire acquérir aux jeunes un métier. Or, nous l'avons montré dans notre analyse, les MA ne sont pas des formateurs de profession et rien ne

⁷⁵ Le MA fait allusion aux parents désespérés qui viennent leur confier leurs enfants

les prépare, à faire ce travail d'ingénierie didactique sur les contenus.

Par ailleurs, ayant une conception instrumentale de la formation qualifiante, les MA ont pour ambition de permettre au jeune AP de résoudre la situation qui se pose à lui afin de satisfaire son client. Autrement-dit, ce qui importe pour le MA, c'est de doter le jeune de savoirs pragmatiques qui, en cas de situation similaire ou de complexité proximale, permettent l'action : des savoirs d'actions donc. Le savoir d'action est un savoir contextuel et actualisé en situation qui permet à l'acteur de faire face à l'imprévisibilité, la complexité. Il peut être d'origine savante, empirique ou enracinée dans la culture professionnelle (Gather Thurler, 1998). Nos observations des UPI nous permettent d'identifier des savoirs d'action de deux natures : technique et social.

Le savoir-faire technique est en lien étroit avec l'apprentissage et la maîtrise des gestes techniques. Il s'agit des compétences spécifiques au métier et à la spécialité. Ces savoirs d'action sont liés aux performances techniques attendues dans les situations professionnelles et permettent de distinguer une spécialité d'une autre. Ils constituent la première composante de l'action formative des maîtres, dans la mesure où le développement de l'agir professionnel est l'objectif visé par les MA. Or, cet agir se fonde sur des compétences mobilisables en situation et, dès lors se forge en situations concrètes comme l'illustrent ces notes d'observation.

Le premier extrait est la suite de l'échange entre Mody MA en menuiserie métallique et Cheikh Tidiane un de ses apprentis. Après avoir laissé l'apprenti montrer ses limites, le MA montre comment réaliser une rampe d'escalier sans gabarit

*Ça paraît simple, mais ça ne l'est pas, surtout sans gabarit
La difficulté majeure, c'est de maintenir le bon angle
d'inclinaison. Au moment du montage, la rampe doit être
parallèle avec le limon de l'escalier. Au moment du
soudage de la main courante, si tu ne fais pas attention, tu
risques de trop charger entre la jointure et les barres
verticales et la main courante. Tu fausses l'inclinaison et
au montage, tu as n'importe quoi. (Extrait de
l'observation)*

La note d'observation suivante reprend des faits qui se sont déroulés dans l'atelier de Alioune B, le 03 novembre 2016.

L'AP est en train de remplacer un compresseur grillé, par un autre d'occasion mais en bon état. Il effectue les brasages des raccordements. Arrivé au montage du filtre déshydrateur , il fait appel au MA. Il lui passe la main. Le MA introduit le tube qui vient du condenseur dans un orifice du condenseur et effectue le brasage. Dans l'autre orifice, coté évaporateur il insère le détendeur capillaire qui relie le filtre à l'évaporateur, mais aussi un autre bout de capillaire qui n'est pas relié au reste du circuit. Il effectue le brassage. En tant que spécialiste du milieu, ne connaissant pas son objectif, nous lui demandons : « à quoi sert, ce bout de capillaire ? »

C'est pour faire le tirage au vide du circuit. Après je vais boucher.

Avoir un bon vide est une condition pour assurer un bon fonctionnement d'une installation frigorifique. Le vide suppose que tout l'air et toute l'humidité qui se sont introduits dans les tubes au moment de l'intervention sont extraits. Pour l'atteindre, il faut disposer d'une pompe à vide (un matériel qui coûte dans les 500 euros (300000 FCFA environ) que le MA n'a pas.

En imaginant le principe du fonctionnement d'un circuit frigorifique, on se rend compte que son astuce lui permet d'expulser l'air du circuit, ce qui est déjà bien, car cela atténue la survenance de panne qui provient de la présence d'air dans le circuit (panne des incondensables). En revanche, la méthode ne permet pas du tout de chasser l'humidité et d'atteindre le vide, le système peut, cependant, fonctionner pendant assez long avant qu'une panne ne survienne, à condition qu'il n'y ait pas beaucoup d'humidité dans le circuit. Nous lui posons de nouvelles questions : « pourquoi, il vous a appelé pour le réaliser ? il ne sait pas le faire ?

Pourtant si (...). Ce n'est pas la première fois, qu'on le fait dans l'atelier. Mais le capillaire a un diamètre très faible et quand on chauffe trop, on risque de le faire fondre et de boucher le détendeur. Je n'ai pas envie d'acheter encore une fois de plus un détendeur.

Le troisième extrait, reprend des faits observés dans l'atelier de Tamsir, 27 juillet 2016

Après avoir changé le moteur d'un véhicule et posé un nouveau à la demande du client, Tamsir tente de récupérer, rénover, le moteur déposé destiné à la casse. Ainsi, il procède au démontage, à l'examen de chaque pièce du moteur. Il récupère ce qui peut l'être et fabrique les pièces défectueuses si possible. Ensuite, il procède au remontage du moteur avec ces AP.

« J'ai eu un client avec une Chrysler toute neuve. Il avait cramé son moteur. On lui a répété partout où il est passé qu'il fallait mettre un nouveau moteur ou, à défaut, adapter avec le moteur d'une autre marque. Il n'avait plus les moyens puisque déjà la voiture était neuve. Je lui ai proposé de récupérer le moteur, sans rien lui promettre. C'était la première fois que je le faisais. Cela m'a pris plusieurs jours à démonter les éléments un à un, à enlever les brûlures, nettoyer. J'ai récupéré moi-même certaines pièces et adapter d'autres. J'ai taillé les joints. Quand tout a été fini. Tu ne pouvais pas mesurer ma joie quand j'ai entendu le moteur gronder. Depuis, il m'arrive de proposer à ceux qui ont ce problème et dont le moteur coûte cher ou est très rare sur le marché. Je suis, d'ailleurs, le seul mécanicien de la place qui fait cela. Je reçois souvent des clients de la part des collègues. Et il y en a même, parmi ces derniers, qui viennent apprendre ça avec moi. » (Tamsir)

Ces extraits issus des notes d'observation et de discussions informelles, montrent comment en milieu d'apprentissage traditionnel, les savoir-faire techniques sont liés à l'action, à la situation immédiate. Les MA ont développé une culture de la débrouille qu'ils transmettent à leurs apprentis. C'est cette capacité d'adaptation à la situation qui leur permet de survivre avec la pratique de leur métier.

Le savoir-faire social, quant à lui, est la seconde composante des objectifs de la formation en MAT. Il renvoie au relationnel, à la posture professionnelle, à l'attitude, au comportement vis-à-vis de la clientèle, du matériel, des pairs et du MA lui-même. Ressources indispensables pour le développement des compétences sociales, l'enseignement des savoir-

faire sociaux est la base de l'action formative des maîtres d'apprentissage. En effet, la formation par l'apprentissage traditionnel ne peut faire, comme nous l'apprennent Lave et Wenger (1991), l'économie des réalités socioculturelles du contexte dans lequel il se passe. La société, le groupe ou le milieu social déterminent la nature des savoirs mis en avant. C'est d'ailleurs en cela que réside la fonction de « passeur » des MA. Dans cette perspective, au même titre que, les métiers et la technique, les ethnothéories sont transmises aux plus jeunes.

Les ethnothéories désignent l'ensemble des théories partagées qui définissent ce que les membres d'un groupe social pensent comme étant primordial dans l'éducation de leurs jeunes. Ces ethnothéories entretiennent donc une relation d'influence réciproque avec les pratiques éducatives en usage dans les contextes physiques et sociaux considérés. « *Les ethnothéories se construisent selon un processus actif, en lien avec la culture, l'histoire et sa propre éducation* » (Conus & Ogay, 2014, p. 99). Au-delà de son aspect heuristique sur la nature des savoirs, les ethnothéories recèlent un pouvoir révélateur de l'ordre non seulement de l'épistémologie des savoirs, mais aussi celle de la pratique enseignante des MA. Si l'éducation comme le pense Martin, résulte « *pour une société, de la nécessité de lutter contre une anomie qui la menace de disparition* » (Martin, 1972, p. 338), on peut considérer l'apprentissage traditionnel comme une réponse sociale spontanée mise en place par les populations pour faire face à un manque. À cet effet, il se construit sur les savoirs et les valeurs véhiculées par la société. Les ethnothéories sont les systèmes de valeurs, les normes, les « représentations sociales des adultes (...) sur ce qu'est l'individu et son éducation » (Dasen & Perregaux, 2000, p. 108).

Ces ethnothéories se réfèrent aux savoirs que les parents ont de leur société. Elles ont leur origine d'une part dans les expériences que les parents ont quotidiennement avec leurs enfants d'âges différents, et d'autre part, dans les savoir-faire culturels qui se sont accumulés dans leur communauté culturelle ou dans leur groupe de référence »

(Montandon & Sapru, 2002, p. 133).

Au-delà du métier, la visée de la formation en MAT est la formation de l'individu. En plus des savoirs d'action spécifiques à la formation du métier, les savoirs autochtones, croyances, représentations, mais surtout des enseignements sur les comportements et savoir-être sont les contenus privilégiés par les MA. Cet axe constitue le socle de la formation en MAT.

Les MA de notre corpus ont tendance dans leur conception de la formation, à insister sur les valeurs collectives, les relations interpersonnelles, le respect des anciens et la conformité aux standards sociaux du groupe pour les jeunes. Il y a une certaine forme de reproduction sociale au sens de Bourdieu.

Le plus important pour moi, c'est l'éveiller, l'amener à prendre conscience que son avenir et son bien dans le futur résident dans ce métier qu'il apprend aujourd'hui. Ensuite, je lui apprendrais comment se comporter vis à vis d'autrui, comment respecter les gens qu'on a en face de soi, comment s'adresser aux gens (...). Au sortir de cela, il devient quelqu'un d'utile à la société soit en étant à son propre compte soit en travaillant dans une boîte privée et peut aussi participer à la formation des jeunes. Donc l'apprentissage à un rôle important à mon avis. Grâce à nous beaucoup de voleurs potentiels ont été arrachés des rues [Extrait d'entretien avec Serigne]

Dans les UPI, c'est la transmission de ces ethnothéories qui cristallise le plus les actions enseignantes. En effet, hormis les consignes diverses portant sur le travail, les prises de parole des MA sont teintées de leçons de morale, de rappels ou injonctions ayant trait au respect des biens et des personnes, à la manière de se comporter en société et aux valeurs.

Avant de mettre de la nourriture dans une vaisselle, il faudrait auparavant l'avoir bien nettoyée. C'est pareil pour un être humain ; avant de penser à la formation, il faut éduquer le jeune [Extrait d'entretien avec Condé MA de menuiserie métallique]

Nous pouvons voir que dans les faits, les seuls moments où il y a une transmission directe c'est quand les MA interpellent les jeunes sur leur comportement. Il ne s'agit pas de regrouper les jeunes afin de leur distiller des leçons de vie, de morale ou de leur apprendre comment se comporter dans une situation donnée. En revanche, les MA exploitent toute situation où un AP est l'auteur d'un écart de conduite. Ces moments sont l'occasion de revenir sur la conduite globale à tenir et de rappeler les bonnes valeurs.

Tu donnes l'air de ne pas être concerné par les reproches que je te fais. On dirait que ça ne te touche pas. Je t'ai toujours demandé d'éviter d'adopter cette attitude niaise quand on s'adresse à toi. Enlève ce sourire narquois de tes lèvres ! Un homme doit avoir un amour propre⁷⁶ [Note d'observation Tamsir, MA de mécanique automobile].⁷⁷

« Pourquoi restes-tu à regarder ? Que t'ai-je dit il y a à peine quelques instants ? Je ne t'ai pas répété plusieurs fois, qu'il y a toujours quelque chose à faire ! Je vous répète tout le temps qu'il ne faut jamais rester sans rien faire pendant que les gens travaillaient. Il faut avoir l'habitude de proposer son aide. Bouge-toi, vas les aider ! au lieu de rester planté à regarder. Tu n'as pas vu que c'était lourd⁷⁸ ? » [Note d'observation UPI Sène : MA de mécanique automobile]

Il faut être patient et ne jamais se fatiguer de leur rappeler qu'il y a des choses à bannir. Que ce soit dans la manière de s'exprimer ou dans le travail, il faut être à l'affût des

⁷⁶ C'est la traduction qui s'approche de plus de l'expression wolof "Nit daffay am djöm".

⁷⁷ Cet extrait reprend les remontrances d'un MA envers un AP. Ce dernier a, selon Tamsir, la « vulgaire habitude de rire » (Tamsir) quand on lui fait des reproches. Il donne l'air de ne pas être atteint par les critiques et remarques ; ce que le MA n'arrive pas à supporter. Selon le MA, ceci est un signe de manque de caractère et précurseur de mauvais comportement. Pour lui, quelqu'un qui est insensible aux reproches ne cherche jamais à évoluer. Par conséquent, montrer qu'on est sensible aux remarques désobligeantes, c'est montrer qu'on a un amour propre. La peur d'être attaqué dans son amour propre conduit toujours à adopter le bon comportement. Aussi, les MA mettent un point d'honneur à corriger certaines attitudes qu'ils jugent inadéquates

⁷⁸ Le MA faisait référence à deux apprentis qui tentaient de déplacer la culasse d'un moteur. Pendant qu'Idy (un autre AP) les observait.

mauvais comportements et les corriger [Extrait d'entretien avec Serigne : MA mécanicien]

Comme je t'ai dit, je ne me borne pas seulement à leur apprendre les ficelles du métier. On discute de la vie, je leur apprends la vie et c'est comme ça. Nous sommes des êtres humains. [Extrait d'entretien avec Mody : MA en menuiserie métallique]

La mise en avant des savoirs d'action et des savoir-faire sociaux participe d'une certaine approche pragmatique et instrumentale de la formation par apprentissage au vu de l'objectif d'employabilité immédiate poursuivi. Elle traduit une certaine réalité de l'apprentissage traditionnel qui conduit à des difficultés pour les MA de didactiser les savoirs. Au-delà, elle participe d'une forme de rejet des savoirs livresques et de l'approche disciplinaire appliquée dans le système formel, jugée inopérante. C'est ce que nous allons aborder au point suivant.

3. Les stratégies didactiques des MA et leurs limites

En milieu scolaire les situations sont d'abord faites pour faire apprendre. On espère, par « la somme » des apprentissages dans plusieurs disciplines connexes à un domaine, faire acquérir un métier. Le contrat didactique est l'outil qui permet aux enseignants d'une discipline d'analyser une situation d'enseignement/ apprentissage afin de choisir les contenus et les mises en situations possibles pour faciliter leur acquisition par les apprenants. Il concerne les stratégies didactiques de l'enseignant, les mises en situation et les évaluations des acquisitions. Il permet à l'enseignant de procéder suivant une logique plus ou moins maîtrisée.

À l'inverse, les situations de travail, en MAT, n'ont pas pour ambition principale de faire apprendre, mais de répondre à des impératifs de production. Elles laissent peu de possibilités à des pratiques didactiques comme on en a l'habitude de le voir en milieu scolaire. C'est de cette intrication entre activités productives et activités formatives que découle le premier obstacle à la didactisation. En effet, la dynamique des activités au sein de l'UPI impose un certain nombre de contraintes. L'une d'entre elle est de l'ordre des performances économiques. Dans le souci de faire des gains, les MA sont obligés de répondre à un nombre élevé de commandes. Il n'y a pas moyen de différer les interventions. Cet enchaînement entre les commandes laisse peu de place pour les activités de didactisation des contenus. Ils ne sélectionnent pas en amont les savoirs, ils ne les planifient pas, ils ne les ordonnent pas. Aucun

scénario n'est préparé en amont. Il faut prendre la situation comme elle arrive et essayer de faire acquérir à l'AP les savoirs potentiels qui permettent de la gérer. Le second obstacle à la didactisation découle pour nous du parcours des MA. Nous l'avons dit, la vocation première de ce dernier n'a jamais été d'exercer le métier de formateur. Par ailleurs, il n'y a rien, dans leur parcours, qui les prépare à l'ingénierie didactique contrairement aux enseignants en milieu scolaire.

Toutefois, malgré ces obstacles au travail de sélection des savoirs à enseigner et de préparation des scénarii pour enseigner des contenus ciblés, il arrive que des MA prennent le temps en marge des activités productives pour procéder à l'enseignement explicite d'un certain nombre de connaissances (Veillard, 2012,).

Nous avons observé chez les MA de froid des modes d'intervention de ce type. En effet, les MA ne disposent ni de ressources matérielles, ni de temps pour mettre en place des scénarii didactiques exclusivement destinées à faire apprendre. En revanche, ils profitent du matériel du client (réfrigérateur en panne) déplacé à l'atelier pour en faire des supports d'enseignement-apprentissage. Certaines manipulations, surtout le brasage, sont enseignées aux jeunes sur ces supports, avant de commencer à les impliquer dans le travail.

On retrouve les mêmes pratiques chez les MA de menuiserie métallique, pour apprendre la conformation de certaines pièces, les AP s'exercent sur des restes de matière d'œuvre. Il ne s'agit pas d'activités systématiques, mais les MA encouragent fortement les AP à s'essayer à réaliser ces pièces. D'ailleurs, comme source de motivation, les apprenants ont la possibilité de se faire de l'argent de poche en revendant, après contrôle et aval du MA, les plus belles pièces qu'ils ont réalisées.

Chez les MA de Mécanique automobile, en revanche, on n'aborde pas du tout les enseignements suivant cette approche. La mise en situation progressive est la principale stratégie didactique utilisée.

Même si l'ambition de faire apprendre est avérée, ces pratiques relevant d'une certaine didactisation procèdent surtout de stratégies préventives bien pensées. Il s'agit pour les MA d'être réalistes et d'anticiper sur d'éventuelles erreurs pouvant mener à la détérioration du matériel du client. Ces situations didactiques scénarisées sont destinées aux novices pour faire apprendre les bases du métier avant de commencer à leur confier du travail, même si Veillard (2012) affirme qu'il arrive qu'un novice soit mis directement dans une situation de production

dans l'optique de lui faire acquérir des savoirs. D'après nos observations en MAT, cela ne se fait jamais sans la guidance du MA ou même sans un moment d'explicitation formelle avant l'exécution de la tâche.

Il faut, cependant, souligner que deux MA parmi les dix-huit de notre corpus, ont recours plus souvent à des pratiques didactiques proches de celles des formateurs en milieu scolaire. Il s'agit de Sène (MA mécanicien) et Moussa (MA de froid).

Le premier a aménagé un local destiné à des cours théoriques. Il s'en sert pour aborder les cours de technologie spécifiques à la mécanique : organe, technologie, etc.. Sur le plan pratique, Sène, ne laisse jamais les apprentis intervenir seuls sans faire une démonstration au préalable. C'est soit lui, soit l'apprenti le plus expérimenté de son groupe (son jeune frère) qui exécute la démonstration. Ces apprentis ne sont jamais directement responsabilisés avant d'avoir démontré à la suite de plusieurs répétitions ce qu'ils savent faire. Il faut noter que ces essais ne se font pas tous dans l'instant et sur le matériel du client, contrairement au milieu scolaire où chaque AP a la possibilité après un cours de s'essayer plusieurs fois sur un poste de travail didactique. L'occasion est donnée aux AP de démontrer leur maîtrise au fur et à mesure que les situations se présentent, sous la supervision étroite du MA ou d'un AP plus expérimenté.

Le second MA observé (Moussa), quant à lui, a installé des bancs de climatisation à usage didactique. Ces derniers, lui servent à asseoir quelques techniques de base telles que : le façonnage du cuivre, le brasage. Les bancs didactiques servent aussi à initier les jeunes au montage d'installations de climatisation ainsi que toutes les techniques afférentes. Il s'agit pour le MA d'exercer les jeunes aux techniques d'installation des climatiseurs en reproduisant de manière artificielle les conditions réelles de travail. Nous retrouvons chez ce MA les pratiques d'enseignement typiques de la formation professionnelle scolaire où les enseignements sont scénarisés. Là aussi, il s'agit de pratiques conscientes motivées par un choix stratégique qui consiste à se prémunir d'éventuelles erreurs aux potentielles conséquences désastreuses.

*Le matériel frigorifique coûte cher. Il ne faut pas jouer avec
le bien du client devant lui. Imagine si on grille le moteur⁷⁹*

⁷⁹ Il fait référence au moteur du compresseur qu'on trouve dans les installations frigorifiques

du client [...]. Avec les bancs je peux leur apprendre certaines manipulations telles que la charge ou le brasage [...] Comme ça, je n'ai pas à rembourser. [Extrait d'entretien avec Moussa, MA de froid].

Les patrons mécaniciens ici, n'accordent pas de l'importance à ça. Pour eux, ce qui importe, c'est de savoir la fonction de la pièce, la reconnaître en cas de panne et remplacer. Cela suffit pour travailler. Mais pour être efficace, il faut comprendre ce que tu fais. Connaître la technologie, pour récupérer la pièce si possible...la chaîne de montage du sous ensemble mécanique, etc. Rien que le fait de comprendre la technologie des pièces t'évite beaucoup d'incidents à rattraper. On gagne en logique d'intervention. [Extrait d'entretien Sène, MA mécanicien]

Il faut souligner que ces pratiques se font hors temps de travail, c'est-à-dire dans les moments où l'atelier tourne au ralenti. Donc, ces pratiques didactiques décontextualisées sont des exceptions chez ces deux MA qui comme les autres se basent la plupart du temps sur des situations de travail réelles pour transmettre leur savoir.

Par ailleurs, comme on le sait, chaque situation recèle un potentiel d'apprentissage qui requiert une posture spécifique. Il arrive que des situations inédites très riches en potentiels d'apprentissage se posent. Il s'agit de situations dont la fréquence de survenance très rare. Les MA, comme Tamsir, désirant exploiter ces niches d'apprentissages font preuve de beaucoup de réalisme. En effet, pour ces situations inédites en termes d'apprentissage, mais aussi en termes d'enjeux économiques, jugeant qu'il y a un grand risque à intervenir avec des apprentis inexpérimentés, le MA exécute le travail en se faisant assister par plus expérimentés. Cependant, il n'hésite pas à reproduire la situation de manière artificielle pour en faire bénéficier les autres.

Ainsi, il nous a été donné d'observer Tamsir en train de reprendre la révision complète d'un moteur jugé bon pour la casse. Il s'agissait pour lui d'apprendre aux AP, sa technique pour récupérer des moteurs « cramés ».

Quand je dois récupérer un moteur, je procède comme un chirurgien en salle d'opération. Il faut que tout soit propre, nickel. Je me fais entourer des apprentis qui ne sont pas occupés. Ils m'aident. Parfois, je n'ai même pas besoin de parler. Je me fais comprendre rien qu'en faisant des gestes. Je les entraîne à deviner ce dont j'ai besoin rien qu'en faisant un signe de la main. Il n'y a plus de patron de garage comme moi qui enseigne comme ça. [Extrait d'entretien informel avec le Vieux Tamsir].

Dans ce milieu d'apprentissage par le travail, les situations artificielles participent d'un besoin de « dégrossir » les situations lourdes, soit du point de vue des enjeux ou soit en termes de connaissances, et rendre le plus accessibles possible les savoirs mobilisés. D'un autre côté, on se rend compte que, quel que soit le métier appris sur le tas, les modes opératoires construits par le biais de l'observation se font pour une situation donnée. Les savoirs acquis et les compétences développées sont locaux et la question du transfert, qui du reste est une des critiques formulées à l'encontre de l'apprentissage traditionnel, se poserait, si la situation venait à changer. Les situations didactiques artificielles permettraient alors, de prendre le recul sur les situations réelles et de rendre les apprentissages plus conceptuels dans une perspective de préparer leur réinvestissement dans diverses situations de classe de complexité assez proche. Ce qui contredit, en partie, les critiques qui disent que les situations routinières auraient tendance à rendre les apprentissages trop contextuels et les compétences acquises intransférables.

4. Du rapport au savoir des maîtres d'apprentissage en milieu traditionnel.

Beillerot propose une approche clinique de l'étude du rapport au savoir. Son approche du rapport au savoir s'appuie sur les théories du sujet et ses relations à l'objet. Le savoir étant assimilé à un objet de désir, le rapport au savoir serait alors un rapport entre un sujet savant et l'objet de son désir le savoir (1996, 2000). Il serait question pour le chercheur d'envisager ce rapport au savoir comme « *un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* » (Beillerot, 1996). Beillerot entrevoit ce rapport comme un processus évolutif et inscrit dans une historicité, celle du sujet inscrit dans une dynamique familiale, sociale et

sociétale. Ce rapport est, alors, influencé par ce que le sujet sait, ce qu'il désire savoir dans des contextes aussi divers que variés tout au long de sa vie.

Charlot (1997) propose une approche sociologique donc plus inclusive de l'étude du rapport au savoir. Toutefois, l'auteur marque, sa différence avec, l'approche déterministe défendue dans la sociologie critique de Bourdieu. En effet, cette dernière défend une approche du rapport au savoir dépendant du rapport à la culture des individus. Les individus seraient inscrits, selon Bourdieu, dans une boucle de reproduction culturelle qui verrait un jeune hériter du capital culturel de ses parents. Ainsi, les explications du rapport au savoir des jeunes découleraient du rapport au savoir de sa famille. Pour Charlot, le rapport au savoir définit « *l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir* » (Charlot, 1997). Ainsi l'approche de Charlot s'appuie –t- elle sur un sujet social capable et acteur de sa propre construction dans le monde social auquel il appartient. Le rapport au savoir serait alors inscrit, au même titre que le sujet dans une historicité multidimensionnelle : identitaire, épistémique et sociale.

Dans son rapport épistémique au savoir, c'est le sujet qui se construit ses savoirs. Il est seul à en choisir les sources, à les sélectionner, se l'approprier et les hiérarchiser. L'analyse du rapport épistémique au savoir du sujet s'intéresse au processus de construction du savoir par le sujet. Le rapport au savoir ici, est tout simplement le rapport à l'apprendre (Charlot, 1997).

Si le rapport épistémique au savoir détermine la relation individuelle du sujet au savoir. Le rapport identitaire au savoir, quant à lui, s'inscrit dans une dynamique communautaire. Ce rapport au savoir s'intéresse au processus d'assimilation qui pousse l'individu à s'identifier ou se « désidentifier » à un individu, un groupe professionnel, une institution, etc. L'analyse du rapport identitaire au savoir s'intéresse « *à la façon dont le savoir prend sens par rapport à des modèles, des attentes, des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire* » (Bautier & Rochex, 1998, p. 34).

Le rapport social au savoir subsume les rapports épistémique et identitaire au savoir. En tant qu'être social, l'individu est inscrit dans un rapport social au monde et donc ses rapports au savoir sont façonnés, influencés par diverses dynamiques sociales. L'analyse du rapport social au savoir s'intéresse à l'étude de l'aspect coercitif de l'espace socioculturel sur le rapport

au savoir de l'individu.

Dans leurs productions scientifiques, nombreux sont les chercheurs qui identifient le rapport au savoir comme organisateur de la pratique des enseignants en milieu scolaire (Bru, Pastré, Vinatier, & Malet, 2008; Vinatier & Pastré, 2007). Nous pouvons en dire autant pour les MA en MAT.

En nous intéressant au rapport épistémique au savoir des MA, nous pouvons dire que celui-ci influence fortement leur attitude discriminatoire face aux savoirs savants. Les savoirs savants sont aux yeux, des MA, inopérants, invalides, une fois que l'on s'insère dans une dynamique d'apprentissage devant servir à développer l'agir.

« A l'école, les cours sont plus axés sur le développement de l'esprit. C'est essentiellement basé sur des représentations. Donc les apprenants n'ont ni l'écoute ni le toucher ».[Extrait d'entretien avec Serigne]

Les MA établissent tous une certaine hiérarchisation entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action. Cette hiérarchisation discriminatoire pour les savoirs savants s'explique par un certain rejet de la formation scolaire⁸⁰ dans laquelle ils voient une rivale ayant une approche jugée théorique et stérile. En effet, nous l'avons souligné plusieurs fois, les MA sont issus du système qu'ils perpétuent. À ce titre, ce sont les savoirs pratiques acquis durant leur parcours professionnel qui leur permettent d'occuper la place qui est la leur, dans leur communauté.

Cette appartenance à une communauté des pratiques a une fonction coercitive qui fait que, par identification aux membres de la communauté, l'individu adopte les mêmes représentations, les mêmes valeurs, les mêmes croyances, etc. Ainsi, c'est à la suite d'un long processus d'identification que l'apprenti, devenu MA, intègre les habitus d'une communauté dont il est devenu membre. En conséquence, il hérite de manière implicite ou volontaire des ethnothéories du milieu d'adoption. Son rapport individuel au savoir ne peut échapper à une part de conditionnement lié au rapport au savoir du groupe ou de l'institution si on en croit

⁸⁰ Nous l'avons expliqué précédemment, la plupart des MA ne sont pas scolarisés ou le sont faiblement.

Chevallard (, 1999). Charlot (1997) affirme également que la dimension sociale du rapport au savoir contribue à donner une forme particulière aux rapports épistémique et identitaire au savoir des individus.

Aussi les MA établissent-ils cette distinction nette entre le centre de formation et les UPI théâtres de l'apprentissage traditionnel. Il s'agit, pour eux, de montrer la différence entre les pratiques de l'institution scolaire auxquelles ils n'adhèrent pas et leurs propres pratiques jugées plus efficaces. Pour les MA qui sont issus de l'apprentissage traditionnel, les savoirs pratiques sont les seuls types de savoir aptes à faire l'objet de transmission dans ce milieu

C'est un métier qu'il est venu chercher ici, je ne vais pas lui apprendre les calculs. Je lui ai montré la technique pour arriver rapidement à ce que je lui ai demandé de faire. [Extrait des notes d'entretien informel avec Sidy, MA en menuiserie métallique]

Là-bas la formation est presque terre à terre. On leur apprend le traçage, la lecture de plan. C'est des choses qui ne sont pas forcément nécessaires pour être performant. C'est des choses qui ne servent pas à grand-chose sur le terrain. Ça reste souvent à l'école ces trucs-là. Quelqu'un qui sort du centre formation avec son CAP, ne peut pas exercer directement son métier. Il ne saura même pas débiter correctement le métal. Dans les ateliers on t'apprend tout cela. [Extrait d'entretien avec Mody]

Toutefois, cette promptitude des MA à rejeter ouvertement les savoirs théoriques cache une relation plus ambiguë entre ces derniers et le savoir qu'ils disqualifient. Certains MA soulignent l'impact des évolutions technologiques.

D'ici peu de temps, ceux d'entre nous qui n'iront pas se perfectionner ne pourront plus exercer. Toutes les nouvelles voitures venant de l'extérieur sont truffées d'électronique. On est souvent confronté à de nombreuses difficultés pour les réparer. On bidouille et bricole...et si on ne s'en sort pas on fait appel à Omer. Nous sommes

nombreux dans ce cas à avoir de plus en plus recours à ses services. Lui a appris ça. Et il dispose d'une machine à diagnostique [Extrait des notes d'entretien informel avec Tamsir]

La technique évolue. La plupart d'entre nous sommes dépassés par la technologie des nouvelles voitures. Nous sommes restés aux pratiques d'entant. Dans peu de temps, celui qui n'aura pas été à l'école ne pourra pas faire de la mécanique. [Extrait des notes d'entretien informel avec Cheikh]

Dans les propos des MA, le savoir savant dispensé dans les centres de formation scolaires passe de temps à autre d'objet disqualifié à objet de convoitise. Tous les MA l'affirment à un moment donné dans leur propos, le savoir conceptuel est nécessaire pour la formation de l'esprit et pour apprendre à décontextualiser. Cet apprentissage est nécessaire pour l'évolution vers de nouveaux apprentissages mais surtout pour être mieux outillés face à l'évolution des métiers sur le plan technologique. Aussi l'absence de scolarisation ou une scolarisation incomplète est-elle perçue de plus de plus par les MA comme un facteur bloquant pour une évolution dans les apprentissages dans un contexte où les nouvelles technologies envahissent et complexifient leur métier. Les MA se tournent alors de plus en plus, vers les organisations consulaires (chambres de commerces, chambres des métiers, associations d'artisans) ou vers des centres de formation professionnelle pour des sessions de formation de courte durée en vue du renforcement de leurs capacités face aux évolutions technologiques. Ainsi tous les MA qui jugent les savoirs théoriques inopérants, se retrouvent à un moment donné, à reconnaître ces derniers comme indispensables.

Nous empruntons le concept de dissonance cognitive développé par Festinger (Festinger & Schachter, 1974) pour analyser ce rapport ambigu aux savoirs savants qui pousse les MA tantôt à reconnaître leur utilité, tantôt à les dénigrer. « *Selon les théories de la dissonance cognitive lorsque les circonstances amènent une personne à agir en désaccord avec ses croyances, cette personne éprouvera un état de tension inconfortable appelé dissonance, qui, par la suite, tendra à être réduit, par exemple par une modification de ses croyances dans le sens de l'acte* » (Vaidis & Halimi-Falkowicz, 2007, p. 9).

En analysant les propos des MA sous cet angle, on peut conclure à un rapport dissonant des MA face aux savoirs scolaires. Cette dissonance se constate plus chez les MA mécaniciens que chez les autres MA. La technique a beaucoup évolué dans ce domaine et l'électronique rend complexe la tâche des mécaniciens. Ainsi paradoxalement ces MA sont ceux qui critiquent le plus l'approche théorique de la formation scolaire et en même temps ce sont ceux qui reconnaissent le plus l'utilité des savoirs savants pour pouvoir exercer le métier de mécanicien dans le contexte actuel.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exploré les dimensions didactique, épistémique et psychosociale de la pratique (le rapport au savoir des MA).

Dans la dimension épistémique, il s'est agi de voir dans un contexte d'apprentissage expérientiel, quels sont les savoirs jugés valides par les maîtres d'apprentissage. Pour cela, il faut revenir au contexte vécu par les MA qui acceptent de recevoir des jeunes pour leur apprendre un métier. En effet, le développement d'un pouvoir agir professionnel dans sa dimension technique et socioculturelle est le but de la formation par apprentissage traditionnel. Les MA accordent une importance particulière à la préparation de l'individu pour qu'il puisse s'intégrer parfaitement non seulement dans le milieu socioprofessionnel de l'apprentissage, mais surtout dans la société de manière globale. Pour cela, ils se positionnent plus comme éducateurs que comme formateurs. Ainsi, les savoir-faire sociaux ou compétences sociales constituent les fondements de leur action formative. Ce choix des savoirs d'action s'explique par la conception d'une finalité instrumentale de l'apprentissage d'un métier, mais surtout par le parcours de formation des MA qui, pour la plupart sont issus de l'apprentissage et ne sont pas préparés à aborder les enseignements selon une approche didactique proche de celle développée dans les cursus scolaires. Nous montrons cependant que certains MA de menuiserie métallique et de froid, exploitent parfois des situations didactiques décontextualisées pour l'installation de certaines bases du métier, ce qui n'est pas le cas chez les MA de Mécanique automobile. Mais il s'agit surtout de stratégies d'anticipation ou de contournement des erreurs.

Sur le plan psychosocial, nous montrons que les MA entretiennent un rapport ambigu vis à vis des savoirs savants. Dans un premier abord, ils les rejettent et les déclarent invalides parce que trop décontextualisés sans réelle prise avec les réalités professionnelles immédiates. Ensuite, rattrapés par les contraintes dues aux évolutions technologiques qui compliquent

d'avantage leur travail, les MA se tournent vers les centres de formation scolaire dont les approches se fondent sur les savoirs savants et les disciplines.

Ce travail nous a permis de valider l'hypothèse 2 : la formation en UPI associe l'accès à des savoirs techniques, des savoir-faire opérationnels liés aux métiers et le développement de compétences sociales et relationnelles. La formation vise aussi le développement de l'Homme et les MA investissent avec force cette mission.

Chapitre 8. VARIABILITE DES PRATIQUES ET PARCOURS DE FORMATION DANS LE SECTEUR INFORMEL

Le chapitre 8, dans la logique des deux chapitres précédents tente de relever les variabilités et /ou régularités de la pratique. Il explore la dimension épistémologique de la pratique des MA, mais aussi pédagogique et didactique.

Introduction.

Ce chapitre propose de résumer les variabilités des pratiques des MA et d'expliquer les facteurs à l'origine de ces différences. Il correspond au but 4 : « montrer la variabilité ou non variabilité des pratiques et la mettre en relation avec les parcours des MA ». On y répond à la question 6 : « quelle est la variabilité des pratiques ? Quelles régularités ou différences entre les maîtres d'apprentissage ? Quels facteurs individuels sont en prendre en compte pour expliquer les différences ? » adossée à l'hypothèse 3 : « *Au-delà des nombreuses constantes dans les pratiques des MA, il existe une certaine variabilité reliée au profil de chacun. Les MA n'ont reçu aucune formation pour les préparer à assumer la fonction de formateur. Nous avons, cependant, le sentiment que la pratique de chacun est liée au parcours individuel, à l'expérience passée et à sa spécialité. Nous supposons, au-delà de tous ces déterminants, que l'ascendance du milieu d'apprentissage traditionnel sur les MA détermine en partie leurs pratiques à la fois du côté des modes d'intervention concrets et des conceptions, modèles et croyances* ».

Les versants épistémique, didactique et pédagogique de la pratique sont explorés. Après avoir rappelé les profils des MA, nous abordons les déterminants de la pratique. Dans un deuxième temps, nous analysons les organisateurs de la pratique des MA et enfin nous résumerons les variabilités et constantes entre les MA.

1. Le profil des maîtres d'apprentissage rencontrés

Tableau 7: Catégories des MA en fonction du parcours

Nom	Niveau d'étude	Expérience
Moussa	CAP	Nous avons découvert qu'il a été employé dans une entreprise, mais ne le mentionne pas dans l'entretien. Il a été licencié.
Sène	BEP	Stage et contrat après sa formation
Konté	BT	Stage en entreprise
Gadji	BT	
Alioune D	CM2	Ces MA ne connaissent que le milieu d'apprentissage comme lieu de formation et de travail, sauf Mody qui a travaillé en entreprise pendant une longue période
Serigne	CM2	
Albert	CM2	
Jules	CM2	
Mody	CM2	
Pape	Ecole Coranique	
Alassane	Ecole Coranique	
Cheikh	Ecole Coranique	Ces MA ne connaissent que le milieu d'apprentissage comme lieu de formation et de travail
Sidy	Ecole Coranique	
Alioune B	Pas scolarisé	
Ba	Pas scolarisé	
Tamsir	Pas scolarisé	
Maoda	Pas scolarisé	
Condé	Pas scolarisé	

Nous avons classé les parcours des MA en plusieurs catégories. La première rassemble

Moussa, Konté, Sène et Gadji qui après une scolarisation normale ont intégré le dispositif de formation professionnelle scolaire et ont décroché en fin de formation leur diplôme : Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP), Brevet de Technicien (BT) ou Brevet d'Études Professionnelles. Moussa et Sène ont connu l'entreprise pendant de longues années avant, à la suite d'une rupture de contrat, d'ouvrir leur propre UPI. Gadji et Konté, quant à eux, ont connu des stages pendant et à l'issue de la formation, sans être arrivés à décrocher un emploi. C'est à la suite de cela qu'ils se sont mis à leur compte en ayant bénéficié d'un appui de la part de programmes des jeunes.

Nous avons aussi la catégorie composée de Pape, Alassane, Cheikh, Sidy. Ces MA ne mentionnent que l'école coranique comme lieu d'apprentissage fréquenté avant d'intégrer l'apprentissage traditionnel en tant qu'apprenti.

Une autre catégorie est composée de Mody, Serigne, Jules, Albert et Alioune D. Ceux-là avouent avoir fréquenté l'école au niveau primaire jusqu'en classe de CM2.

Les autres MA : Alioune B, Ba, Tamsir, Maoda ne font référence ni à l'école, ni au *Daara* comme lieu d'apprentissage. Quand on les interroge sur leur parcours scolaire, leur réponse est : « *DIANGOÛ MA* », ce qui veut dire, je n'ai pas étudié. Cela peut vouloir dire qu'ils n'ont jamais fréquenté ni l'école, ni le *Daara*. Cela peut, aussi, vouloir dire, et nous penchons pour cette explication, qu'ils n'ont simplement jamais fréquenté l'école.

Comme nous l'avons annoncé, l'école coranique a été introduite au Sénégal, au gré de la colonisation arabe musulmane (Charlier, 2004). Il s'agit d'un système éducatif non formel qui dépend plus de la société civile (Chehami, 2016). Appelées *Daara*, en langue locale, les écoles coraniques sont aux mains des communautés villageoises musulmanes. Dans presque chaque quartier, chaque village du Sénégal, on trouve, au moins un maître coranique, « *Oustaz* » en arabe, « *Serigne Daara* » en wolof qui prodigue un enseignement religieux islamique. Pour être *Oustaz* ou *Serigne daara*, il n'est requis aucun diplôme. Une reconnaissance par la communauté, de l'érudition et/ou la maîtrise des saints écrits islamiques, sont cependant, formellement nécessaires (Launay & Rudolph III, 2009). Ces maîtres prodiguent leurs enseignements dans deux types de *daaras* :

- les *daaras* internats où l'on trouve des jeunes apprenants, « *Talibé* », dans la langue locale. Dans ces *daara* internats, les jeunes viennent parfois de villages lointains et sont envoyés par leurs parents pour apprendre la religion et apprendre par cœur le coran. Ces

jeunes logent au sein des *daara*. Pour se nourrir, ils doivent parfois mendier. Dans certains *daaras*, dirigées par les grandes familles confrériques, ce sont ces dernières qui prennent en charge tous les frais liés à la présence des talibés. Les *daaras* sont en général gratuits.

- les écoles coraniques qui calquent un peu le rythme sur celui de l'école française d'où l'appellation école coranique. Les apprenants le fréquentent aux heures régulières et rentrent chez eux à midi ou le soir.

Il est presque impensable pour une famille sénégalaise musulmane de ne pas envoyer ses enfants à l'école coranique ou au *daara*. D'après Chehami, en 2002, le Sénégal comptait environ 600 000 enfants qui fréquentent les *daaras*. De nos jours, 200 000 enfants environ fréquentent exclusivement les *daaras*. 50% des enfants de 6 à 12 ans fréquentent simultanément l'école coranique et l'école française (Charlier, 2004; Chehami, 2016; Huet-Gueye & de Léonardis, 2009).

Quand les enquêtés disent qu'ils n'ont pas fait d'études, la plupart se réfèrent à l'école française. Cela ne signifie pas forcément qu'ils n'ont pas fréquenté l'école coranique ou le *daara*.

2. Les déterminants de la pratique

Les pratiques sont socialement et historiquement influencées (Boutanquoi, 2014). On peut appeler déterminants de la pratique, l'ensemble des facteurs sociaux, historiques et culturels qui ont participé à façonner la conception, la manière de faire du praticien. D'après Boutanquoi, la notion de déterminant établit un lien entre les « composantes sociales et psychiques » (p.12).

Comme nous l'avons montré, le MA en MAT appartient à un groupe socioprofessionnel avec ses ethnothéories. Il hérite de celui-ci une certaine approche de la pratique de formation professionnelle pour transmettre les compétences, savoirs et comportements issus du milieu culturel. Cette épistémologie pratique issue de l'habitus du groupe est en grande partie le premier déterminant de la pratique des MA. Cette influence du milieu d'origine qui détermine en partie les systèmes de valeurs des MA en matière de formation en direction des jeunes AP, n'est pas seulement conceptuelle, mais aussi constatable dans leurs pratiques. Les MA ne sont pas toujours dans l'improvisation et l'adaptation. Leurs propos révèlent que les modèles qu'ils ont subis ont laissé des empreintes sur leur manière de penser l'enseignement et sur le choix de

l'orientation à donner à leurs interventions pédagogiques quotidiennes-

L'observation est la première des choses. On ne peut pas dans l'apprentissage des métiers commencer au premier jour à faire des choses complexes. On commence par assister les gars, apprendre à faire la manutention avec sécurité etc., la coupe... C'est comme ça, que j'ai appris mon métier petit à petit.[Extrait d'entretien avec Mody].

Quand je faisais mon apprentissage, dès qu'un client arrivait avec sa voiture, je venais me tenir debout à côté du patron. Donc j'assistais aux explications que le client donnait au patron pour expliquer son problème avec sa voiture. Le patron, aussitôt après, se tournait vers moi et me demandait: « tu as bien entendu ce qu'il a expliqué ? », je répondais par oui. Ensuite, il me disait : « prends la crique », je m'exécute. : « décolle la roue. », je le fais. « Positionne la crique » etc... C'est comme ça qu'il me dicte les étapes jusqu'à ce que je démonte le cardan. Il en a fini. Moi, j'observe la procédure à la lettre. Pour démonter le cardan : «il faut caler les roues, les décoller, monter la voiture avec la crique, etc.. » Sortir le cardan et lui remettre. Ensuite être très attentif à ce qu'il fait avec le cardan. Comme ça et ainsi de suite. Une panne similaire se présente, il me dit : « est ce que tu as bien compris mon intervention, la fois passée ? Je réponds par oui. Il me dit alors « alors, tu fais comme j'avais fait avec celui-ci. » je fais comme lui. Et maintenant que j'ai mes apprentis, je procède de la même manière. Je leur montre une première fois, une seconde fois et la troisième fois je les laisse intervenir seuls. De temps en temps, je viens voir et rectifie si besoin en est. [Extrait d'entretien avec Albert].

Même si dans leurs propos la référence aux modèles vécus en tant qu'apprenants est plus nuancée, les MA qui ont fréquenté la formation professionnelle scolaire se réfèrent aussi à

l'école. L'exemple des artefacts didactiques trouvés chez Moussa et de la classe improvisée chez Sène en témoigne.

Ramond (2009), postulait, dans une recherche sur les professeurs de gestion que les attitudes adoptées par ces derniers en classe prédisposaient les élèves professeurs à reproduire ce qu'ils apprennent avec eux. L'auteure cite Schwartz (1973) qui, lui, affirmait que les formateurs avaient tendance à agir comme on l'a fait sur eux. « *les attitudes façonnées à l'école constituent la base et la condition absolue d'une pratique ultérieure* » (Ramond, 2009, p. 2)⁸¹. On retrouve ici les conclusions de Costey (2004) sur la formation de l'habitus primaire ainsi que celles de Amade-Escot (2014) sur la construction de l'épistémologique pratique qui toutes rejoignent les théories de Bourdieu sur la pratique.

Les enseignants professionnels ayant été formés à l'école normale conçoivent, donc, leurs premiers modes d'intervention en fonction de leurs expériences en tant qu'élèves. Ils ont ainsi, dans leurs premières heures de pratique, tendance à reproduire les pratiques d'enseignements de leurs formateurs. Cette tendance que Ramond nomme « boucle de reproduction pédagogique » et qui pousse les novices à reproduire les modèles d'intervention subis se vérifie pour les MA en milieu traditionnel. Toutefois, les mécanismes à l'œuvre dans cette boucle pour les enseignants professionnels formés à l'école normale ne sont pas forcément les mêmes pour les MA en milieu d'apprentissage traditionnel.

Nous apprenons avec Ramond que le fait de s'inscrire dans cette boucle participe d'une recherche de sécurité pour l'enseignant novice. En effet, le jeune enseignant, malgré ses années de formation et de stage, est désarmé dès qu'il se retrouve dans une situation où c'est sa responsabilité qui est engagée pour gérer seul une classe. Ainsi pour se rassurer, au lieu de s'aventurer à mettre en pratique un style qui lui est propre, il se réfugie dans ce qu'il connaît. C'est ainsi que son premier réflexe constituera à reproduire ce qu'il a vu faire par ses propres formateurs.

Les MA ne sont pas dans cette posture de recherche de sécurité. Même si nous avons montré par ailleurs que l'enseignement fait partie de leur quotidien, cette activité n'est pas leur

⁸¹ L'auteure cite Schwartz (1973)

vocation première. Nous pensons, en revanche, qu'ils se mettent à reprendre les pratiques de leur propre MA parce que devant exercer un métier de formateur sans y être préparé. Alors, ils sont obligés de se constituer des modèles pratiques en se référant aux seuls qu'ils connaissent : ceux de leur maître d'apprentissage respectif.

Vu sous cet angle, il n'est pas exclu que l'on se retrouve dans l'un des deux cas de figure de la boucle vertueuse ou vicieuse théorisée par Ramond (2009). Selon l'auteure, la boucle est vertueuse si les expériences qui la constituent développent chez l'enseignant ses capacités d'apprendre à apprendre dans la perspective d'innover, de tester et mettre en usage de nouveaux modes opératoires. Elle est vicieuse quand elle se limite uniquement à la reproduction. C'est sur ce dernier argument que les détracteurs de l'apprentissage traditionnel fondent leurs critiques à l'endroit des maîtres d'apprentissage auxquels ils reprochent de reproduire les manquements de leur propre maître et de les transmettre à leur tour à leurs apprentis.

Il y a donc une forte incidence des pratiques vécues en tant qu'apprentis sur celles mises en œuvre en tant que maître d'apprentissage. Nous constatons cependant, dans les propos de certains, qu'ils tentent d'aller au-delà de ces modèles. Ainsi, comme l'illustrent les propos de Serigne : « *j'applique l'ancienne méthode, mais moi il m'arrive d'innover* », il y a une tentative d'échapper à la boucle vicieuse de reproduction pédagogique.

Les gars de Luxdev⁸² sont venus me voir. Je leur ai dit que s'ils pouvaient m'aider à augmenter mes capacités notamment à construire une salle de classe. Comme ça chaque jour, en fin d'après-midi, après le boulot vers 18h, j'arrête tout et je prends les gosses pour 30mn, 1heure de temps, pour travailler sur des aspects théoriques, exploiter des schémas. [Entretien avec Serigne]

Nous résumerons ce développement en affirmant que la tendance la plus forte qui se

⁸² Luxdev est l'agence d'exécution de la coopération bilatérale luxembourgeoise de coopération bilatérale. Elle met en œuvre la politique de coopération au développement du gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. et intervient au Sénégal dans plusieurs domaines : lutte contre la pauvreté, développement durable, etc.

dessine est celle qui lie les déterminants des pratiques des MA à leur parcours en tant qu'apprenti ou apprenant. On trouve chez les MA qui ont connu les deux modes de formation (formation scolaire et apprentissage) des impacts du parcours dans l'institution scolaire et ceux plus marqués du parcours en formation par apprentissage. De la même manière, on trouve chez les MA qui n'ont connu que l'apprentissage une dominante des pratiques du milieu. Toutefois, il faut souligner que les MA tels que Gadji et Konté ne cadrent pas avec ce constat : rien dans leur pratique ne permet d'inférer qu'ils ont, un jour, fréquenté la formation scolaire. Au contraire, tout pousse à croire que leurs modèles de référence se trouvent en milieu d'apprentissage traditionnel.

Au-delà de ces pratiques de référence qui déterminent celles du MA, nous pensons que celles-ci s'actualisent en situation. C'est ce qui permet au MA de s'adapter. Pour cela, il fonde son jugement sur des paramètres dynamiques de la situation pour prendre des décisions. Ce sont ces paramètres que nous appelons les organisateurs de la pratique.

3. Les organisateurs de la pratique.

Avec l'ancienne méthode, l'apprenti apprend en t'observant. Avec les nouvelles méthodes, tout est planifié. Il y a un planning à suivre pour faire acquérir aux jeunes des savoirs l'un après l'autre⁸³. Chez nous ça ne marche pas comme ça. Tu peux avoir tout de suite à déposer un moteur, aujourd'hui, Demain, ce sera peut-être la boîte à vitesse d'une voiture. Et après-demain un pont. Mais en dehors de ça pendant les moments creux de la journée en discutant, on en profite pour transmettre des choses aux jeunes. Par exemple tu poses des questions du style : « à quoi voit-on qu'un moteur cale ? ». Et là, tu laisses chacun dire son avis et tu réagis après. [Extrait d'entretien avec Serigne]

⁸³ Le MA se réfère à la pratique en milieu scolaire

« La pratique n'est pas une simple mise en œuvre d'une simple rationalité, la mise en œuvre d'une planification préétablie ; elle se construit en situation à partir de microdécisions, d'approximations bricolées et d'ajustements » (Altet, 2003, p. 37). Les organisateurs de la pratique sont liés à la situation concrète et à la manière du praticien de faire face. Ils découlent de l'analyse à chaud de la situation faite par le praticien. Cela renvoie à la notion d'épistémologie spontanée évoquée plus avant dans ce travail. « La notion d'organisateur s'appuie sur une logique plus individuelle (le rapport du sujet à la situation, la personnalité de du champ didactique l'enseignant, les composantes déterminées par le cadre...) » (Boutanquoi, 2014, p. 12)

Les maîtres d'apprentissage ne se reconnaissent pas comme des formateurs, nous l'avons souligné. Toutefois, nous avons pu vérifier notre hypothèse qui dit qu'au-delà de la « démonstration, observation, imitation » les MA mettent en application, de manière spontanée, un ensemble de pratiques pédagogiques pour développer des compétences chez les jeunes apprentis. En effet, envisagées comme une action située, les pratiques pédagogiques des MA se fondent sur les situations socioprofessionnelles réelles soumises à l'UPI au quotidien. Celles-ci, avec les enjeux qui les caractérisent deviennent elles même organisatrices de ces pratiques. Cela implique de la part des MA un ensemble de réglages, d'ajustements pour s'accommoder à des réalités situationnelles. Ce dialogue avec le réel et la réalité suscite chez le MA une épistémologie spontanée (Brousseau, 2006).

Parfois on a beaucoup de travail. Dans ce cas tu es obligé de responsabiliser. J'ai une dizaine de jeunes. Certains sont là depuis des années. Je m'appuie souvent sur les grands Maguette ou Seydou. Je leur fais..., je leur fais confiance, ils ont duré ici avec moi. Pour aider des jeunes, ils savent s'y prendre. Ils savent intervenir sans que je ne sois dans leurs pattes. [Extrait d'entretien avec Maoda].

Quand les commandes s'enchainent, les MA sont obligés de déléguer du travail aux apprentis en ayant, au préalable, pris le soin de constituer des groupes. Dans ce cas, même si l'objectif premier est de trouver une stratégie qui permette d'effectuer le travail, la dynamique de groupe est stimulée. Les MA prennent le soin de mettre dans le groupe des apprentis expérimentés pour diriger le travail et encadrer les moins expérimentés.

Ici, on suit la logique d'arrivée des pannes. C'est en fonction des situations qui se présentent à nous que l'on s'adapte. C'est au moment d'intervenir sur une panne qu'on invite les jeunes à venir suivre ce que nous faisons. On l'actionne en situation et lui confie des tâches comme ça il participe. On le corrige en cas d'erreur. C'est comme ça que s'opère l'enseignement. On réceptionne un véhicule en panne. On appelle le jeune et lui confie un travail. On lui explique et voilà. [Extrait d'entretien avec Albert].

Comme le révèlent les propos, les contenus dépendent des situations et des moments où elles interviennent. Il n'existe donc aucun enchaînement logique entre les différents contenus car c'est l'ordre d'arrivée des situations et les types de sollicitations qui déterminent l'ordre des contenus. Les méthodes, quant à elles, dépendent de la complexité des situations, du statut des apprenti(s) en présence, mais surtout d'éventuels risques en cas de fausses manœuvres. Aussi, c'est après une analyse à chaud de la situation qui prend en considération tous ces facteurs que le MA décide de :

- Déléguer le travail. Auquel cas, la dynamique de groupe est mise à contribution. Les anciens, plus expérimentés travaillent avec les moins avancés ;
- Procéder par agir guidé exclusif. Dans ce cas, les apprentis formalisent à partir des instructions qu'ils reçoivent pour résoudre la situation sans possibilité de participer à la conceptualisation de ces apprentissages.
- Procéder par agir guidé inclusif. Les apprentis, ici, sont associés à la recherche de solution. Ils ont la possibilité de proposer et tester des hypothèses sous le contrôle du MA. Ils participent ainsi à la conceptualisation de leurs propres apprentissages.

Comme nous l'avons montré, les pratiques sont déterminées à deux niveaux. Elles sont surdéterminées par l'expérience vécue en tant qu'apprenti/apprenant, ce qui n'empêche pas aux maîtres artisans de disposer d'un sens pratique qui leur permet de s'ajuster et de s'adapter aux situations rencontrées. Cela nous pousse à nous intéresser aux différentes variations ou non de la pratique en milieu d'apprentissage.

4. Variabilités et constantes

Nous avons essayé d'analyser les variabilités à l'aune des parcours des MA. Par exemple, nous avons pu observer chez deux MA, Moussa et Sène, qui ont fait leur formation en milieu scolaire, une tendance à reproduire les pratiques observables chez les formateurs de ce milieu. Le premier dispose de bancs de didactique. Il s'agit d'une installation de climatiseur qui permet de simuler les difficultés du chantier. Ces installations servent de support pour l'apprentissage du montage, la mise en service et la maintenance de climatiseur. Cela suppose un ensemble d'opérations allant de l'effectuation du métré, au test de fonctionnement, dont la maîtrise est primordiale pour tout technicien frigoriste.

Quant au second, il nous a été donné de l'observer, dans un espace aménagé en salle de classe, avec table-blanc⁸⁴ et tableau, en train de prodiguer des explications à quelques-uns de ses apprentis avant de continuer avec eux sur des véhicules réels. Pour ces deux MA, même s'il faut souligner que ces démarches pédagogiques ne constituent pas leurs seuls modes d'action, le modèle d'enseignement professionnel formel sert de référence malgré une immersion prolongée dans le milieu d'apprentissage traditionnel.

Par ailleurs, dans cette même catégorie, nous avons constaté que Konté et Gadji qui, eux aussi, ont fréquenté la formation scolaire, n'agissent pas du tout comme les deux premières cités. Il n'existe ni banc didactique, et nous n'avons pas observé de face-à-face concret pour expliquer. En résumé, dans nos enquêtes, nous n'avons rien observé chez ces MA, qui permette de les relier aux pratiques d'enseignement en milieu scolaire.

À l'analyse, la seule différence qui émerge relève du passage en entreprise. Moussa et Sène ont connu le milieu de l'entreprise comme salariés, ce qui n'est pas le cas de Konté et Gadji. Ces derniers sont passés du statut d'apprenant au statut de MA en milieu d'apprentissage sans être passés par la case resocialisation qui, selon Charmes et Oudin (1994), est un passage obligé, pour les jeunes issus de la formation professionnelle qui désirent s'intégrer en MAT⁸⁵.

⁸⁴ Bureau pour élève

⁸⁵ Nous l'avons déjà évoqué, d'après ces auteurs les jeunes qui sont diplômés de la formation professionnelle formelle passent un temps dans le milieu d'apprentissage traditionnel comme apprenti. Pour les auteurs c'est un

Nous ne disposons pas de plus d'informations qui nous permettent de considérer ce fait comme une explication à la variabilité des pratiques dans cette catégorie de maîtres d'apprentissage diplômés de la formation professionnelle formelle. Nous pensons qu'une analyse plus approfondie basée sur une autre étude est nécessaire pour statuer sur cette question.

À côté de ces deux MA qui se réfèrent dans certaines situations à des pratiques similaires à celles des formateurs en contexte de formation formelle, il y a Serigne (qui appartient à la catégorie des MA qui sont scolarisés jusqu'en CM2) qui tente de faire évoluer sa pratique et va même jusqu'à se comparer à ce qui se fait en milieu scolaire. Le MA se réfère au modèle vécu en tant qu'apprenti, mais a été observé en séance d'échanges avec ses apprentis. Il a par la suite déclaré, dans l'entretien qu'il nous a accordé, que dans les moments où l'atelier tourne au ralenti, il procède de la sorte pour lutter contre le désœuvrement et tester les connaissances des apprentis. « *Je profite des séances de discussion. C'est l'occasion de passer quelques astuces. (...) C'est comme ça que j'ai appris mon métier, mais j'ai beaucoup appris en voyant faire les gens qui animaient des sessions de formation auxquelles j'ai participé* ».

A côté de ces rares variations imputables à leur parcours, nous avons aussi constaté que les spécialités entraînaient des variations dans les manières d'intervenir. Dans les métiers tel que la menuiserie métallique et le froid, les MA sont parfois obligés de recourir à un enseignement explicite. En menuiserie métallique, par exemple, avant de réaliser une pièce, le technicien est appelé à exécuter un ensemble d'opérations selon un enchaînement logique : *mesurer, tracer, découper, usiner, conformer, assembler et finir la pièce*. À chaque phase de ce processus, le technicien est amené à utiliser un outil, une machine ou équipement différents. Aussi pour ;

- *Mesurer et tracer*, il a besoin d'apprendre à utiliser les appareils de mesure, réglet, pied à coulisse etc.,
- *Découper*, il a besoin, selon que le découpage soit manuel ou mécanique, de savoir réaliser un sciage correct ou utiliser les machines de coupage (qui se résument en une meule portative dans les ateliers de menuiserie métallique visités)

passage obligé pour ces jeunes qui désirent s'intégrer et ouvrir leur propre affaire dans le secteur informel. Il s'agit d'une phase de socialisation qui leur permet de connaître le milieu.

- *Usiner* (réaliser un perçage au besoin), auquel cas, il doit savoir choisir les forêts, et apprendre à réaliser des trous sur une pièce métallique.
- *Conformer*, c'est-à-dire réaliser des cintrages, des pliages avec les appareils ou à la main
- *Assembler*, réaliser des montages démontables ou indémontables, auquel cas, il a besoin de savoir choisir les éléments d'assemblage, vis, boulons ou rivets ou même souder les pièces, ce qui nécessite d'apprendre à régler un poste de soudage.

Pour intégrer toutes ces difficultés, et apprendre à les mobiliser dans des situations réelles, les MA de menuiserie métallique encouragent les apprentis à réaliser des pièces « poubelles⁸⁶ ». Cette méthode très proche de l'approche « essai-erreur » est adoptée par tous les MA de menuiserie métallique. Il ne s'agit pas de quelque chose de systématique dans la démarche. Elle se fait aux heures creuses et avec les chutes de matières d'œuvre restantes. La réalisation de pièces poubelles permet à l'apprenti de s'exercer à l'intégration de plusieurs petites opérations (comme celles citées dans le processus de réalisation d'une pièce métallique) qu'il peut être amené à reproduire dans des situations réelles. Les jeunes apprentis s'exercent en réalisant des fers à repasser, des fourneaux, etc. qu'ils revendent avec l'aval du MA, qui se prononce sur la qualité de la réalisation (voir le point sur les stratégies didactiques au point 3, chapitre 7).

Il en est de même pour le technicien frigoriste, pour qui l'apprentissage du brasage, du façonnage des tubes de cuivre, etc... nécessite une maîtrise des outils, machines et appareils de la spécialité. Cet apprentissage de l'utilisation de ces outils et machines, se fait pour la plupart dans le travail, mais il nécessite, aussi des moments d'explicitation précis ou de démonstration effectuée par le MA. Quand c'est nécessaire, les MA en passent par ces moments explicites d'enseignement notamment en début d'apprentissage ou en début de manipulation.

Cette approche qui consiste, pour les MA de froids et menuiserie métallique, à enseigner les techniques de bases nécessaires à la réalisation de pièces, dans des situations déconnectées du travail, est assimilable à l'approche « essai-erreur ». Autant, on l'observe dans les deux

⁸⁶ Dans le jargon de la formation professionnelle scolaire, il s'agit de modèles réduits réalisés par les apprenants lors de cours de travaux pratiques. En milieu scolaire, ces pièces ne sont généralement pas utilisables.

spécialités citées, autant on ne l'observe pas en mécanique. La marge de manœuvre du MA de mécanique automobile est beaucoup plus réduite. Si pour les deux premières spécialités, il y a une possibilité de travailler sur des chutes de matières d'œuvre pour confectionner des pièces, et par là même de s'exercer à exécuter des opérations relatives à la spécialité, en mécanique auto il n'y a pas de pièce à réaliser, pas de brasage etc. Le coût des véhicules, ou des moteurs de véhicule ne permet pas au MA de prendre des risques.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons essayé de relever les déterminants, les organisateurs ainsi que les variabilités et constantes de la pratique des MA.

Pour les déterminants, nous montrons que nous avons globalement deux profils de MA. Les premiers sont les produits de l'apprentissage traditionnel. Ils sont dans la reproduction totale du modèle sur le plan des croyances et modes d'intervention. Ils reconnaissent cependant un besoin de réformer certaines de leurs pratiques pour être davantage en phase avec l'évolution technologique. Pour ce groupe, le MAT avec ses ethnothéories et ses réalités est l'unique déterminant de la pratique. Les seconds sont à la fois produits des deux systèmes : formation scolaire et apprentissage traditionnel. La pratique des MA qui appartiennent à ce groupe est fortement déterminée par les réalités du MAT. Toutefois, les modèles de pratique auxquels ils ont été confrontés en tant apprenant en milieu scolaire résistent.

S'agissant des organisateurs, nous montrons qu'au-delà du parcours individuel, la situation de travail ou d'apprentissage a un fort impact sur l'action du MA. L'épistémologie spontanée des MA leur permet, de manière implicite, sans aucune planification préalable, de faire une analyse à chaud de la situation et de décider de la démarche à suivre pour l'intervention. La pratique réelle du MA dépend des facteurs comme :

- L'ordre d'arrivée des situations qui dicte les contenus d'apprentissages ;
- La complexité des situations qui dicte le type d'intervention et de même l'approche coproduite d'enseignement (déléguer et laisser la dynamique de groupe opérer en mettant les plus expérimentés à la commande, *agir guidé exclusif* ou *agir guidé inclusif*) ;
- Les potentielles conséquences économiques qui peuvent découler des erreurs.
- Le statut des apprentis qui assistent ou participent à l'intervention.
- L'offre de travail ou rythme des sollicitations, surtout pour les MA comme Sène et Moussa, qui ont recours à des enseignements explicites.

En conclusion, nous dirons donc qu'il n'y a pas de grande variabilité dans la manière de faire des MA. La variabilité majeure constatée dans la pratique s'explique par le parcours de formation. Les MA qui ont fréquenté le système de formation formelle, même s'ils s'appuient principalement sur les situations de travail pour faire apprendre, tentent avec leurs moyens, de reproduire les modèles vécus en favorisant tant bien que mal des situations d'apprentissage hors

situations de travail. Les autres MA, quant à eux, reproduisent uniquement le modèle de l'apprentissage par immersion qu'ils ont connu en tant qu'apprenti.

Si nous en revenons à notre hypothèse, nous confirmons que les pratiques des MA sont globalement constantes. Il existe cependant, certaines variabilités découlant du parcours de formation de chacun. Selon que le MA a connu la formation scolaire et l'apprentissage ou selon qu'il n'a suivi qu'un cursus d'apprentissage, on constate une certaine variation dans sa pratique. Le parcours individuel de formation devient alors un déterminant majeur de la pratique des MA. La spécialité n'entre que faiblement en jeu ; en revanche, la dynamique de la situation et des réalités du MAT organise les pratiques surtout les modes d'intervention concrets.

Chapitre 9. LE VÉCU DES USAGERS DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION EN UPI

Le chapitre 9, le dernier de ce travail, pose un regard sur le vécu des bénéficiaires du dispositif. Il jette les bases de potentielles recherches futures sur le dispositif d'apprentissage traditionnel en mettant le focus sur les apprentis.

Introduction

Les apports des théories cognitives ont mis au cœur des recherches contemporaines (Altet, 2002a) l'étude de l'articulation entre le contexte dans lequel se déroule la relation enseignante et les processus qui sont à l'œuvre. D'après Altet, plusieurs courants de recherches : cognitivistes, écologistes, interactionnistes et situationnistes, se sont fixés comme objectifs de décrire cette articulation entre les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les contextes socioculturels dans lesquels ils prennent place. Parmi les courants de recherches cités, le modèle interactionniste, selon Altet, tente, dans sa description des pratiques enseignantes, de prendre en compte les variables d'actions opératoires observables coté enseignant et côté apprenant, mais aussi « les variables médiatrices sous-jacentes (cognitives, socio-affectives, psychologiques ou sociales) »(Altet, 2002a, p. 3). L'analyse des pratiques des MA étant l'axe dominant de cette recherche, nous avons, surtout mis l'accent sur l'analyse des variables d'actions opératoires du côté du maître d'apprentissage. Dans ce chapitre, nous tentons d'analyser les variables médiatrices du côté des apprentis. En effet, ce chapitre 9 se réfère à la dimension psychosociale de la pratique des MA. Ce travail correspond au but 5 de ce projet de recherche : *analyser les impacts de ces pratiques sur les apprentis, leur vécu de l'apprentissage et leur parcours envisagé ou réel*. Nous tentons de répondre à la question 7, *Quels impacts de ces pratiques sur les apprentis, leur vécu de l'apprentissage et leur parcours envisagé ou réel ?* adossée à l'hypothèse 4 selon laquelle : *Les apprentis ont un vécu positif de la formation en milieu d'apprentissage traditionnel, ce qui modifie favorablement leur parcours social et professionnel dans la société*.

Nous proposons une analyse longitudinale du parcours des apprentis, de la décision qui les a conduits à intégrer le dispositif d'apprentissage traditionnel à leurs projets après la formation. Dans un premier temps nous parlerons des motifs d'engagement en formation. Dans le deuxième point, nous tenterons d'analyser les formes d'engagement en fonction des profils des apprentis. Nous finirons par l'analyse de l'impact de l'apprentissage perçu par les apprentis. Ce travail s'appuie essentiellement sur des données discursives recueillies lors des entretiens formels et informels. Soulignons que nous ne prétendons pas à l'exhaustivité dans l'analyse des items choisis.

1. Les motifs d'engagement en apprentissage traditionnel.

Comme tout choix, l'engagement à suivre une formation par voie d'apprentissage traditionnel est le résultat d'un processus. S'intéresser aux processus de cet engagement chez les apprentis, c'est vouloir comprendre quels sont les mécanismes psychologiques, sociaux et culturels qui ont été à la base de l'intégration en apprentissage traditionnel.

D'après les théories motivationnelles dont Deci et Ryan sont les précurseurs (Carré, 1998) aux fondements des processus décisionnels de l'individu, se cache une perpétuelle quête de satisfaction liée à ses besoins soit de compétence, soit d'autonomie ou d'appartenance sociale⁸⁷ (Deci & Ryan, 2008). Nous comprenons avec ces auteurs que ces processus décisionnels se nouent autour de deux référentiels :

- *La motivation intrinsèque* renvoie à l'engagement autonome de l'individu dans une activité par sa volonté propre et pour le plaisir d'atteindre un objectif qui correspond à ses valeurs (Deci & Ryan, 2008; Leclercq/Tiberghien, 2006).
- *La motivation extrinsèque*, quant à elle, réfère à l'engagement dans une activité provoquée par des circonstances externes (Deci & Ryan, 2008; Leclercq/Tiberghien, 2006).
- À côté de ces deux types, il y a l'« *amotivation* » qui correspond à un état d'incision (Deci & Ryan, 2008). *L'amotivation* traduit une absence de motivation, un désintérêt ou une passivité du sujet engagé dans une activité.

Ces trois formes de motivation constituent, pour l'individu, une échelle pour apprécier jusqu'à quel niveau, il se sent responsable de ces décisions.

Si les théories de l'autodétermination permettent d'apprécier les facteurs qui sont au

⁸⁷ “Based on years of research on intrinsic motivation and internalization we found that a satisfactory account of the various empirical results required the hypothesis that there is a set of universal psychological needs that must be satisfied for effective functioning and psychological health. Subsequent research in a variety of countries, including some cultures with collectivist, traditional values and others with individualist, equalitarian values, have confirmed that satisfaction of the needs for competence, autonomy, and relatedness do indeed predict psychological well-being in all cultures. “ (Deci & Ryan, 2008, p. 183)

fondement des choix conscients de l'individu, il y d'autres facteurs qui dépendent des réalités qui s'imposent aux personnes. Ils peuvent être culturels, sociologiques, contextuels, économiques, etc. Nous les appelons des déterminants extrinsèques.

2. Les facteurs surdéterminant l'engagement en apprentissage traditionnel

Parmi les déterminants extrinsèques de l'engagement en apprentissage nous soulignons ceux révélés par Chort, Vreyer et Marazyan (2015). En partant des données collectées par l'ANSD⁸⁸ dans la période 2006-2007, les auteurs montrent en premier lieu que c'est la catégorie socioprofessionnelle du père qui détermine l'intégration en apprentissage traditionnel. D'après les auteurs, le risque d'embrasser un cursus d'apprentissage est élevé chez les jeunes dont le père est un travailleur indépendant ou employeur. Un faible niveau d'étude ou une non scolarisation sont aussi indexés comme facteurs déterminants pour embrasser un cursus de formation dans l'apprentissage traditionnel (Chort et al., 2015).

Notre approche qualitative, n'a pas été celle des auteurs de cette enquête. En revanche, quand on s'attarde sur le **tableau 8** des apprentis, en dehors des données relatives à la catégorie socioprofessionnelle du père que nous n'avons pas pris en compte dans notre collecte, la plupart des apprentis interviewés sont soit en décrochage ou échec scolaire, soit n'ont jamais été scolarisés. Donc, nous pouvons confirmer cette tendance selon laquelle, l'absence ou un faible niveau de scolarisation sont des facteurs déterminants de l'intégration en apprentissage traditionnel. Et nous ajouterons que le fait de quitter prématurément le circuit scolaire joue un rôle dans le fait de se retrouver en apprentissage.

3. Parcours et engagement en apprentissage traditionnel.

La loi sénégalaise⁸⁹ fixe à 15 ans l'âge légal d'entrée en apprentissage. Pourtant la réalité

⁸⁸ Enquête Pauvreté et structure familiale (PSF), conduite en 2006-2007 au Sénégal. **Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD)**

⁸⁹ Loi d'orientation de la formation Professionnelle et technique.

sur le terrain est autre. L'âge des apprentis rencontrés dans la totalité des UPI varie entre 11 et 33 ans. En analysant les profils des apprentis, trois catégories émergent.

❖ **La première est constituée de jeunes qui ont suivi un cursus de formation professionnelle et sont titulaires au moins du CAP.**

Il s'agit de jeunes qui, à la suite d'insuffisances de résultats, ont connu l'échec scolaire soit en cours de cursus au collège soit au bout, à l'examen du brevet. Par la suite, ils ont intégré la formation professionnelle en étant reçus au concours d'entrée en première année de formation au Certificat d'Aptitude Professionnel⁹⁰. La décision de s'engager en apprentissage traditionnel intervient après une formation qui dure 3 années, sanctionnée par un CAP et plusieurs stages infructueux.

En analysant le parcours des apprentis de ce groupe, on s'aperçoit que c'est au collège que les difficultés apparaissent pour eux.

Jusqu'en 4^{ième} secondaire, j'étais assez bon. J'avais de bonnes moyennes. C'est en 3^{ième} que j'ai commencé à chuter. La pression de la famille s'est fait plus sentir et j'ai commencé à détester l'école. Je n'ai pas eu mon brevet. À la fin de l'année j'ai quitté définitivement [Ibrahima, AP en menuiserie métallique].

Le CAP est le premier palier de formation du dispositif de formation professionnelle initiale sénégalais. L'admission à suivre la formation se fait sur concours. Il est impératif d'avoir un niveau d'étude au moins égal à celui de 4^{ième} au collège pour avoir le droit de se présenter au concours. L'essentiel des jeunes que l'on trouve à ce niveau de la formation ont connu l'échec scolaire ou « ont décroché » en 4^{ième} ou 3^{ième}, avant de revenir dans le système scolaire par la formation.

La trajectoire de ces apprentis se décompose en :

⁹⁰ Pour être admis en formation professionnelle, il faut passer avec succès les tests de recrutement aux concours d'admission organisés par la Direction des Examens, Concours Professionnels et Certifications (DECPC)

- Une période scolaire caractérisée par un cycle primaire sans anicroches suivie d'une scolarisation au collège soldée par un échec et leur sortie du système scolaire,
- Une phase de transition marquée par une absence de scolarisation pour certains. Pour d'autres, l'examen d'admission est effectué dans la foulée sans phase de transition
- Une formation professionnelle initiale de 3 ans couronnée par un CAP
- Une autre phase de transition faite de stage infructueux
- Et finalement l'intégration en apprentissage traditionnel

Parmi les apprentis interviewés, seul Ibrahima correspond à ce profil. Il est représentatif de cette catégorie que nous avons pu rencontrer au cours de notre immersion dans le milieu. Il y a de plus en plus d'apprentis qui à l'issue du CAP, font un passage par les ateliers du secteur informel. Par exemple, dans l'atelier de Tamsir, l'un des premiers garages visités, nous avons rencontré pas moins de trois apprentis issus de centres de formation professionnelle. Nous n'avions pas anticipé cet aspect au moment d'effectuer nos enquêtes et le hasard de l'échantillonnage ne nous a pas permis de les interviewer lors de nos entretiens formels.

Si pour Ibrahima c'est un passage raté au collège suivi d'une injonction de la part de son père qui sont à la base de son arrivée en formation professionnelle initiale, l'engagement en apprentissage est une décision personnelle. Il s'agit, à la suite d'un sentiment de manque, de satisfaire un besoin lié à une montée en compétence dans l'objectif d'augmenter ses chances d'employabilités⁹¹.

En fait j'ai commencé à fréquenter cet atelier en 2004. Je venais ici durant les vacances scolaires pour ne pas rester à ne rien faire. Mais j'ai commencé réellement en tant qu'apprenti ici en 2007. (...) Je sentais un besoin de venir

⁹¹ À cause de la montée du niveau d'étude, il est de plus en plus difficile pour ceux qui sont titulaires du CAP de s'insérer avec ce diplôme. Quand on sait que le traitement salarial est presque similaire à celui obtenu avec un Brevet Étude Professionnel (BEP), les employeurs préfèrent recruter ces derniers qui ont un niveau de formation supérieur .

parfaire ma pratique ici [Extrait d'entretien formel avec Ibrahima 15 Aout 2016].

Ce type de comportement n'est pas isolé chez les apprentis qui ont ce profil. Nous en voulons pour illustration, l'étude de Charmes et Oudin (1994) qui révèle qu'il est fréquent de voir des jeunes ayant un parcours et un diplôme de la formation professionnelle formelle venir se « performer » (*terme employé, lors des discussions informelles par l'un des apprentis titulaires de CAP rencontré dans l'atelier de Tamsir,*) en MAT pour augmenter leurs chances de trouver un emploi. L'engagement en formation par apprentissage, pour ces apprentis, est une décision personnelle qui répond à un besoin précis. Il s'agit d'une mise en projet, pensée en connaissance du dispositif de l'apprentissage et des apports possibles de ce genre de dispositif sur la construction de leur parcours de formation.

Au centre la formation est beaucoup axée sur la théorie. En venant ici j'avais envie d'exercer le métier. Je pensais que c'est ce qui me manquait. [Ibrahima]

Leclercq/Tiberghien (2006) montre que l'autodétermination du sujet peut aussi se lire à l'aune de l'effort accompli pour connaître le dispositif et effectuer des démarches concrètes organisées vers un but précis. Il faut souligner que le contexte de ces recherches portant sur l'engagement en formation de base d'adultes peu ou non scolarisés diffère de celui de la nôtre, mais on peut noter des similitudes relatives à la nature des dispositifs concernés de type « seconde chance » et au type de publics. À la lecture de l'auteure, on comprend que « la dynamique d'entrée en formation est reliée au sentiment que la personne a d'être la cause de son comportement, de décider et d'effectuer des choix libres » (Leclercq, 2006, p96). Parmi les indicateurs de ce sentiment d'autodétermination on note la capacité de l'individu à se mouvoir dans le milieu de la formation /orientation et la nature des efforts réalisés pour s'appropriier le dispositif de formation, les avantages et contraintes.

Cela est le cas chez les apprentis de cette catégorie. Leur engagement est autodéterminé par une mise en projet personnel et l'apprentissage traditionnel est identifié comme étant le dispositif qui peut rendre possible la satisfaction de leur besoin de développement de compétences professionnelles

Comme je pense te l'avoir dit, j'avais envie de toucher, faire la pratique. Or, ici on rencontre des pratiques que,

jamais, on aurait pu rencontrer à l'école. Ici tu travailles bien et ça m'a permis de me perfectionner mais au début on te traite comme un nouveau.

❖ **La deuxième catégorie d'AP est composée de jeunes en situation de décrochage scolaire.**

Il s'agit d'adolescents qui, au moins, ont été jusqu'au collège et qui pour des raisons liées soit à l'insuffisance de résultats soit à l'indiscipline ont été contraints de quitter le système scolaire. À l'inverse des apprentis de la première catégorie, ces apprentis n'ont pas connu le dispositif de formation professionnelle initiale.

Deux apprentis de notre corpus sont représentatifs de cette catégorie : Alioune et Mame. On comprend en analysant le discours d'Alioune qu'il posait déjà un problème de comportement à ses parents. « *En fait, avant son décès, mon père m'avait dit que je ne pouvais pas rester à Dakar pour faire mes études à cause de la situation et du laisser-aller* ». Dans le contexte local, Dakar symbolise tous les travers. Eloigner son fils de Dakar, c'est tenter de le préserver. Cette menace est brandie contre les enfants récalcitrants par certains parents dakarois qui ont des racines dans les zones rurales. À travers ses propos, nous comprenons qu'Alioune avait très tôt montré des signes d'hostilité vis-à-vis du modèle scolaire. La suite de son propos renforce notre sentiment. En effet, après la mise en exécution des menaces du père, le jeune est rattrapé par des problèmes de discipline qui l'ont conduit à être exclu de l'école qui l'avait accueilli à Saint-Louis. Après deux années d'errance et à la suite du décès de ses parents, il a été contraint par l'oncle qui l'a accueilli de faire l'apprentissage dans un atelier de mécanique.

*Je suis resté deux ans sans fréquenter une école. Je faisais des petits jobs de manœuvre⁹², j'accompagnais les maçons. Par la suite, je suis venu apprendre la mécanique »
[Alioune].*

⁹² Il s'agit de petits boulots journaliers informels généralement effectués par des personnes sans aucune qualification pour gagner un peu d'argent de poche.

On retrouve le même parcours chez le second apprenti, Mame : d'abord une période de scolarisation normale qui permet d'arriver au collège, cette période relativement calme correspond à l'enfance, décrit comme le premier palier de toute trajectoire de vie (Boutinet, 2018). Ensuite apparaît une période de turbulence (défiance de l'autorité scolaire et parentale) liée peut être à la construction identitaire. Boutinet entrevoit cette période comme une phase de transition. « C'est au cours de cette période que vont se manifester les esquisses d'une construction identitaire » (Boutinet, 2018, p. 134). Cela explique la rébellion face à l'institution scolaire et la remise en question de l'autorité parentale. La troisième étape qui complète l'analyse est l'arrivée en dispositif d'apprentissage traditionnel.

« Mon oncle lui a suggéré de m'envoyer en apprentissage. Je ne voyais pas ça de cet œil. Mais j'avais plus le choix, c'était soit ça, soit la rue » [Extrait d'entretien formel avec Mame].

« Non du tout. Mon choix c'était de devenir apprenti chauffeur. J'ai commencé à suivre un conducteur de car rapide⁹³. Donc après ce que je t'ai raconté, mon oncle m'a amené dans le garage d'un dénommé cheikh Thiam. C'est ce dernier qui a appris à mon patron actuel son métier » [Extrait d'entretien formel avec Alioune].

Pour cette catégorie d'apprentis, l'engagement en formation par apprentissage traditionnel ne correspond pas un projet propre. C'est un engagement contraint. Ce sont les parents ou les tuteurs qui sont à l'origine de la décision.

⁹³ Au Sénégal, le transport urbain est essentiellement aux mains de particuliers, investisseurs informels qui mettent en circulation des bus. Dans le langage courant, ces bus sont appelés car rapide ou Ndiaga Ndiaye. Ce sont des voitures d'une autre époque de la marque française Renault (Renault ESTAFETTE) modifiée. Les receveurs de ces cars sont appelés « apprenti-car ». Les jeunes qui pratiquent ce métier sont pour la plupart souvent taxés de vulgarité et de banditisme. Le moyen de transport est très accessible pour toutes les bourses mais pas sûr du tout. C'est un milieu où les vols et agressions sont très courants.

Ces apprentis se sont retrouvés à l'école après un temps de flottement sans rien faire.

« Quand ce qui est arrivé est arrivé ; j'ai voulu être transféré mais on n'a pas accepté mon dossier. Après ça ; je suis resté deux ans sans fréquenter une école » [Alioune].

Certains ont commencé à avoir des mauvaises fréquentations. C'est devant cette situation que la décision a été prise par les parents ou tuteurs de les intégrer en apprentissage

❖ **La troisième catégorie d'apprentis est composée d'apprentis qui, soit ne connaissent que l'apprentissage, soit ont fait un détour rapide par l'école primaire avant de se retrouver en apprentissage.**

C'est la catégorie qui compte le plus grand nombre d'apprentis : 15 apprentis sur 18 de notre corpus appartiennent à cette catégorie. L'âge d'engagement pour ces apprentis en formation se situe à entre 11 ans et 13 ans. Il s'agit d'enfants à la toute première période marquant la trajectoire de vie : l'enfance (Boutinet, 2018). Ces jeunes sont juste sortis de la période de l'enfance *« faite du lent éveil au langage, à l'action et à la sociabilité sur une dizaine d'années, amenant l'enfant de 12 ans au seuil d'une première transition existentielle »* (Boutinet, 2018, p. 134). À cet âge, on ne prend pas les décisions ; on les subit. Nous en voulons pour exemple, le cas exposé au point 4, chapitre 5, du jeune garçon de 13 ans que sa grand-mère vient confier à Serigne. L'exemple d'Ablaye parmi tant d'autres est tout à fait édifiant :

« Je n'ai jamais fréquenté l'école, j'étais vraiment un tout petit quand j'ai commencé à fréquenter l'atelier de mécanique. (...) Mes parents n'ont jamais voulu que je fréquente l'école. C'était le Daara d'abord et ensuite l'atelier de mécanique » [Ablaye apprenti mécanicien].

Au moment de l'enquête Ablaye avait 21 ans. Il déclare avoir passé 12 ans dans l'atelier. Donc, il avait 9 ans environ au moment d'intégrer le dispositif d'apprentissage. Pour ces jeunes, l'engagement en apprentissage n'a rien d'un projet. Il s'agit de décisions externes.

Tableau 8: Catégories des apprentis en fonction des parcours

	Nom	Age	Niveau D'étude	Ancienneté dans l'apprentissage	Observation
1	Niang	22	Non scolarisé	5	Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas fréquenté, l'école coranique
2	I. Ndiaye	22	Non scolarisé	8	
3	Demba	23	Non scolarisé	7	
4	Ablaye	21	Non scolarisé	12	
5	Meissa	23	Non scolarisé	6	
6	Ndiassé	23	Ecole coranique	8	En général, ceux-là, n'ont fréquenté que l'école coranique
7	Moussa S	20	Ecole coranique		
8	Bandiaye	25	Ecole coranique	11	
9	Makhtar	19	Ecole coranique	5	
10	Abdou D	21	Ecole coranique	5	
11	Modou	18	Primaire	7	Ces apprentis ont pour la plupart connu les deux systèmes d'éducation : école primaire et coranique
12	Mame		Primaire		
13	Pape Diop	22	Primaire	7	
15	Sidy S	16	CE2	3	
14	Mohammed	21	CE1	8	
16	Mame Bou	20	4ieme	3	
17	Alioune	19	4ieme	4	
18	Ibrahima	30	CAP	9	

En observant le tableau, on constate que le temps passé en apprentissage est très long. Cela constitue, d'ailleurs, l'un des points sur lesquels le dispositif est critiqué. Ce très long temps passé en apprentissage a plusieurs explications. Pour nous la justification de ce fait se trouve dans les us et pratiques du milieu.

En effet, il n'existe pas de durée légale pour l'apprentissage en milieu traditionnel. C'est au MA qu'il revient, en fonction du jugement qu'il fait sur le niveau de maîtrise de l'apprenti, de décider de l'émanciper. Le MA se donne le droit de le faire travailler pendant quelque temps pour son compte avant de l'émanciper. D'ailleurs, certains n'hésitent pas à qualifier cela d'exploitation. Les MA sont accusés de profiter d'une main d'œuvre gratuite (Vitti, 2005). Cette

émancipation s'accompagne, souvent, d'un accompagnement. Le MA aide l'apprenti à trouver un local, lui offre le premier outillage et l'introduit dans le milieu en lui présentant les premiers clients.

4. Formes d'engagement et vécu des apprentis

Kaddouri consacre un article à l'analyse des formes d'engagement dans des dispositifs institués (Kaddouri, 2011). L'auteur parle d'abord, d'engagement valeur. Dans cette forme d'engagement on retrouve chez l'individu une posture militante qui renvoie à un combat pour des idéaux, par exemple l'engagement politique. Pour l'auteur, cette acception de l'engagement est réductrice en ce sens qu'il est conçu uniquement comme un choix conscient de l'acteur.

L'engagement comme contrainte est la deuxième forme d'engagement abordée par Kaddouri. L'auteur met l'accent, sur les conséquences incontournables qui découlent d'un choix, d'un acte, même volontaire. En tant qu'être participant à la construction de l'histoire commune de son groupe de référence, l'individu pose des choix et actions qui ont forcément des implications en termes d'interaction avec les membres du groupe, et de position au sein du groupe. Il lui arrive de s'inscrire dans des situations de manière volontaire, mais ces dernières, par la suite, peuvent se révéler inconfortables sans qu'il ne soit en mesure de se retirer sans risquer de bouleverser l'équilibre de la situation indexée. « L'état d'irréversibilité est atteint car la personne est entrée dans la situation plus avant qu'il ne faudrait, et s'en sortir risque d'être coûteux tant au niveau subjectif qu'objectif (Kaddouri, 2011, p. 73). Cet état d'esprit peut, par ailleurs, se révéler être une valeur : la valeur de conformité qui se traduit par la propension des individus à « inhiber ceux de leurs désirs qui pourraient contrarier ou entraver le bon fonctionnement des interactions et du groupe » (Schwartz, 2006, p. 934).

Pour la troisième forme d'engagement, Kaddouri parle d'amorçage. Il s'agit d'un engagement qui se construit en cours de chemin. L'individu s'implique dans une situation sans but a priori. C'est chemin faisant qu'il se prend d'intérêt pour la situation. Il se rend compte des opportunités et conceptualise des objectifs ; un engagement progressif se met en place. Cette appropriation de la situation n'est pas sans rappeler le processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995). On peut percevoir cette double dynamique décrite par Rabardel., du sujet vers l'artefact (instrumentalisation) et de l'artefact vers le sujet (instrumentation) en ce sens que c'est uniquement après son engagement que les possibilités se révèlent au sujet qui décide de les saisir « les artefacts présentent des affordances, c'est-à-dire des offres et des opportunités

d'action » (Astier et al., 2003, p. 120)⁹⁴

Des rapprochements peuvent être établis pour décrire les formes d'engagement découverts chez les apprentis en milieu traditionnel.

❖ **Chez les apprentis de la première catégorie :**

Chez ces apprentis, on constate que le désir d'établir un lien avec le milieu d'apprentissage traditionnel apparaît très tôt. Il y a une certaine intentionnalité qui est fondamentale à la base de tout projet. Cette forme d'engagement se rapproche de l'engagement « valeur », en ce qu'elle est un choix délibéré par soi et uniquement pour soi.

Leur engagement répond à une motivation intrinsèque pour satisfaire un besoin de compétence. Au départ, ces apprentis ne pensaient pas être amenés à remettre en cause ce qu'ils ont acquis dans leur formation précédente. Or, une fois en milieu d'apprentissage traditionnel, ils se voient confrontés à une remise en question de tout ce qu'ils ont appris au cours de leur formation professionnelle en milieu scolaire. Si on s'en remet à Charmes et Oudin (1994), cette remise en question est un procédé normal. D'après ces auteurs, pour s'insérer dans le milieu de l'apprentissage traditionnel en tant qu'employeur ou même auto employeur, les jeunes issus de la formation scolaire sont obligés de passer par une phase de resocialisation pour gagner en assurance, acquérir des compétences en leadership, en entrepreneuriat, ce qui est inaccessible par la formation scolaire trop centrée sur les contenus techniques sans réelle prise sur la réalité.

L'analyse des données nous permet d'apporter d'autres arguments en appui aux conclusions de Charmes et Oudin. Au point 4, chapitre 7, nous avons abordé les représentations des MA en ce qui concerne les savoirs et compétences développés dans la formation scolaire. Les MA disqualifiaient la formation dispensée au niveau scolaire, car jugée trop abstraite et déconnectée des réalités professionnelles. Ils n'hésitent donc pas à faire passer par les différentes étapes de l'apprentissage les AP issus de la formation scolaire. Il ne s'agit pas d'une discrimination ouverte, même si cela participe d'une volonté de remettre en question l'approche scolaire de la formation au profit de leur propre dispositif. Il s'agit aussi de montrer aux

⁹⁴ L'auteur cite GIBSON J.-J. (1986). – *The Ecological Approach to Visual Perception*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates

arrivants que le fait d'avoir un diplôme ne donne pas un passe-droit et, que leur présence en milieu d'apprentissage n'est pas une simple formalité mais correspond à une nécessité de renforcer leurs capacités.

Aussi pour ce groupe, que le cas d'Ibrahima illustre parfaitement, un engagement autodéterminé dans le dispositif ne signifie pas forcément, au début, un vécu positif de la formation par apprentissage traditionnel. Étant persuadés, en tant que détenteurs d'un diplôme formel dans leur métier, qu'ils en ont une maîtrise parfaite, ils sont contraints de remettre en cause leurs capacités à la suite de mises à l'épreuve. Il ne s'agit pas de tester systématiquement leurs compétences. Cette mise à l'épreuve intervient dans les situations de travail ou au cours d'échanges entre apprentis ou avec le MA.

En venant ici, j'avais envie d'exercer le métier. Je pensais que c'est ce qui me manquait. Mais ce n'était pas simple au début (...) j'avais envie de toucher, faire la pratique. Or, ici on rencontre des pratiques que jamais on aurait pu rencontrer à l'école. Ici tu travailles bien et ça m'a permis de me perfectionner mais, au début on te traite comme un nouveau. On te fait nettoyer l'atelier et tout. Le patron est très dur avec nous. [Extrait d'entretien avec Ibrahima : AP titulaire d'un CAP en menuiserie métallique]

Toutefois, après cette phase qui, en réalité n'invalide pas, les connaissances acquises en milieu scolaire, les AP qui démontrent une certaine maîtrise et une facilité d'adaptation deviennent très rapidement des piliers sur lesquels les MA s'appuient. Les AP qui réussissent à s'imposer changent leur perception de l'apprentissage car ils se sentent valorisés. Lors de nos observations nous avons rencontré beaucoup d'AP de ce groupe qui sont des piliers dans l'UPI, souvent responsabilisés dans beaucoup de tâches.

❖ **Chez les apprentis de la deuxième catégorie**

L'engagement des apprentis de cette catégorie est typique de l'« engagement contraint » décrit par Kaddouri. Il découle de fortes injonctions de la part des tuteurs des jeunes concernés. Les menaces existent dans certains cas, comme nous l'avons montré pour Alioune et Mame.

Pour ces apprentis, le vécu de l'apprentissage traditionnel n'est pas du tout positif. Ces

AP ont quitté l'école pour insuffisance de résultats ou des problèmes d'acceptation du modèle scolaire. Cependant, l'image négative d'une école de la deuxième chance où on envoie « les cancre » fait que certains des apprentis de ce groupe vivent l'apprentissage traditionnel comme une humiliation.

« Non du tout ce n'était pas mon choix. Donc, après ce que je t'ai raconté, mon oncle m'a amené dans le garage d'un dénommé cheikh Thiam » [Alioune apprenti mécanicien].

Face au refus du modèle scolaire et au risque de tomber dans le vagabondage, voire la petite délinquance, le choix évident qui s'offre aux parents, est d'envoyer leur enfant en apprentissage traditionnel, comme le souligne Condé MA en menuiserie métallique « *Si tu vois les jeunes qu'on amène ici, la plupart, leurs parents (père ou mère) les amènent parce ce qu'ils se sentent impuissants face à leur éducation. Le jeune refuse d'aller à l'école et finit par décrocher* ». Le discours des deux apprentis de cette catégorie tente de justifier leur échec à l'école, comme pour exprimer qu'ils ne sont pas à leur place en apprentissage traditionnel.

En fait nous, dans le groupe que je fréquentais, il y en a eu un qui avait insulté un surveillant. Ensuite, le surveillant est venu... en fait, on devait faire cours de 8h à 10h, le prof s'est absenté. Ensuite on est sorti de l'école. Là, on a trouvé les gars en train de jouer au foot... Moi je suis originaire de Dakar. Mais mes parents m'ont envoyé ici chez mon oncle à Maka Toubé. Donc je quittais là-bas pour aller étudier au Cem de Ngallèle. Ce jour-là, on n'a pas eu cours, alors, on est parti jouer au foot au terrain. On était 3 et on a trouvé 2 au terrain. Pendant qu'on jouait au foot, quelqu'un a injurié. Nous, on ne savait pas dire qui c'était. C'est tombé dans l'oreille du vigile. Ce dernier est parti voir la surveillante pour lui raconter. Quand on est rentré en classe pour le cours de 10h. La surveillante est venue nous trouver pour demander qui avait injurié. Quand elle s'est adressée à moi, je lui ai répondu que je ne savais pas qui a insulté. Elle a insisté et je lui ai dit que je ne savais pas. Et j'ai failli lui dire que même si je le savais, je n'allais pas

balancer. Parce qu'on traîne ensemble. Tu comprends ? Je ne pouvais pas accepter d'être celui qui allait pénaliser l'un de ces amis. Car mon souhait était que l'on réussisse tous ensemble. Et je ne savais pas, par la force des choses, celui qui avait insulté. Par la suite, on nous a renvoyé et demander de revenir avec nos parents. Mon tuteur n'est pas venu. Je me suis arrangé avec quelqu'un de mon entourage pour qu'il le représente. Donc les choses se sont empirées. Le conseil de discipline nous a assigné d'avoir au minimum 17 de moyenne, sinon on risquait l'exclusion totale de l'école. On était au premier semestre. Moi j'avais eu au premier semestre une moyenne de 14,95. L'un de mes amis avait 15 et l'autre 13. On avait tous de bonnes moyennes. J'ai dit au principal « je ne te dirais pas que ce n'est pas possible, mais tu ne verrais pas dans cette école quelqu'un qui aura 17 de moyenne ». Il est resté sur position. En fin d'année j'ai eu raison sur lui ; la meilleure moyenne était 16. Quand il a campé sur ses positions, l'un de mes amis est tombé dans une colère noire et repartit insulter la surveillante. Moi je n'ai pas voulu faire le second semestre. J'ai demandé mon dossier et j'ai quitté l'école. [Alioune apprenti mécanicien]

J'avais de très bonnes notes. Donc, oui. Si j'avais la possibilité de le faire, j'aurais terminé mes études. Le problème, c'est que certains enseignants, ta tête ne leur revient pas. Une fois qu'ils t'ont dans le collimateur, et moi je ne me laisse pas faire. Ça a dégénéré avec la dame qui nous avait en français, parce que je me suis absenté une ou deux fois à son cours. Elle ne voulait plus m'accepter dans sa classe. Moi j'ai arrêté tout bonnement de venir et j'ai accumulé les heures d'absence. On a convoqué mes parents, je n'ai pas remis la convocation. Ensuite, j'ai

arrêté d'aller en classe. On m'a exclu. [Mame apprenti frigoriste]

Il existe, cependant, un fait à souligner pour les jeunes de ce profil. Même si, comme nous l'affirmons l'engagement en formation est surdéterminé par des injonctions externes et même des menaces, les apprentis finissent, après un temps dans l'atelier, par prendre une place et trouver un intérêt à long et court terme à leur engagement. Pendant, les entretiens, même s'ils cherchent à montrer que leur présence en apprentissage est fortuite, ils finissent par avouer le rôle positif de l'apprentissage Cette situation évoque « l'engagement amorçage » décrit par Kaddouri.

Pour moi, tout être doté de raison te dira que c'est crucial dans la vie d'avoir un métier. Celui qui n'a pas de métier et qui, un jour, se trouve dans le besoin peut être amené à faire des choses qu'il n'aimerait pas. [Alioune]

En fait, à cet âge-là, on ne sait vraiment pas ce que l'on veut. J'aurais pu devenir un grand intellectuel, qui sait ? je n'étais pas mauvais, mais l'école ne me disait rien. Je peux remercier mon oncle d'avoir pensé à dire à mon père de m'amener faire l'apprentissage d'un métier⁹⁵. [Mame]

❖ **Chez les apprentis de la troisième catégorie**

L'essentiel des apprentis que l'on trouve en apprentissage traditionnel appartiennent à ce groupe. Ces AP entrent en apprentissage à très bas âge, 11 et 13 ans environ. À l'instar de ceux du groupe précédent, l'intégration en apprentissage n'est pas le résultat d'un projet personnel. C'est un engagement contraint dans la mesure où le jeune n'avait pas son mot à dire. Ces jeunes, en dehors de la cellule familiale ne connaissent pratiquement aucun autre milieu de

⁹⁵ Dans les cultures locales, l'oncle est le frère de la mère. Il joue un rôle aussi important que le père dans l'éducation des enfants de sa sœur (Vincent, 1985). Il est partie prenante pour les questions concernant ses neveux, initiation, mariage etc. Il est le répondant de ses neveux et nièces et joue un rôle important de médiation entre les parents et leurs enfants quand les relations deviennent tendues.

socialisation. En effet, il est de coutume au Sénégal, pays composé à 95 % de musulmans que, dans la petite enfance, à partir de 6 ans, les jeunes musulmans soient envoyés durant la scolarisation à l'école coranique. Or d'après Launay & Rudolph (2009), les AP qui intègrent tôt l'apprentissage traditionnel, n'ont pas ou n'ont fréquenté que très peu l'école coranique. Parmi les AP de ce groupe, on trouve, par exemple Ablaye et I Ndiaye qui ont commencé l'apprentissage à 11ans et 12 ans respectivement. Pour ces AP, en dehors du milieu familial, l'UPI reste le seul cadre de socialisation qu'ils aient connu. Ainsi, ces AP développent, un rapport particulier avec leur MA et leurs camarades. En effet, il y a une sorte de respect paternel qui se met en place. Cela s'explique par le fait qu'une fois admis en apprentissage, le MA se substitue au père et au tuteur.

« (...)quand les parents te confient leur enfant, ils s'en lavent les mains. (...). Ils reposent toutes les responsabilités sur le MA. Tu peux former un jeune pendant 5 ans sans qu'un de ses tuteurs ne pose les pieds dans l'atelier. Pour certains c'est une manière de fuir leur responsabilité, de s'en débarrasser. (...).. Ils te confient le jeune, ils ne leur donnent pas le transport, ils ne donnent pas le repas. Donc, là en plus de former les jeunes, toutes les charges te retombent dessus, les frais médicaux et l'achat des habits, les fêtes de Korite ⁹⁶ et de Tabaski ⁹⁷ tout [Extrait d'entretien avec Sidy MA de menuiserie métallique].

Ce lien particulier qui se développe entre les AP (surtout ceux qui intègrent l'UPI à bas âge) et les MA fait que même au niveau de la famille de l'AP aucune décision concernant ce dernier n'est prise sans consultation du MA. Excepté pour le diner, c'est le MA qui nourrit, qui habille et qui soigne. Donc, pour ce groupe qui a construit son univers autour de l'UPI, le vécu de l'apprentissage est positif, même si l'engagement est a priori contraint.

⁹⁶ L'AID al Fitr fête musulmane marquant la fin du Ramadan

⁹⁷ L'AID al Kabîr fête musulmane commémorant le sacrifice d'Abraham

. Je suis profondément reconnaissant à mon patron. Je ne pourrais jamais lui rendre la monnaie de ce qu'il a fait pour moi. Je pense toujours à lui dans mes prières. Je peux te dire qu'ici, c'est mon tout. C'est eux qui m'ont éduqué. Je ne connais rien d'autre, je n'ai jamais fréquenté ailleurs. J'ai tout appris ici, la vie, mon métier. Je regarde le vieux patron comme mon grand-père, et le jeune patron comme mon propre frère. Même en dehors du travail, je lui soumetts mes problèmes et lui demande des conseils. Je fais toujours ce qu'il me conseille de faire et je m'en sors toujours. Ma philosophie c'est que quand on a passé tout ce temps avec des gens, on ne doit pas avoir de secret, pour eux, d'autant plus que ce sont des personnes attentionnées et à l'écoute. Et, ils m'encouragent à leur dire tout de moi, ce qui va et ce qui ne va pas. Ils me disent « tu ne dois pas hésiter à venir nous solliciter sur tous les aspects de ta vie » [Extrait d'entretien avec Ablaye].

Ici c'est ma famille. Vieux est comme mon père. Je n'ai rien à lui reprocher. Il fait tout pour moi, c'est quelqu'un de très généreux. Il aurait pu se limiter à m'apprendre un métier, on l'a vu. Il y a des patrons qui ne font pas les sacrifices qu'il fait. Lui au moins, il se sacrifie pour nous. (...) si je devais changer quelque chose ? ...pour dire vrai, pas grand-chose. Je n'aspire qu'à ma tranquillité et là, je suis tranquille. [Extrait d'entretien avec Ndiassé AP en menuiserie métallique].

5. L'impact ressenti ou projeté de l'apprentissage.

Les sources bibliographiques scientifiques et officielles convoquées, dans la rédaction de cette thèse, convergent dans leur reconnaissance de l'apprentissage traditionnel comme le plus important dispositif de formation professionnelle au Sénégal, mais aussi comme le premier tremplin pour l'insertion professionnelle des jeunes oubliées du système scolaire formel (Chort, de Vreyer, & Marazyan, 2015; Walther, 2006; Walther & Filipiak, 2008; Walther, Filipiak, &

Ugher, 2006). En parcourant les points précédents, nous pouvons, aussi, affirmer que ce dispositif va au-delà, et offre, même une issue à de nombreux jeunes issus de centre de formation scolaire. En revanche ce qui n'est pas assez mis en exergue dans les recherches et documents officiels, c'est le rôle que joue ce dispositif dans la réinsertion sociale des jeunes qui l'empruntent.

En avançant l'hypothèse selon laquelle : « la formation par apprentissage traditionnel modifiait favorablement le parcours professionnel et social des jeunes qui l'emprunte dans la société ou la communauté », notre intention était de questionner le rôle de l'apprentissage traditionnel en tant que creuset de formation et premier dispositif d'insertion professionnelle des jeunes, mais aussi de s'intéresser à son rôle dans la formation du sujet social. Nous avons pu, grâce à nos investigations, démontrer, que le socle de la formation, pour les MA, c'est la formation de l'homme d'abord. Pour cela les compétences sociales et l'inculcation des valeurs de la société sont au cœur des préoccupations des MA.

L'apprentissage traditionnel, en plus d'être l'ultime chance d'obtenir une qualification pour la plus importante frange des jeunes sénégalais, est perçu comme un rempart contre la délinquance juvénile pour les tuteurs qui y envoient leurs protégés. Les MA qui ont participé à nos enquêtes sont conscients de cette attente qui vient des tuteurs. Il n'y a pas un seul MA qui à un moment donné dans des discussions formelles ou informelles ne souligne pas cette attente de la part des parents

*Imagine un jeune qui ne va plus ni à l'école, ni au Daara et qui en plus de ça, n'apprend pas un métier, ban celui-là va, à coup sûr, tremper dans toutes sortes de bêtises : vol, usage de stupéfiants... C'est là la première cause de banditisme. Tout simplement parce qu'arriver à un certain stade de sa vie, le jeune aura des besoins qu'il ne pourra pas satisfaire, et il sera contraint de voler pour se payer ses désirs. Quand on abandonne les enfants comme ça dans la rue alors que nous, nous sommes là, les portes ouvertes
[Extrait d'entretien avec Serigne MA mécanicien]*

Ce que je ne comprends pas par-dessus tout, c'est quand un parent vient me voir pour me confier de son fils en me

disant : « aide-moi, car je n'y arrive plus avec lui, il ne m'obéit plus » (...) Un ami est venu me voir avec son neveu. Il m'a demandé de l'aider en prenant le petit. Il m'a dit : « C'est un petit voleur. (...) » J'ai invoqué le seigneur et puis, j'ai accepté de prendre le gosse comme apprenti. Au bout d'un moment passé dans l'atelier, il s'est mis à commettre des petits vols. Mon collègue, M Diop, (il peut confirmer mes propos, demande-lui) a demandé à ce qu'on lui inflige une correction corporelle. Je me suis dressé contre eux. (...) Je m'y suis opposé formellement. Au fil du temps, les gens ont constaté qu'il avait cessé de voler et était devenu très concerné par son apprentissage.[Extrait d'entretien avec Albert MA mécanicien]

Dès lors, il paraît évident que l'apprentissage traditionnel joue un rôle important dans la « récupération » et la réinsertion sociale des jeunes.

Si nous demandions à être payé plus aucun parent n'enverrait son fils en apprentissage. Ce que nous faisons est un investissement bénévole, gratuit. Heureusement que l'apprentissage existe. Sinon vois-tu, tous ces jeunes seraient dans la rue et je ne te raconte pas ce qui peut advenir d'un tel fait.[Extrait d'entretien avec BA, MA mécanicien]

L'impact de l'apprentissage pour les AP varie en fonction du profil et du temps passé dans l'UPI.

❖ **Chez les apprentis ayant fréquenté la formation professionnelle, le choix de l'apprentissage est autodéterminé et fait suite à une mise en projet**

Dans le cas d'Ibrahima, l'impact immédiat ressenti par l'apprentissage est un renforcement des capacités dans le métier. On peut constater que l'apprentissage lui a permis de développer outre des compétences techniques, d'autres compétences sociales qui, selon lui, ne s'apprennent pas à l'école et qu'il juge primordiales pour son développement et ses futures activités professionnelles. Au-delà de cet aspect, il y a un impact projeté : celui de devenir

propriétaire de son propre business et donc, de s'insérer durablement dans un milieu socioprofessionnel.

Là-bas⁹⁸, c'est beaucoup de théories et peu de pratique. C'est quand, je suis venu ici, que j'ai vraiment découvert le terrain. On t'apprend à pratiquer comme ce n'est pas le cas à l'école. Intégrer l'apprentissage traditionnel, Ça m'a permis de me perfectionner. Ça m'a permis de devenir un bon ouvrier. (...) Mon projet c'est dès l'année prochaine en 2017 ouvrir mon atelier [Entretien avec Ibrahima]

❖ Chez les apprentis qui ont abandonné ou été exclus du système scolaire dont l'engagement en formation est contraint.

Pour les apprentis de ce profil, l'impact immédiat est le fait d'avoir échappé à la rue et à ses travers (banditisme, drogue, etc.). Ils n'hésitent pas à poser un regard critique sur le risque de déviance qui peut découler de l'absence de métiers. Comme le montre l'exemple suivant, Alioune se compare à ses amis qui sont dans ce cas. Au regard de son parcours, cela montre que les années passées en apprentissage ont été à la base d'une certaine prise de conscience.

Moi, j'ai des amis qui ne font rien et qui trempent dans des choses pas normales. Quand, ça arrive, les gens ne m'y mêlent pas. Ils disent souvent : « Ce n'est pas AL. Il n'irait jamais tremper dans ces genres d'affaires. Car lui au moins, supporte l'effort, ce n'est pas un fainéant. Il apprend un métier et n'a pas ce temps ». Tu vois ? Même si on ne travaille pas ici à l'atelier, je vais ailleurs pour bosser un peu. Pour moi il n'y a aucun intérêt à trainer à ne rien faire. (...) Sinon on risque de faire des choses qu'on n'aimerait pas faire : arnaquer les gens ; vendre à la sauvette etc. Ce

⁹⁸ L'apprenti fait allusion au centre de formation scolaire qu'il a fréquenté avant d'intégrer l'apprentissage traditionnel.

sont ces genres de choses qui font que je n'ai pas voulu retourner à Dakar. Parce que c'est très facile de dévier quand on est à Dakar. Ça a failli m'arriver. À cause de mes fréquentations j'avais commencé à fumer. Et pourtant au début c'est moi qui les conseillais d'arrêter de faire ces genres de bêtises, mais à force de les côtoyer ils ont fini par m'enrôler dans leurs délires. Après, j'ai arrêté de les fréquenter. [Entretien avec Alioune]

Nous pouvons voir que l'impact projeté reste le même : une insertion professionnelle. En revanche, ils n'expriment pas un projet clair.

Là où va le monde, ce sera plus facile avec un métier que sans. Quand on est un homme avec un peu de dignité, on n'acceptera pas de vivre aux baskets des gens. En tant que fils, ma famille compte sur moi aussi. Je dois soutenir ma mère. Avec un métier, on y arrive mieux, car c'est plus facile de trouver un boulot et se faire de l'argent. [Entretien avec Mame]

Enquêteur : Ok...Dis-moi, comment vois-tu ton avenir ? Si je devais revenir ici dans 5 ans, par exemple, dans quelles conditions te trouverais-je, selon toi ?

Alioune : Si Dieu le veut, dans autre chose.

Enquêteur : autre chose...c'est-à-dire ?

Alioune : Toujours dans la mécanique et tout ce qui touche aux voitures mais à un niveau différent. J'ai souvent des propositions. On m'a proposé du boulot jusqu'en Gambie et en Mauritanie, mais je ne peux pas tout laisser ici et partir sur un coup de tête. Si jamais ça ne marche pas ma dignité ne permettrait pas de revenir.

On trouve dans ces propos l'ambition de s'insérer sur le plan professionnel, mais rien de précis n'est formulé. À l'inverse du premier exemple (Ibrahima), ici, aucune allusion n'est

faite à la forme d'insertion (employé ou patron d'UPI) souhaité. Pour Alioune par exemple, on souligne des passages qui trahissent son ambition de partir, d'émigrer. Il avoue vouloir faire autre chose, avant de préciser vouloir rester dans la mécanique et évoquer des opportunités de travail dans d'autres pays⁹⁹.

❖ **La troisième catégorie d'apprentis est composée d'apprentis qui soit ne connaissent que l'apprentissage, soit ont fait un détour rapide par l'école primaire avant de se retrouver en apprentissage**

Pour le dernier groupe d'apprentis, nous n'avons pas relevé d'allusion à un impact immédiat. L'impact projeté reste le même que pour les deux premiers groupes, et le projet est plus clair à l'image des apprentis du premier groupe : être propriétaire de sa propre UPI.

*Je me considère toujours comme un apprenti. Je pense que j'ai encore beaucoup à apprendre ici. Par contre, à mon avis, le mieux c'est d'avoir son propre business, au lieu de courir derrière le business d'autrui pour trouver du boulot. Mais tout cela, il faut attendre que mon patron décide et donne son aval, pour que je me mette à mon compte.
[Entretien avec I. Ndiaye]*

Conclusion.

Si comme nous l'avons souligné, l'apprentissage traditionnel est un dispositif de formation socialement institué, c'est qu'en dépit de l'existence du système de formation professionnelle formelle, il répond à une certaine demande. Par conséquent, son impact est une réalité même si on en ignore la forme et la portée. Dans ce chapitre nous avons tenté de tester la validité de l'hypothèse 4 selon laquelle : *Les apprentis ont un vécu positif de la formation en milieu d'apprentissage traditionnel, ce qui modifie favorablement leur parcours social et*

⁹⁹ Ce dernier point est très intéressant au regard du phénomène de l'immigration qui touche les pays en voie de développement. Au Sénégal, les jeunes candidats à cette aventure sont pour la plupart ceux qui n'ont pas effectué un parcours éducatif normal, on y trouve des chômeurs, des anciens apprentis, des jeunes pêcheurs, etc.

professionnel dans la société.

Nous avons fondé nos arguments sur l'analyse des discours recueillis chez nos enquêtés. Cette analyse révèle, chez les apprentis, qu'une variable fondamentale aurait pu être mieux prise en compte. En effet, nous avons constaté que le statut antérieur (diplômé, échec scolaire, non scolarisé) des apprentis est déterminant pour expliquer leur vécu et les impacts de l'apprentissage sur leur trajectoire de vie. Or, dans le choix des apprentis interviewés effectué au hasard, nous n'avons pas équilibré l'échantillon en fonction de ces statuts. Aussi, les conclusions permettent de dire que les apprentis de manière globale ont un vécu positif et des projections optimistes sur leur avenir. Toutefois, les différences révélées dans la manière dont ce vécu est exprimé selon que l'apprenti est un produit du système de formation formelle, a subi un échec scolaire, ou n'a jamais été scolarisé, restent à confirmer par des mesures réelles effectuées sur un échantillonnage représentatif des trois catégories dans des proportions équilibrées.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Retour sur les résultats.

L'ensemble des sociétés est marqué depuis plusieurs décennies par des bouleversements technologiques qui entraînent des mutations incessantes des modes de production de richesse et donc du travail. Malgré une répartition inégale de ces avancées technologiques, matérialisée par une fracture numérique importante entre « le nord et le sud », les pays en voie de développement ne sont pas épargnés par ces mutations à cause de la globalisation. Si dans l'essentiel des pays du nord, les systèmes de formation qualifiante tentent de suivre ces mutations et s'adaptent tant bien que mal, ce processus semble plus difficile à mettre en place dans les pays en voie de développement où se côtoient, à la fois, les modèles de production préindustrielle, industrielle, postindustrielle et numérique. La mise en place d'un système d'éducation qui prend en compte tous ces enjeux relève d'un véritable casse-tête pour les décideurs de la chose éducative dans ces pays. Les réformes interminables en sont une preuve.

Au Sénégal, malgré son antériorité par rapport à la formation scolaire, l'apprentissage traditionnel a été longtemps relégué au second plan. C'est, d'une certaine manière, à l'échec de la formation professionnelle, notamment dans sa mission de formation qualifiante des populations, qu'il doit un certain regain d'intérêt ces dernières années. Malgré les critiques qui lui sont adressées, (trop archaïque, incapable, en l'état, de répondre aux besoins actuels de formation de ressources humaines qualifiées), l'apprentissage traditionnel remplit un rôle crucial dans la formation et l'insertion d'adultes et de jeunes adultes sénégalais. Cette prise de conscience progressive de l'importance de ce dispositif socialement institué conduit les autorités à s'y intéresser de plus en plus. Aussi, plusieurs modèles sont testés à travers certains programmes financés par des bailleurs, dans le but de mettre en place un dispositif d'apprentissage rénové, uniforme et généralisable. Pourtant aucun modèle n'est arrivé à subsister au-delà de la période d'expérimentation. Pour nous, l'amélioration d'un système, d'un dispositif passe nécessairement par une compréhension préalable des pratiques en usage. Or, il existe un manque crucial de connaissances relatives au dispositif.

On connaît de l'apprentissage traditionnel, ce que les organismes d'aide au développement (Unesco, AFD, LUX DEV, etc.) en disent. Lors de nos recherches, les documents que nous avons eus à notre possession sont le plus souvent basés sur des modèles

de recherche économétriques. Ces recherches sont plutôt quantitatives et orientées vers la justification des initiatives d'aide au développement. Nous nous gardons d'émettre un jugement sur ces actions qui ont leur utilité pour les bénéficiaires. En revanche, nous avons l'intime conviction que pour appréhender un dispositif, il faut se placer dans une position d'écoute des acteurs directement concernés. Dès lors, notre objectif dans cette recherche a été de participer à la production de savoirs sur et dans ce domaine, " pour comprendre ; c'est-à-dire pour faire » pour reprendre les propos de J. Clénet (2002)

Comment caractériser les pratiques de développement de compétences professionnelles de jeunes peu scolarisés, mises en place par les maîtres d'apprentissage - les MA- en ateliers de production ? En posant cette question au départ, notre ambition était de jeter les bases de questionnements plus larges sur le système de formation professionnelle au Sénégal, particulièrement l'apprentissage traditionnel.

Comme annoncé au départ, le but principal de cette recherche est la mise en intelligibilité du dispositif d'apprentissage traditionnel. Toutefois, nous pensons qu'un dispositif est mieux compris en observant et en interrogeant ceux qui le pratiquent et le vivent. Notre objectif était, au-delà des recherches économétriques, de proposer une approche compréhensive du dispositif de l'apprentissage traditionnel. Le cadre des pratiques enseignantes nous a semblé, l'outil heuristique idéal pour arriver à notre but.

Ce que l'on fait, ce que l'on pense de ce que l'on fait et ce que l'on dit de ce que l'on fait : c'est ainsi que nous définirons la pratique. Pour appréhender la pratique, il faut donc le faire en considérant ces trois niveaux : les faits, les conceptions et le vécu. Tout ceci, associé à l'analyse du contexte dans lequel cette pratique prend place, permet une compréhension plus profonde du dispositif de l'apprentissage.

Cinq buts étaient poursuivis à travers ce projet :

- But 1 : décrire la nature du contexte et de l'environnement dans lesquels se déroule l'intervention éducative dans les ateliers ;
- But 2 : caractériser les modes d'intervention concrets des MA - mettre en évidence les modèles implicites ou explicites qui fondent leur action - analyser la spécificité des pratiques par rapport aux pratiques enseignantes de type formel ;
- But 3 : analyser la nature des savoirs privilégiés par les MA et les modalités de la didactisation de ces savoirs ;

- But 4 : montrer la variabilité ou non variabilité des pratiques et la mettre en relation avec les parcours des MA ;
- But 5 : analyser les impacts de ces pratiques sur les apprentis, leur vécu de l'apprentissage et leur parcours envisagé ou réel.

Pour les atteindre, notre immersion sur le terrain des UPI nous a conduit à récolter deux types de données : des observations et du discours. Les observations ont une valeur descriptive et compréhensive. Elles nous ont permis d'appréhender les faits et l'aspect matériel des pratiques. Les entretiens, quant à eux, ont une valeur compréhensive, voire explicative. Ils nous ont permis d'explorer l'aspect subjectif du vécu des usagers du dispositif.

Pour le But 1, nous avons exploité des ressources documentaires, la rencontre avec des acteurs connaissant bien l'apprentissage traditionnel, l'immersion dans les ateliers. L'apprentissage traditionnel se déroule dans les unités de productions informelles (UPI), jadis, affaires familiales ou même liées aux castes. Petites structures entrepreneuriales informelles, les UPI ont vocation à produire des richesses. Ces entreprises constituent le secteur économique informel et sont la locomotive de l'économie sénégalaise. Selon l'enquête réalisée par l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie le secteur informel non agricole, à lui seul, représente 41,6% du PIB et emploie environ 48,8 de la population active % (ANSD, 2011)¹⁰⁰. Ces structures, avec les faibles moyens techniques qui les caractérisent, constituent le cadre de l'apprentissage traditionnel, le premier dispositif de formation professionnelle au Sénégal avec environ 600 000 apprentis (MFPAA, 2015 ; Chort, Vreyer, & Marazyan, 2015). L'immersion dans ce milieu nous a permis de confirmer les propos de Chamoux (2000) : les sociétés sont capables de trouver les moyens de perpétuer les savoirs sans l'aide des politiques. Les UPI répondent à un besoin économique et l'apprentissage traditionnel, à un besoin social de formation et d'insertion. Nous pouvons constater que l'apprentissage s'insère parfaitement dans la structure socioculturelle de la société sénégalaise. En effet, sur le plan formel et administratif, il ne jouit pas d'un statut institutionnel, cependant il trouve sa légitimité dans l'imaginaire collectif des populations. Sa fonction sociale dépasse largement la formation des AP. En plus d'être un lieu de travail, l'atelier est un lieu de vie pour la communauté, marqué par de

¹⁰⁰ Derrière enquête connue

nombreux rituels.

Ce qui est frappant est le décalage entre l'importance du rôle joué par cette forme d'éducation non formelle et la faiblesse des moyens techniques des UPI. Au chapitre 5 nous avons montré que les conditions de travail dans les UPI sont précaires : vétusté des lieux, rareté du matériel, sous-équipement pour la production ou réparation comme pour la formation des AP. Il est également à noter que ce dispositif concerne des populations faiblement scolarisées, que ce soit au niveau des MA ou des AP.

Pour le But 2, caractériser les modes d'intervention concrets des MA, nous avons proposé une hypothèse : outre le triptyque « démonstration-observation et imitation », les maîtres en milieu d'apprentissage traditionnel investissent des pratiques pédagogiques structurées et pensées en cohérence avec les compétences qu'ils visent à développer chez les apprentis à chaque moment de la formation et sous tendues par des stratégies, implicites ou explicites.

Au chapitre 6, nous avons pu valider cette hypothèse grâce au recueil de données d'observation de la vie quotidienne dans 18 UPI en milieu urbain, mais aussi grâce à l'analyse des discours de 18 MA. Le modèle « démonstration-observation et imitation » a toute sa place, mais il est associé à d'autres modes d'intervention. Sans avoir suivi de formation de formateurs, les MA montrent une certaine compétence pédagogique. La recherche montre qu'il y a une cohérence indiscutable entre les conceptions des maîtres d'apprentissage et leurs pratiques quotidiennes pour développer des compétences chez les jeunes : valorisation de l'apprentissage expérientiel et de l'agir en situation, importance du « faire pour apprendre », orientation vers une finalité instrumentale, souci d'une approche globale et intégrative des différents savoirs pour faire face aux aléas de la production, proximité des modes d'intervention avec l'approche des compétences, volonté de transmettre les ficelles du métier, rejet du modèle scolaire, conscience claire des contraintes de la fonction productive des ateliers, mise en place de stratégies pensées pour enrôler les AP dans les tâches en fonction de leurs profils etc... L'agir est souvent guidé selon des modes contrastés, laissant plus ou moins de place au raisonnement de l'AP. Sans avoir été formés à la pédagogie des situations –problèmes, certains MA se rapprochent de ces modes d'action pédagogique.

Pour le but 3, il s'agissait d'analyser la nature des savoirs privilégiés par les MA et les modalités de la didactisation de ces savoirs. L'hypothèse formulée était celle-ci : la formation

en UPI associe l'accès à des savoirs techniques, des savoirs faire opérationnels et le développement de compétences sociales et relationnelles. Les MA investissent ce rôle de passeur de valeurs avec force. Elle est validée par l'analyse des séquences observées et par l'analyse des entretiens avec les 18 MA. Nous avons montré au chapitre 7 qu'en milieu d'apprentissage professionnel, les MA cherchent à développer chez les jeunes un pouvoir d'agir en situation professionnelle. Sans se référer à aucun cadre, ni référentiel ni programme, ils ont à transmettre des savoirs techniques, des tours de mains, des gestes différents selon les trois spécialités de métiers que nous avons étudiées. Ils le font en se préoccupant à la fois des contraintes de production de l'atelier et des profils des AP. Mais nous constatons que ce qui importe en premier lieu c'est la formation de l'individu. Les MA endossent le rôle de père, oncle, frère et à ce titre privilégient le développement des compétences sociales et relationnelles et surtout la transmission des valeurs de la communauté. On notera que peu de place est attribuée par les MA à la transmission de savoirs théoriques et disciplinaires sur les phénomènes physiques ou technologiques liés aux activités de production ou de réparation. L'observation et les entretiens ont également permis d'analyser les obstacles à la didactisation des savoirs. En effet, l'intrication entre activités productives et formatives et le caractère imprévisible des situations vécues dans les UPI ne sont pas propices à une anticipation sur les contenus et les méthodes de leur transmission. De plus, les MA ne disposent d'aucune formation qui leur permette de mettre en place une ingénierie didactique pour sélectionner et traiter des contenus à enseigner. Il n'y a donc pas planification en amont, sélection des savoirs à enseigner, ordonnancement et hiérarchisation. Il n'y a pas non plus choix de stratégies didactiques réellement pensées en fonction des types de savoirs. Néanmoins, certains MA dans certaines situations mettent en place des séquences davantage didactisées. Le chapitre 7 a aussi mis en évidence l'homogénéité dans les rapports au savoir des MA : tous valorisent les savoirs pratiques et sociaux au détriment des savoirs savants, disciplinaires et théoriques vus comme trop scolaires. Ils ont hérité des représentations et croyances de leur milieu d'origine. L'analyse des entretiens montre néanmoins un rapport ambivalent au savoir, notamment chez les MA de Mécanique Auto. Conscients des évolutions technologiques, ils reconnaissent les savoirs scolaires nécessaires pour exercer le métier de mécanicien dans le contexte actuel.

Pour le but 4, montrer la variabilité ou non variabilité des pratiques et la mettre en relation avec les parcours des MA, l'hypothèse était la suivante : au-delà des nombreuses constantes parmi les MA, il existe une certaine variabilité liée à leur profil. Leur passé comme apprenti détermine notamment leurs façons de faire et de penser.

Cette hypothèse de départ est confirmée grâce à l'analyse des parcours des MA et celle de leurs discours. Nous montrons que les MA rencontrés peuvent être classés en deux grandes catégories : les MA qui ont fait une formation académique et ceux qui ont été formés par apprentissage traditionnel. Ces parcours constituent une partie des déterminants des pratiques. Dans les deux cas, on constate une inscription dans la boucle de reproduction pédagogique. Cette tendance de reproduction est plus marquée chez les MA qui n'ont connu que l'apprentissage traditionnel comme dispositif d'apprentissage. Quant aux MA qui sont diplômés de la formation formelle on constate que leurs pratiques sont fortement déterminées par les réalités du MAT, même si certains modèles vécus en tant qu'élèves résistent.

Au-delà de ces déterminants qui impulsent leur style, les MA sont obligés de composer avec un ensemble de facteurs inhérents à la dynamique situationnelle. Ces facteurs, que nous appelons organisateurs de la pratique, renseignent sur les ajustements que les MA font « à chaud », en situation. L'ordre d'arrivée des situations, leur complexité, les potentielles conséquences économiques des erreurs, les statuts des apprentis, l'offre de travail ou le rythme des sollicitations, sont les organisateurs de la pratique. Ils déterminent les contenus d'apprentissage et les modes d'intervention choisis pour les transmettre et expliquent en partie une certaine variabilité des modes d'intervention. Nous montrons également que la spécialité du métier joue un léger rôle pour expliquer les variations dans les pratiques.

Pour le but 5, analyser les impacts vécus ou ressentis par les apprentis, l'hypothèse est en partie confirmée : les apprentis ont un vécu positif de la formation ce qui modifie favorablement leur parcours social et professionnel. Nous nous sommes appuyé sur l'observation des AP en situation, leurs échanges entre eux et avec les MA et leurs entretiens.

Trois catégories d'apprentis ont été identifiées lors de nos enquêtes. Tout d'abord, il y a les apprentis ayant un parcours académique et qui sont diplômés de la formation professionnelle scolaire. Cette catégorie est très peu représentée dans notre échantillon des 18 AP. Il s'agit d'apprentis dont l'engagement en apprentissage est autodéterminé. Il fait suite à une période de chômage post formation dont les causes, selon les jeunes concernés, sont imputables à un manque de compétence. Ces apprentis ont un vécu positif de l'apprentissage quoiqu'ils aient ressenti au début, une remise en cause de leurs connaissances et capacités acquises dans leur précédente formation. Ces apprentis ont un projet clair : monter leur propre entreprise, à l'issue de leur apprentissage ce qui est cohérent avec leur type d'engagement.

Ensuite on trouve des apprentis qui ont connu l'exclusion scolaire avant d'intégrer le dispositif d'apprentissage traditionnel. Pour cela l'engagement en apprentissage est contraint, il fait suite à des contraintes et pressions extérieures. Même si une forme d'amorçage se met en place après quelques années passées dans le dispositif, les projets des apprentis de cette catégorie restent vagues : trouver un emploi. Cela est cohérent avec leur mode d'engagement. Ils évoquent un vécu plutôt positif de la formation en apprentissage.

Enfin une troisième catégorie est composée d'apprentis qui ne connaissent que l'apprentissage après un passage en école primaire et/ou coranique. Ils représentent la grande majorité de notre échantillon. Pour ces jeunes l'engagement est aussi contraint. Ils entrent en apprentissage très jeunes et suivent les décisions prises par les parents ou tuteurs. Il diffère cependant, de l'engagement des apprentis du groupe précédent, car, il ne fait suite à aucune forme de projet. Le vécu est positif car ils ont développé des relations de proximité avec les MA et les autres AP. L'UPI représente leur seul lieu de socialisation. Le projet est clair. L'impact projeté est similaire à celui du premier groupe : être propriétaire de sa propre UPI. Nous ne pouvons valider la totalité de l'hypothèse car nous n'avons pas d'information sur l'impact réel du passage en apprentissage des 18 AP. Il aurait fallu effectuer un recueil relatif à leurs situations 2 ou 3 ans après. Ceci constitue une limite à notre collecte de données.

À l'issue de la recherche nous pouvons conclure sur ce constat :

L'apprentissage traditionnel au Sénégal est un dispositif de formation qualifiante socialement institué. Entre cadre éducatif non formel et contexte socioculturel informel, il se pose en continuum des deux catégories éducatives. Spécialistes de différents domaines, ce sont les MA qui, au détour de leurs activités quotidiennes de productions de biens et de services, enseignent à des apprentis aux profils variés les bases d'un métier. Sans aucune formation préalable, les MA mettent en application des pratiques pédagogiques structurées, pensées en cohérence avec les compétences qu'ils visent à développer chez les apprentis à chaque moment de la formation. Leurs actions de formation, en adéquation avec leurs conceptions, se basent sur l'enseignement des savoirs techniques « universels », de tours de main propres aux praticiens, mais aussi, principalement sur le développement de compétences sociales et relationnelles, dans une perspective de « faire grandir » l'individu. L'existence d'une certaine homogénéité dans ces pratiques n'exclut pas des singularités inhérentes au parcours et à l'histoire de chacun. Certains MA innove et développent des façons de faire qui se démarquent des pratiques dominantes dans le milieu de l'apprentissage traditionnel. La

recherche montre aussi que tous les MA investissent avec force leur rôle de passeurs de savoirs et prennent au sérieux leur mission, notamment de transmission des valeurs de la communauté.

Nous voudrions insister sur le fait que tous montrent de grandes facultés d'adaptation aux situations complexes mêlant impératifs économiques et mission de transfert. Ils exploitent des ficelles de leur métier pour gérer leur atelier et répondre aux commandes, parallèlement ils développent des ficelles du métier de formateur, inventées au fur et à mesure des situations. Ils arrivent à prendre en compte simultanément de nombreux facteurs (profils des AP, urgence des commandes, qualité du matériel, environnement de l'atelier etc..). Ils parviennent à enrôler tout type d'AP et à faire en sorte que ceux-ci aient un ressenti positif de l'apprentissage traditionnel et se projettent dans le futur.

Globalement notre analyse contribue ainsi à battre en brèche les critiques faites généralement à ce type de formation.

Retour sur le cadre théorique et la méthodologie

Nous nous sommes souvent posé des questions sur la pertinence de la référence au cadre théorique de M Altet sur les pratiques enseignantes en milieu formel. Mais au final ce cadre nous a aidé à interroger plusieurs dimensions des pratiques : pédagogique, didactique, épistémologique et psychosociale.

Nous pensons par ailleurs que notre recherche peut enrichir la connaissance des systèmes de formation non formelle. On voit apparaître au long de la thèse des points communs entre formel et non formel, mais aussi de nombreuses divergences. Dans les écrits, la formation sur le lieu de travail est tantôt affiliée à l'un tantôt à l'autre.

Sur le plan méthodologique, cette recherche recèle certaines incomplétudes, et l'une d'entre elles concerne la partie consacrée aux apprentis. Le cadre de l'analyse des pratiques enseignantes conduit à mettre le focus sur les MA. Les apprentis qui sont partie prenante de ces pratiques ne sont que sommairement abordés. Il importe de confirmer notre conclusion relative au vécu des apprentis qui empruntent le dispositif de l'apprentissage traditionnel. En effet, nous avons constaté que le parcours des apprentis, les types d'engagement et même le temps passé en apprentissage sont des variables explicatives du vécu et des impacts ressentis ou projetés de l'apprentissage sur leur trajectoire de vie. Or, dans le choix des apprentis interviewés effectué au hasard, nous n'avons pas équilibré l'échantillon en fonction de ces éléments catégorisants.

Il conviendrait alors, lors de recherches ultérieures, de s'intéresser précisément au vécu des apprentis avec des échantillons significatifs et équilibrés des catégories déjà identifiées pour confirmer ces conclusions. Par ailleurs, comme indiqué plus avant, nous n'avons recueilli aucune information sur leur devenir 3 ans après les entretiens. Pour conclure sur la collecte de données, nous rappelons aux lecteurs que l'immersion dans ce milieu spécifique n'a pas été facile à mettre en place.

Index des sigles

A

ACDI

Agence Canadienne de Développement International, 49

ADEA

l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique, 14

AFD

Agence Française de Développement, 221

Agence Française de Développement, 51, 52

ANSD

Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie, 5, 48, 104, 105, 199, 223

AP

Apprenti, 3, 2, 77, 78, 86, 89, 96, 97, 99, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 185, 200, 203, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 216, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 238, 240, 242

APC

Approche par Compétence, 50, 54, 55

B

BEP

Brevet d'Études Professionnelles, 28, 30, 105, 182, 201

BT

Brevet de Technicien, 105, 182, 183

C

CAP

Certificat d'Aptitude Professionnel, 12, 28, 30, 51, 52, 100, 105, 131, 177, 182, 183, 200,

201, 202, 206, 209, 242

CCP

Certificat de Compétences Professionnelles, 51

CEDEAO

Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest, 14, 15, 18

CETF

Centre d'Enseignement Technique Féminin, 11

CFCE

Contribution Forfaitaire à la Charge de l'Employeur, 17

CGU

Contribution Générale Unique, 48

CNI

Centre Nationale d'Identification, 104

CONFEMEN

Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie,
13, 14, 60

CRETF

Centre Régional d'Enseignement Technique Féminin, 11

D

DA

Direction de l'Apprentissage, 19

DPRE

Direction de la Planification de la Réforme, 15

E

ECB

Écoles Communautaires de Base, 49

EPT

Éducation Pour Tous, 62

EQJA

Education Qualifiante des Jeunes et Adultes, 53, 61, 62

ETFP

Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, 13, 18, 19

F

FMI

Front Monétaire International, 58

Foyer EMP

Foyer d'Enseignement Moyen Pratique, 12

G

GTZ

Organismes de Coopération internationale Allemande, 53

L

LT

Lycée Technique, 11

M

MA

Maître d'Apprentissage, 2, 4, 5, 52, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 215, 216, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228

MAT

Milieu d'Apprentissage Traditionnel, 107, 111, 113, 114, 119, 120, 123, 126, 129, 131, 134, 135, 137, 139, 140, 149, 151, 155, 156, 157, 166, 167, 170, 171, 176, 185, 192, 194, 195, 202

METFP

Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, 19, 52

METFPALN

Ministère de la Formation Professionnelle de l'Alphabétisation et des Langues Nationales,
3, 47, 59, 233

MFPAA

Ministère de la Formation Professionnelle de l'Apprentissage et de l'Artisanat, 3, 14, 15, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 61, 223

MJFPE

Ministère de la Jeunesse de la Formation Professionnelle et de l'Emploi., 11

O

ONG

Organisme Non Gouvernemental, 19, 55, 63, 98, 108

P

PADIA

Projet d'Appui au développement et à l'Intégration de l'Apprentissage, 97, 108

PAFPNA

Projet d'Appui à la Formation Professionnelle des Néo Alphabétisés, 49, 51

PAQUET

Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence, 15, 59, 91

PAQUET- EF

Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence- Secteur
Éducation-formation, 59

Partenariat pour l'Apprentissage et l'Ouverture du système de Formation Professionnelle

Partenariat pour l'Apprentissage et l'Ouverture du système de Formation Professionnelle,
51, 237

PASEC

Programme d'Analyse des Systèmes Éducatif de la CONFEMEN, 60

PEJU

Programme d'Emploi des Jeunes en milieu Urbain, 53, 56

PIB

Produit Intérieur Brut, 48, 49, 223

PIC

Programme Indicatif de Coopération, 50

PME

Petites et Moyennes Entreprises, 53

PSE

Programme Sénégal Emergent, 15

S

SMIC

Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance, 29

STI

Sciences et Techniques Industrielles, 94

U

UEMOA

Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine, 15

UNESCO

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 13, 14, 32, 33, 42

UPI

Unités de Production Informelle, 5, 46, 48, 52, 84, 85, 86, 87, 92, 94, 95, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 139, 141, 147, 149, 152, 153, 154, 155, 158, 160, 164, 168, 169, 170, 177, 180, 183, 190, 196, 199, 209, 213, 216, 218, 219, 223, 224, 225, 227

V

VAE

Validation des Acquis de l'Expérience, 51, 52, 53, 55

Z

ZCO

Zone de Concentration Opérationnelle, 50

Bibliographie

Abriac, D., Rathelot, R., & Sanchez, R. (2009). L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles. *Formations et Emploi*, 57–74.

Ag Muphtah, E. (2003). *L'alphabétisation en milieu urbain au Mali : Offre de formation et besoins des populations*. Lille 1. Thèse de Sciences de l'éducation, dir V Leclercq/Tiberghien, Lille 1.

Akkari, A., & Dasen, P. R. (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris : L'Harmattan.

Altet, M. (2002a). Les « pratiques enseignantes » : Une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer. *Actes du séminaire à l'université de Nantes*.

Altet, M. (2002b). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85–93.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31–43.

Altet, M., & Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes (PUR).

Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29.

Ardouin, T. (2014). L'éducation non formelle : Des mondes sociaux à l'ingénierie du développement. *Education Permanente*, 199, 39–48.

Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J., & Zeitler, A. (2003). Les approches situées de l'action : Quelques outils. *Recherche & Formation*, 42(1), 119–125.

Azoh, F.-J., Carton, M., & Weyer, F. (2012). La recherche sur les compétences techniques et professionnelles permettant l'insertion : Etat des lieux, contraintes et perspectives dans trois pays de l'Afrique de l'Ouest (Burkina-Faso, Côte d'Ivoire et Ghana). *RO CARE/NORRAG Document de Travail Pour La Triennale*.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : Vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263.

<https://doi.org/10.7202/000123ar>

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : Une mise en mot des compétences ?* Paris : l'Harmattan

Barbier, R. (1998). L'éducateur comme passeur de sens. *Communication à Congrès International Sur La Transdisciplinarité à l'Université, Locarno, Suisse, CIRET/UNESCO, Bulletin Interactif Du Centre International de Recherches et Etudes Interdisciplinaires.*

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu (éd. 1ère)*. Paris : Presse Universitaire de France.

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des " nouveaux lycéens » : Démocratisation ou massification ?* Paris : A Colin.

Beillerot, J. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : Pourquoi cette expression ? *Cahiers Pédagogiques*, 346, 12–13.

Bouche, D. (1974). L'école française et les musulmans au Sénégal de 1850 à 1920. *Revue Française d'histoire d'outre-Mer*, 61(223), 218–235.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites* (Vol. 30). Paris : Ed de Minuit.

Boutanquoi, M. (2014). Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : Au-delà des représentations sociales. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 47(4), 11–27.

Boutet, J., Gardin, B., & Lacoste, M. (1995). Discours en situation de travail. *Langages*, 29(117), 12–31. <https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1703>

Boutinet, J.-P. (2018). Ces jeunes stagiaires de passage dans une Ecole de la deuxième chance, déjà adultes mais pas encore tout à fait adultes. *Savoirs*, 46, 131-152.

Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137.

Brougère, G. (2007). *Les jeux du formel et de l'informel*. Paris : ENS Éditions.

Brougère, G. (2008). Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné.

Pratiques de Formation-Analyses, 54, 49–63.

Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie. Recherches En Éducation*, 158, 117–160.

Brousseau, G. (2006). Epistemologia e formazione degli insegnanti. *Epistemologia Della Matematica*, 51–56.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63–73.

Bru, M., Pastré, P., Vinatier, I., & Malet, R. (2008). *Les organisateurs de l'activité enseignante perspectives croisées*. Paris : INRP.

Bureau, R., & de Saivre, D. (1988). *Apprentissage et cultures : Les manières d'apprendre:(Actes du Colloque de Cerisy, 1986)*. Karthala.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année Sociologique (1940/1948-)*, 36, 169–208.

Carré, P. (1998). Motifs et dynamique d'engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136, 119–132.

Chamoux, M. N. (2000). Existe-t-il des formes originelles de transmission du savoir ? *Pour*, 165, 17–24.

Champagne, P., & Christin, O. (2004). *Mouvements d'une pensée : Pierre Bourdieu*. Paris Bordas.

Charbonnier, O., & Batal, C. (2011). Management, organisation et formation. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 103–123). Paris : Dunod.

Charlier, J.-É. (2004). *Les écoles au Sénégal : De l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques*. Fondation Maison des Sciences de l'Homme.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charmes, J., & Oudin, X. (1994). Formation sur le tas dans le secteur informel. *Afrique Contemporaine*, 172, 230–237.

Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie. Recherches*

en éducation, 172, 15–28. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>

Chehami, J. (2016). Les familles et le daara au Sénégal. *Afrique contemporaine*, 1, 77–89.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique de la didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 19(2), 221–265.

Chort, I., de Vreyer, P., & Marazyan, K. (2015). L'apprentissage au Sénégal, déterminants et trajectoires. *Autre part*, 3, 175–193.

Clénet, J. (2002). *L'Ingénierie des formations en alternance : " pour comprendre c'est-à-dire pour faire..."*. Paris : L'Harmattan.

Conseil Européen, C. (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*.

Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La Revue Internationale de l'éducation Familiale*, 1, 93–123.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development*.

Corcuff, P. (1995). Le constructivisme structuraliste de Pierre Bourdieu. *Les Nouvelles Sociologies, Entre Le Collectif et l'individuel*, Paris : Armand Colin. [Http://Www. Chez. Com/Sociol/Socio/Socionouv/Consstru_bourdieu. Htm](http://www.chez.com/Sociol/Socio/Socionouv/Consstru_bourdieu.Htm).

Costey, P. (2004). Pierre Bourdieu, penseur de la pratique. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 7, 11–25. <https://doi.org/10.4000/traces.2773>

Crahay, M. (2002). *La recherche en éducation : Une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale*. De Boeck Supérieur.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie. Recherches En Éducation*, 154, 97–110.

Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32, 11–59.

Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. *Encyclopédie de La Formation*, 721–

730.

Dasen, P. R. (2000). *Développement humain et éducation informelle* (Vol. 3, p. 107). De Boeck Supérieur.

Dasen, P. R., & Perregaux, C. (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (Vol. 3). De Boeck Supérieur.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182.

Demazière, D. (2007). À qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et Société*, 3, 85–100.

Dépret, É., & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : Des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, (30/3).

De Singly, F. (1994). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris, Ed. Nathan Université.

Desjardins, J., Guibert, P., Maulini, O., & Beckers, J. (2017). *Comment changent les formations des enseignants : Les forces en jeu*. De Boeck Supérieur.

Develay, M. (1994). Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 23-26.

Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education : Concepts/applicability. *Cooperative Networks in Physics Education-Conference Proceedings*, 173(1), 300–315.

Diomy, D. P., Tendeng, M. L., & Ndiaye, M. M. (2011). De la formation professionnelle au Sénégal : Quelle efficacité externe ? le cas du centre de formation artisanale (CFA) du complexe Maurice Delafosse, Programme des subventions ROCARE pour la recherche en éducation.

Diop, C. A. (1960). *L'Afrique noire précoloniale*. Présence africaine.

Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). *Apprentissage et configuration d'activité : Une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements*. Retrieved from <https://www.cairn.info/sujets-activites-environnements--9782130543374-page-61.htm>

Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : Quelle responsabilité

- pour l'école ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 321-337.
- Fabre, M. (2014). La question de la forme en éducation. *Éducation Permanente*, 199, 9-17.
- Enlart, S. (2011). La compétence. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 229-248). Paris : Dunod.
- Fadiga, M. (2003). *Etude longitudinale rétrospective sur l'efficacité externe et l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais de L'ENSETP de 1981 à 1994*. Thèse de Sciences de l'éducation, dir J.M. De Ketele
- Festinger, L., & Schachter, S. (1974). *La Dissonance cognitive*. Paris : A. Colin.,
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 3, 9-44.
- Forestier, C. (2016). Les défis de l'employabilité durable. La formation professionnelle
- Fourniol, J. (2004). *La formation professionnelle en Afrique francophone: Pour une évolution maîtrisée*. Paris : L'Harmattan.
- Frégné C. (2011). *Exclusion, Insertion et Formation en question* , Paris : L'Harmattan
Logiques sociales.
- Gasse, S. (2008). *L'éducation non formelle, quel avenir?: Regard sur le Mali*. Thèse en sciences de l'éducation, dir T Ardouin, univ de Rouen.
- Gather Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement. *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action, Bruxelles, Bruxelles, De Boeck*, 91-129.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, 1(3), 47-69.
- Granato, M., & Kroll, S. (2013). *Les formations en deux ans dans le système dual allemand : Une durée moindre sans différenciation des diplômes (publication en préparation)*.
- Greenfield, P. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, Pédagogie et Culture Paris*, 8(44), 16-35.
- Greenfield, P., & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. In D. A. Wagner & H. W. Stevenson (Eds), *Cultural Perspectives on Child Development*, 181-

207.

Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*. Paris : UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100125F.pdf> consulté le 01/06/2016

Herzog, J. (2004). Apprentissage situé et formation de compagnonnage : Implications pour les systèmes éducatifs des pays pauvres “. *Pédagogies et Pédagogues Du Sud*, 251–273.

Huet-Gueye, M., & de Léonardis, M. (2009). L'école publique au Sénégal : Approche psychosociale des pratiques parentales de (non) scolarisation et des expériences éducatives des enfants. *International Review of Education*, 55(4), 367–391.

Icher, F. (2010). *Les compagnons du tour de France*. Paris de la Martinière

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : Compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 1, 69–86.

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.

Lalande, A., & Poirier, R. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (10e édition). Paris : Presses universitaires de France.

Lange, M.-F. (2000). Naissance de l'école en Afrique subsaharienne. *Pour*, 165, 51–59.

Launay, R., & Rudolph III, T. (2009). Logiques de l'enseignement religieux au Sénégal et en Côte d'Ivoire. *L'Islam, Nouvel Espace Public En Afrique*, 127.

Laval, C., Weber, L., & Baunay, Y. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial. Nouveaux regards* Paris.

Lave, J. (1982). A comparative approach to educational forms and learning processes. *Anthropology & Education Quarterly*, 13(2), 181–187.

Lave, J. (1990). The culture of acquisition and the practice of learning. *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*, 259–286.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.

Cambridge university press.

Leclercq/Tiberghien, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 11, 89-107. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0087>

Leclercq/Tiberghien, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In *Adami, Hervé & Leclercq, Véronique (Éds.). Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, 173–196. Presses Universitaires du Septentrion.

Leclercq/Tiberghien, V. (2014). La formation de base en France : Vers un modèle managérial renouvelé ? *Les Politiques Sociales*, 1 et 2, 31–45.

Lenoir, Y. (2007). L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu : Un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement. *Document Du CRI et de La CRCIE*, (1).

Lewin. Kurt. (1952). « Décisions de groupe et changement social », in Levy S., psychologie sociale. Textes fondamentaux, Dunod pp. 498-519

Lopez, L. M. (2003). Les structures de participation privilégiées dans la micro culture de classe : Un indice de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage? *De l'efficacité Des Pratiques Enseignantes ?* (10).

Malglaive, G. (1993). L'alternance intégrative. *Éducation et Management*, 3, 44–47.

Manicki, A. (2004). Pratique, lutte et tactique : L'élargissement du concept de pratique de Kant à Marx. *Tracés*, 7, 77–89. <https://doi.org/10.4000/traces.2813>

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse : Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135–170. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2872>

Martin, J.-Y. (1972). Sociologie de l'enseignement en Afrique noire. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 337–362.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : Enjeux, possibilités et limites. *Recherches Qualitatives*, 2, 5–17.

Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain : Cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeog : European Journal of Geography*.

<https://doi.org/10.4000/cybergeogeo.3426>

Maulini, O. & Montandon, C. (2005). Introduction. Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? Dans : éd., *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 9-35).

Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

doi:10.3917/dbu.mauli.2005.01.0009Mbow, P. (2000). Démocratie, droits humains et castes au Sénégal. *Journal Des Africanistes*, 70(1), 71–91.

Mbow, P. (2000). Démocratie, droits humains et castes au Sénégal. *Journal des africanistes*, 70(1), 71-91

Mona Granato, Joachim Gerd Ulrich Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ? XXIIe journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Lille, 10-11 décembre 2015 / Boudesseul, Gérard in RELIEF, n°50 (décembre 2015)

Montandon, C. (2005). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. *Les Formes de l'éducation : Variété et Variation, Bruxelles: De Boeck*, 223–243.

Montandon, C., & Sapru, S. (2002). *L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. Bruxelles : De Boeck Supérieur.*

Mungala, A. S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Ethiopiennes*, 29, 51–71.

Nagels, M. (2017). Pour une approche intégrative de l'activité humaine au travail. Réseau Orphée de la e-Education (Ed.), *Orphée Rendez-vous 2017* (p. <https://aapptlv.wordpress.com/actes/>). Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01464049>

Nicolas, A., Radja, K., & Schembri, P. (2009). Quelles formations pour un développement soutenable dans les pays en développement ? Une approche par les compétences. *Mondes En Développement*, 3, 29–44.

Nordman, C. J., & Pasquier-Doumer, L. (2014). Vocational education, on-the-job training, and labour market integration of young workers in urban West Africa. *Prospects*, 44(3), 445–462.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Paris : Armand Colin.

- Pain, A. (1990). *Éducation informelle les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan Défis Formation.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- Perrenoud—La transposition didactique à partir de pratiques : Des savoirs aux compétences. (n.d.). Retrieved August 6, 2018, from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html#Heading2
- Poizat, D. (2002). *Education non formelle : La forme absente : Contribution à une épistémologie des classifications internationales en éducation*. Thèse sous la dir de C Gardou, univ Lyon 2.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan..
- Pudelko, B. (2012). Habitus et compétences incorporées : Regards croisés sur « logique pratique » des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1(3), 69. <https://doi.org/10.7202/1012564ar>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A Colin.
- Rabreau, M. (2016, January 8). Apprentissage : Comment l'Allemagne met la France KO. *Le Figaro*.
- Ramond, S. (2009). *De la formation à l'autoformation des enseignants d'économie-gestion: Pour une analyse des boucles de reproduction pédagogique*. Thèse sous la dir de P Carré, Université de Paris Ouest.
- Remermier, C. (2002). Zarifian, P. Le modèle de la compétence.. Paris: Éditions liaisons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (31/2). Retrieved from <http://journals.openedition.org/osp/4818>
- Renaud, G. (1995). Le formel et l'informel : Une tension créatrice continue. *Théologiques*, 3(1), 129–152.
- Rondeau, K., & Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : Gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches Qualitatives*, 35(1), 4–28.

- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2, 23-30.
- Sanchez Vasquez, A., & Nair, K. (1977). La philosophie de la praxis comme nouvelle pratique de la philosophie. *L'Homme et la société*, 43(1), 141-149.
- Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse [Le contrat didactique] : Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112(1), 85–118. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1229>
- Schlanger, J. (2009). *Savoir être et autres savoirs*. Hermann.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers» : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie. Recherches En Éducation*, (160), 13–27.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47(4), 929–968.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives. Recherches En Éducation*, 6(18), 11–13.
- Tapsoba, A. (2017). *Education non formelle et qualité de l'éducation : Le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso*. Thèse en sciences de l'éducation, dir T Ardouin et S Gasse, univ de Normandie.
- Tilman, F., & Grootaers, D. (2006). Les chemins de la pédagogie. *Guide Des Idées Sur l'éducation, La Formation et l'apprentissage*. Charleroi : Chroniques Sociales.
- Toulou, S. (2005). La formation des griots : Quelle forme éducative ? *Les Formes de l'éducation : Variétés et Variations*, 83–102.
- Vaidis, D., & Halimi-Falkowicz, S. (2007). La théorie de la dissonance cognitive : Une théorie âgée d'un demi-siècle. *Revue Électronique de Psychologie Sociale*, 1, 9–18.
- Van Adams, A., & Johanson, R. (2003). Un enjeu vital. Une évaluation de la situation de la formation professionnelle et de l'enseignement technique en Afrique subsaharienne par la Banque mondiale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (34), 75–102. <https://doi.org/10.4000/ries.1659>
- Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation et didactique*, 6(1), 47–68.

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1294>

Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95–108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.981>

Vincent, J.-F. (1985). Neveu utérin et oncle maternel : De la parenté au soupçon. *Femmes Du Cameroun : Mères Pacifiques, Femmes Rebelles*, 19, 73.

Viti, F. (2005). Travailler pour rien : L'apprentissage en Côte-d'Ivoire urbaine (Abidjan, Toumodi). *Cahiers d'études africaines*, 179-180(3), 1037-1068. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2005-3-page-1037.htm>.

Walther, R. (2006). La formation en secteur informel, Note de problématique. *Mars*, 15.

Walther, R., & Filipiak, E. (2008). *Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest : Vers une meilleure insertion professionnelle des jeunes*. Agence française de développement (AFD), Département de la recherche.

Walther, R., Filipiak, E., & Uhder, C. (2006). *La formation professionnelle en secteur informel : Rapport de l'enquête Sénégal*. Agence française de développement (AFD). Département de la recherche.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9–36.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Editions Liaisons.

Zarifian, P. (2006). La logique compétence, un enjeu de société. *Débat Organisé Par Le CIBIC de Nîmes. a) Les Savoirs Formels*.

Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.

Textes officiels

- ANSD Sénégal. (2011). Situation économique et sociale du Sénégal en 2011. ANSD : Dakar.1
- DPRE. (2004). Le développement de l'éducation. Rapport national du Sénégal
- FRADEV-SEN/024. (2009). Etat des lieux du système d'apprentissage dans la zone de concentration opérationnel (ZCO). Rapport
- MJFPE. (2011). Annuaire statistique de la formation professionnelle et technique
- METFP du Sénégal. (2009). Cadre global d'élaboration et de mise en œuvre de programmes de la FPT selon l'APC
- METFPALN (Ministre de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. (2002). Document de politique sectorielle de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle. Sénégal.
- METFPALN. (2002). Document de politique sectorielle de l'enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
- MFPA. (2015). Mobilisation d'une assistance technique pour l'évaluation des expériences d'apprentissage. Rapport
- République du Sénégal (2005). Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation.
- République du Sénégal. (2003). Programme de Développement de l'Education Et De La Formation Pour Tous (PDEF/EPT)
- République du Sénégal. (2003). Programme de développement de l'éducation et de la formation (DPEF).
- République du Sénégal. (2013). Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence Secteur Éducation-Formation (PAQUET-EF)
- MEN/ DPRE. (2014). Rapport National sur la situation de l'Education
- République du Sénégal. (2015). Document de Politique Nationale de Formation par Apprentissage Rénové
- International Labour Office. (2008). L'apprentissage dans l'économie informelle en Afrique: Rapport d'atelier, Genève, 3 et 4 mai 2007. Genève: BIT.
- L'apprentissage en 2017—Ministère du Travail. Retrieved September 15, 2019, from <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/dares-analyses-dares-indicateurs-dares-resultats/article/l-apprentissage-en-2017>

- Loi n° 91-22 DU 16 FEVRIER 1991 portant orientation de l'Éducation nationale
- Loi n° 71-36 du 3 juin 1971 portant orientation de l'Éducation nationale
- Loi n° 86-44 du 11 août 1986 Portant création de l'Office National de Formation Professionnelle (ONFP)
- Loi n° 2004-24 du 26 juillet 2004 autorisant le Président de la République à ratifier le Protocole A/P3/1/03 de la CEDEAO sur l'éducation et la formation, adopté à Dakar le 31 janvier 2003
- Loi 2004-37 du 15 décembre modifiant et complétant la Loi d'orientation de l'Éducation nationale no 91-22 du 16 février 1991
- ESCAP, U., & ESCAP, U. (2001). Statistical Yearbook for Asia and the Pacific 2000. United Nations Publications

Table des matières

REMERCIEMENTS.	1
SOMMAIRE	2
INTRODUCTION GENERALE.	8
PLAN DE REDACTION DE LA THESE.	12
CHAPITRE 1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SÉNÉGAL.	14
INTRODUCTION	15
1. INFLUENCES SOCIOHISTORIQUES	15
2. INFLUENCES DES CULTURES EDUCATIVES COLONIALES	16
3. INFLUENCES DES POLITIQUES EDUCATIVES INTERNATIONALES.	18
4. CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SENEGAL	20
5. CADRE INSTITUTIONNEL ET LEGAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SENEGAL	22
CONCLUSION	26
CHAPITRE 2. L'APPRENTISSAGE AU SÉNÉGAL.	28
INTRODUCTION	29
1. L'APPRENTISSAGE, POUR CONCILIER LOGIQUE D'ECOLE ET LOGIQUE D'ENTREPRISE.	29
2. LES MODES D'APPRENTISSAGES EN EUROPE	30
2.1. LE SYSTEME DUAL EN ALLEMAGNE.	31
2.2. L'ALTERNANCE ET LE COMPAGNONNAGE ; DEUX PRATIQUES D'APPRENTISSAGE EN FRANCE.	33

3. L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL EN AFRIQUE : UNE CONTINUITE DE L'EDUCATION INFORMELLE.	37
3.1. LES CLASSIFICATIONS DE L'EDUCATION.	38
3.2. LE FORMEL ET LE NON FORMEL : DEUX MODES D'EDUCATION COMPLEMENTAIRES	39
3.3. L'INFORMEL : UNE NOTION POUR ABORDER PLUS LARGEMENT LE FAIT EDUCATIF.	41
3.4. DE L'EDUCATION INFORMELLE AUX APPRENTISSAGES INFORMELS	46
4. LES FORMES D'APPRENTISSAGE EN AFRIQUE	50
4.1. QUALIFIER L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL AU SENEGAL.	51
4.2. L'APPRENTISSAGE AU SENEGAL : UN ENJEU SOCIOECONOMIQUE	53
4.3. LES EFFORTS DE RESTRUCTURATION DE L'APPRENTISSAGE.	55
4.4. DE LA PERENNISATION DES BONNES PRATIQUES	60
CONCLUSION.	68
CHAPITRE 3. ABORDER LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN MILIEU D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	70
INTRODUCTION	71
1. LA PRATIQUE : UNE CONCEPTUALISATION RENOUVELEE PAR LA SOCIOLOGIE CRITIQUE.	72
2. DE L'ENSEIGNEMENT EFFICACE A LA PRATIQUE ENSEIGNANTE : EVOLUTION D'UN OBJET DE RECHERCHE.	75
3. LA NOTION DE PRATIQUE ENSEIGNANTE.	77
4. DE L'EXISTENCE DE PRATIQUES ENSEIGNANTES EN MILIEU D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	78
5. LA PRATIQUE ENSEIGNANTE EN TANT QU'ACTION SITUEE	80
6. LA DIMENSION EPISTEMIQUE DE LA PRATIQUE	81

7. LA DIMENSION PEDAGOGIQUE DE LA PRATIQUE	84
8. LA DIMENSION DIDACTIQUE DE LA PRATIQUE	85
9. LA DIMENSION PSYCHOSOCIALE DE LA PRATIQUE	86
CONCLUSION	87
CHAPITRE 4. L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL AU SÉNÉGAL : UN OBJET DE RECHERCHE.	89
1. RETOUR SUR LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET EXPLICATION DES HYPOTHESES.	90
2. UNE APPROCHE QUALITATIVE POUR INTERROGER LA PRATIQUE DES MAITRES D'APPRENTISSAGE.	95
3. L'OBSERVATION : UN MOYEN D'ACCES A LA MATERIALITE DE LA PRATIQUE.	100
4. L'ENTRETIEN POUR ACCEDER AUX REPRESENTATIONS DES MAITRES D'APPRENTISSAGE – MA ET DES APPRENTIS -AP.	102
5. À L'EPREUVE DU REEL DES UNITES DE PRODUCTION INFORMELLE- UPI.	104
CONCLUSION.	105
CHAPITRE 5. L'UNITE DE PRODUCTION INFORMELLE, UN CADRE POUR UNE FORMATION DE LA DERNIERE CHANCE.	107
INTRODUCTION	108
1. UN CADRE INFORMEL COMME CADRE D'APPRENTISSAGE.	108
2. LES USAGERS DU DISPOSITIF	109
3. LE NIVEAU D'INSTRUCTION DES USAGERS	110
4. LA NATURE DES LIENS ENTRE MAITRES D'APPRENTISSAGE ET APPRENTIS	111

5. ORGANISATION STRUCTURELLE DE L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL	115
5.1. L'ESPACE ET LE CADRE DE VIE DES UPI	115
5.2. L'ORGANISATION MATERIELLE EN MILIEU D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL (MAT)	117
5.3. LES REGLES DE VIE COMMUNE AU SEIN DES UPI	117
5.4. L'ORGANISATION TEMPORELLE EN MILIEU D'APPRENTISSAGE PAR LE TRAVAIL	118
6. ORGANISATION D'UNE JOURNEE DE TRAVAIL TYPE DANS UNE UPI	119
6.1. DANS LES UPI DE MECANIQUE AUTOMOBILE	120
6.2. DANS LES UPI DE FROID	120
6.3. DANS LES UPI DE MENUISERIE METALLIQUE.	120
CONCLUSION	121
CHAPITRE 6. LES MODALITES D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE DES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE	123
INTRODUCTION	124
1. DIFFERENCE ENTRE L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL ET LA FORMATION SCOLAIRE.	125
2. DYNAMIQUE DE L'ACTIVITE PEDAGOGIQUE EN MILIEU D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	126
2.1. L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE SOUS-JACENTE EN MILIEU D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL (MAT).	126
2.2. DYNAMIQUE DE L'ACTIVITE OBSERVEE DU COTE DU MAITRE D'APPRENTISSAGE.	129
2.3. DYNAMIQUE DE L'ACTIVITE OBSERVEE DU COTE DE L'APPRENTI	133
2.4. LA NATURE DE LA COMMUNICATION DANS L'ACTIVITE	134
3. LES MODES D'INTERVENTION PRIVILEGIES	135
3.1. UN PRINCIPE DOMINANT : FAIRE POUR APPRENDRE	135
3.2. UNE FORMATION BASEE SUR UNE APPROCHE GLOBALE ET INTEGRATIVE.	140
3.3. UNE ORIENTATION PRAGMATIQUE REVENDIQUEE PAR LES MAITRES D'APPRENTISSAGE.	145
3.4. UN AGIR GUIDE.	148
3.5. LES PRATIQUES D'EVALUATION EN MILIEU D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	157

CONCLUSION.	162
CHAPITRE 7. LES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE : DES PASSEURS DE SAVOIRS.	165
INTRODUCTION	166
1. LES PASSEURS	167
2. LES SAVOIRS PRIVILEGES PAR LES MA	169
3. LES STRATEGIES DIDACTIQUES DES MA ET LEURS LIMITES	176
4. DU RAPPORT AU SAVOIR DES MAITRES D'APPRENTISSAGE EN MILIEU TRADITIONNEL.	180
CONCLUSION	185
CHAPITRE 8. VARIABILITE DES PRATIQUES ET PARCOURS DE FORMATION DANS LE SECTEUR INFORMEL	187
INTRODUCTION.	188
1. LE PROFIL DES MAITRES D'APPRENTISSAGE RENCONTRES	189
2. LES DETERMINANTS DE LA PRATIQUE	191
3. LES ORGANISATEURS DE LA PRATIQUE.	195
4. VARIABILITES ET CONSTANTES	198
CONCLUSION	202
CHAPITRE 9. LE VECU DES USAGERS DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION EN UPI	204
INTRODUCTION	205
1. LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	206

2. LES FACTEURS SURDETERMINANT L'ENGAGEMENT EN APPRENTISSAGE TRADITIONNEL	207
3. PARCOURS ET ENGAGEMENT EN APPRENTISSAGE TRADITIONNEL.	207
4. FORMES D'ENGAGEMENT ET VECU DES APPRENTIS	215
5. L'IMPACT RESSENTI OU PROJETE DE L'APPRENTISSAGE.	222
CONCLUSION.	227
CONCLUSION GENERALE	229
RETOUR SUR LES RESULTATS.	229
RETOUR SUR LE CADRE THEORIQUE ET LA METHODOLOGIE	236
INDEX DES SIGLES	238
BIBLIOGRAPHIE	244
TEXTES OFFICIELS	256
TABLE DES MATIERES	258
LISTE DES FIGURES, DIAGRAMMES ET TABLEAU	264
LISTE DES ANNEXES	265
ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION.	266
ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LE MAITRE D'APPRENTISSAGE	268
ANNEXE 3 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES APPRENTIS.	270
ANNEXE 4 : ENTRETIEN AVEC SERIGNE.	272
ANNEXE 5 : ENTRETIEN AVEC ALIOUNE	284

Liste des figures, diagrammes et tableau

Figure 1: les passerelles entre les différents dispositifs d'éducation et formation au Sénégal.	
Diagramme tiré Direction de la formation professionnelle et technique	63
Diagramme 1: Les activités des apprentis en fonction de leur statut	128
Diagramme 2: Modélisation de l'évolution de l'action pédagogique par rapport à la fréquence d'un type de situation	156
Tableau 1: Etablissements publics et privés de formation par type et par région	17
Tableau 2 : les critères considérés pour l'analyse des dimensions de la pratique	88
Tableau 3: Liste des MA retenus pour l'analyse	106
Tableau 4: Niveau d'instruction des MA	110
Tableau 5: Niveau de scolarisation des AP	111
Tableau 6: Les statuts et les phases d'apprentissage correspondantes	127
Tableau 7: Catégories des MA en fonction du parcours	189
Tableau 8: Catégories des apprentis en fonction des parcours	214

Liste des annexes

Annexe 1 : grille d'observation des UPI

Annexe 2 : grille d'entretien avec les maîtres d'apprentissage

Annexe 3 : grille d'entretien avec les apprentis

Annexe 4 : exemple d'entretien avec un maître d'apprentissage

Annexe 5 : exemple d'entretien avec un apprenti

Annexe 1 : Grille d'observation.

Contenus et objectifs
Type de planification des contenus d'apprentissage (peu ou pas planifié/ très planifié etc.) Type d'articulation avec les apprentissages précédents Type de logique dominante : d'objectifs ou de contenus ? ou articulation entre les 2 ? Nature des contenus et/ou objectifs : savoir /savoir-faire/savoir être. Savoir disciplinaire / savoir « local »
Organisation spatiale
Lieu de formation (atelier/ sur site) Espace fixe/ flexible (sur poste de travail/salle de classe)
Organisation temporelle
Type de structuration de l'organisation temporelle (souple/rigide) : imposition ou non d'un volume horaire imposé - imposition ou non d'un emploi du temps Nature de la répartition des tâches et du rythme des activités : toujours identique / variable ? rythme lent ? rapide ?
Organisation matérielle
Existence de matériels techniques. Si oui lesquels ? Existence de supports pédagogiques : nature et degrés de préparation et de didactisation des supports Existences de manuels. Si oui lesquels ? Occupation des postes de travail : groupe/ individuel Type de constitution des groupes
Dynamique de l'activité pédagogique
Prise en compte des centres d'intérêt pédagogique ou non Types d'activités demandées aux apprentis : sensorimotrices/cognitives/motrices Nature des tâches réalisées par les apprentis Statut de l'erreur Place donnée à l'agir Variabilités-des activités : répétitives / variabilités importantes-ou pas Type de motivations : émulation /compétition/ appels au désir/sanctions positives ou négatives Type d'accès au savoir : présentation, déductif, inductif, interrogatif, coopératif etc...

<p>Nature des savoirs : abstrait/ concret ou alternance entre les deux</p> <p>Modalités de l'articulation entre savoirs théoriques abstraits et savoirs autochtones concrets</p> <p>Types d'évaluations des prérequis/ pré acquis en amont des séances</p> <p>Modalités de la vérification des acquis des apprentis et types d'évaluation : formative, continue, etc.</p>
<p>Apprenti</p>
<p>Niveau d'implication dans les apprentissages et dans les activités</p> <p>Nature des prises d'initiatives</p> <p>Niveaux d'autonomie dans les activités : modèle de la répétition ? ou non ?</p> <p>Degrés de participation orale (pose des questions ? etc.)</p> <p>Niveau de coopération avec les collègues</p>
<p>Le maître d'apprentissage</p>
<p>Type de place occupée : une place centrale ? ou effacée ?</p> <p>Temps de parole</p> <p>Niveau de directivité</p> <p>Place laissée à la démonstration</p> <p>Nature des initiatives laissées au groupe d'apprentis</p>
<p>Communication</p>
<p>Nature du vocabulaire utilisé par le maître et les apprentis : technique / familier typique du milieu</p> <p>Nature des sollicitations orales provenant du maître (favorise le questionnement ? favorise les échanges au sein du groupe ? etc...)</p> <p>Nature des échanges entre maître et apprentis (respectueux ? amicaux ? distants ? agressifs etc..) et degrés de proximité</p> <p>Nature des échanges entre apprentis (respectueux ? amicaux ? distants ? agressifs etc..) et degrés de proximité</p>

Annexe 2 : Grille d'entretien avec le maître d'apprentissage

Prénom :

Age :

Parcours scolaire :

Spécialité :

Ancienneté comme maître d'apprentissage :

Combien d'apprentis en formation :

Combien d'apprentis formés :

Item 1	Les représentations que le maître a de sa position
Questions principales	Questions de relances
Comment voyez-vous votre action auprès des apprentis ?	Depuis quand accueillez-vous les jeunes ? Combien en avez-vous formé ? Quel est votre parcours professionnel ? Comment décririez-vous votre rôle ? Quelles sont les attentes des parents qui vous amènent leurs enfants ? Que leurs dites-vous quand ils l'expriment ? Selon vous quel adulte sera un jeune formé dans votre atelier ?
Item 2	Sa représentation de l'apprentissage
Questions principales	Questions de relances
Que représente l'apprentissage pour vous	Que représente le fait de transmettre un métier pour vous ? Quels bénéfices en tirez-vous ? Comment situez-vous votre action par rapport à ce qui se fait dans un centre de formation scolaire ? Quelle comparaison faites-vous entre un jeune qui passe entre vos mains et un jeune issu de la formation formelle ?

Annexe 2 : Grille d'entretien avec les maîtres d'apprentissage

	<p>Qu'est ce qui est le plus important dans votre action de former ?</p> <p>Quels sont les apports et les inconvénients de l'apprentissage sur le tas en atelier ?</p>
Item 3	Sa représentation de l'apprenti
Questions principales	Questions de relances
Quelle sont vos relations avec vos apprentis ?	Que représente pour vous l'apprenti que vous accueillez ?
Item 4	Ses pratiques de formateur
Questions principales	Questions de relances
Que transmettez-vous aux apprentis ?	Selon vous qu'est ce qui est fondamental à développer chez le jeune apprenti?
Avez-vous une méthode particulière pour transmettre votre métier ?	<p>Comment vous vous y prenez ?</p> <p>D'où vous vient cette méthode?</p> <p>Qu'est ce qui est plus difficile pour vous ou au contraire plus facile ?</p> <p>Quels sont les moyens sur lesquels vous basez votre action (matériels, didactiques,...) ?</p> <p>À quel moment pensez-vous que vous êtes en train de transmettre , que le jeune apprend ?</p> <p>Comment le savez vous</p> <p>Comment vous vous organisez ?</p> <p>Comment savez-vous que le jeune est en train de progresser ?</p> <p>Quand décidez vous que le jeune maîtrise « le job »</p> <p>Comment se passe la sortie</p>

Annexe 3 : Grille d'entretien avec les apprentis.

Prénom :

Age :

Spécialité :

Parcours scolaire :

Ancienneté dans l'atelier :

Item 1	Les déterminants ayant conduit au choix l'apprentissage comme voie de formation
Questions principales	Questions de relances
Parlez-moi de votre parcours	Avez-vous été à l'école ? Parlez-moi des moments les plus marquants de votre parcours scolaire?
Pourquoi l'apprentissage ?	Que faisiez-vous avant ? Comment avez-vous connu ce type de formation ? Pourquoi avoir choisi cet atelier ? Percevez-vous de l'argent de la part de votre patron ? Est-ce important pour vous ? Saviez-vous que vous alliez en percevoir en venant ici ?
Comment envisagez-vous votre avenir ?	Qu'attendez-vous de votre passage dans cet atelier ? Selon vous quelle sera votre situation dans 2 ou 3 ans ?
Item 2	Sa représentation de l'apprentissage
Questions principales	Questions de relances
Que représente pour vous le fait de faire une formation en apprentissage dans un atelier ?	Comment percevez-vous les jeunes de votre âge qui sont formés au LP ou CF? Pensez-vous qu'ils ont quelque chose de plus ou au contraire de moins que vous ? Quels sont les avantages ou les inconvénients d'être formé en apprentissage ? Qu'est-ce que cela vous apporte en dehors du métier que vous apprenez ?
Item 3	Sa représentation du patron
Questions principales	Questions de relances

Annexe 3 : Grille d'entretien avec les apprentis

<p>Comment décririez-vous votre relation avec le patron ?</p>	<p>Que représente –t- il pour vous ? Comment le considérez-vous en dehors du métier qu'il vous enseigne ? Qu'attendez-vous de lui ? Quel est son rôle pour vous ? Vous arrive-t-il de le solliciter en dehors du travail ? Sur quels aspects, par exemple ?</p>
<p>Item 4</p>	<p>Sa vie dans l'atelier</p>
<p>Questions principales</p>	<p>Questions de relances</p>
<p>Quelles sont vos relations avec les autres apprentis</p>	<p>Comment vous sentez vous dans l'atelier ? Que vous apporte le groupe ? Y êtes-vous à l'aise ? Avez-vous des amis ? Est-ce que vous vous fréquentez en dehors du travail ? Que changeriez-vous pour améliorer votre quotidien dans l'atelier ?</p>

Annexe 4 : Entretien avec Serigne.

Début :

Enquêteur : Bonjour Serigne, comme je vous ai expliqué au début, mon enquête se déroule en deux phases. La première consistait à faire des observations, ce qui a motivé ma présence ici dans votre garage de nombreux jours durant. Aujourd'hui, c'est la partie qui concerne l'interview. Mon objectif reste le même, je ne cherche pas à juger votre manière de faire, mais surtout à comprendre. Et je vous remercie encore une fois d'avoir accepté de me recevoir.

Serigne : de rien, on est ensemble

Enquêteur : ma première question concerne votre parcours personnel et professionnel. Quelle étude avez-vous fait ? Avez-vous été à l'école ?

Serigne : oui je suis allé à l'école, mais je me suis arrêté en cm2.

Enquêteur : ensuite !?

Serigne : après, j'ai fait mon apprentissage en mécanique dans un atelier. Mon père m'a confié à un de ses amis qui était chef de garage comme lui. J'ai eu aussi à faire des sessions de formation au CRFPT ce qui m'a permis de récolter des attestations çà et là. J'ai fait quelque chose comme 9 ans d'apprentissage pour être là où je suis actuellement.

Enquêteur : Depuis quand accueillez-vous des jeunes, les formez-vous ?

Serigne : cet atelier où je suis appartient à mon père. Depuis que j'ai terminé mon apprentissage et que j'ai intégré l'atelier, on me confie des jeunes. Et je ne compte plus les apprentis qui sont passés entre mes mains, et à qui j'ai appris la mécanique. Il y'en qui sont partis et qui sont revenus et d'autres que je n'ai plus jamais revus.

Enquêteur : qu'est-ce que les parents vous disent quand ils viennent vous confier leurs enfants ? quelles attentes formulent-ils ?

Serigne : les parents viennent ici souvent parce que leur enfant est renvoyé de l'école ou même refuse de continuer leur scolarisation. Leur souhait premier est que leur enfant soit formé à un métier pour éviter qu'il ne se retrouve à vagabonder dans la rue.

Enquêteur : et que leur répondez-vous en ce moment ?

Serigne : la première chose qui m'arrive à l'esprit dans ce cas, c'est de demander aux parents et au gamin si c'est lui-même qui désire apprendre la mécanique. Parce que même pour regarder la télé il faut aimer ce qu'on y passe à plus forte raison apprendre un métier avec tout le temps que ça prend.

Tu as sans doute pu constater ça hier, je pose tout un tas de questions.

Enquêteur : oui, j'ai vu.

Serigne : parce que le jeune qu'on a amené est un parent éloigné. Je suis comme son oncle. Et du coup, je me suis un peu retenu par égard à sa grand-mère qui est une tante qui l'a amené. Sinon, aux jeunes qu'on m'amène, j'avise devant leur tuteur qu'on n'accepte pas les vols, le mensonge, les retards et les absences. L'apprenti n'a même pas le droit ; face aux clients ; de répondre à certaines questions même s'il connaît les réponses, il doit s'en référer à patron.

Enquêteur : quel adulte sera le jeune qui fait son apprentissage ici ?

Serigne : un adulte qui n'aura rien à envier à ses semblables. En tout cas sur le plan professionnel, je peux assurer cela.

Enquêteur : et qu'est-ce que cela représente pour vous ? Que représente l'apprentissage de manière générale. Vous m'en avez parlé de manière informelle, il y a quelques minutes mais voulez-vous revenir sur ça.

Serigne : bon prenons l'exemple de notre société ; la société sénégalaise. Le jeune qui ne va pas à l'école ou même qui est dans l'incapacité de poursuivre sa scolarité, soit on l'envoie dans les daaras soit en apprentissage. Il faut toujours une occupation à l'individu pour qu'il puisse, demain, pouvoir subvenir à ses besoins et celui de ses enfants etc....Le métier représente cela.

Imagine un jeune qui ne va plus ni à l'école, ni au daara et qui en plus de ça, n'apprend pas un métier, ban celui-là va, à coup sûr, tremper dans toutes sortes de bêtises : vol, usage de stupéfiants... C'est là la première cause de banditisme. Tout simplement parce qu'arriver à un certain stade de sa vie, le jeune aura des besoins qu'il ne puisse pas satisfaire, et il sera contraint

de voler pour se payer ses désirs. Quand on abandonne les enfants comme ça dans la rue alors, que nous, nous sommes là, les portes ouvertes ça finit toujours comme ça.

Nous recevons les enfants sans rien demander. Tu lui enseignes un métier et l'accompagne jusqu'à ce qu'il ait une maîtrise parfaite de son métier et tout cela gratuitement.

Au sortir de cela, il devient quelqu'un d'utile à la société soit en étant à son propre compte soit en travaillant dans une boîte privée et peut aussi participer à la formation des jeunes. Donc l'apprentissage à un rôle important à mon avis. Grâce à nous beaucoup de voleurs potentiels ont été arrachés des rues.

Enquêteur : hum hum

Serigne : tu serais étonné de voir le nombre d'apprentis dans les ateliers rien que dans cette rue... prends la rue !... Personnellement, il m'est arrivé d'avoir un de ces nombres d'apprentis que je refusais qu'ils sortent tous en même temps devant le garage.

Enquêteur : et qu'est-ce que ça vous fait de recevoir ces jeunes et de leur transmettre votre métier ? Qu'est-ce que ça représente pour vous ?

Serigne : il y a un plaisir à transmettre ce que l'on détient, un réel plaisir. Comme pour toute chose, il y a du positif et du négatif. C'est le positif qui l'emporte cependant, car tu vois le jeune progresser. Un jour tu le vois démonter un pneu. Un autre tu le vois démonter un ensemble plus complexe, faire un diagnostic, remplacer des pièces usées etc... Et là tu le vois tirer parti de ses apprentissages. Quand il acquiert la maîtrise de son métier, il l'emporte avec lui là où il va.

Le côté négatif se trouve dans le travail. Des fois, ils te causent des dégâts sur le véhicule d'un client, tu es obligé de rattraper en payant. Ça arrive qu'ils cassent des outils très coûteux ou des pièces. C'est à moi de payer dans ce cas, parce que je ne peux mettre ça sur le compte du client. On est obligé de se débrouiller pour arriver à payer si c'est des pièces coûteuses. Il nous arrive de les prendre à crédit chez le fournisseur. Le côté négatif se résume à cela.

Enquêteur : ok... Est-ce vous en tirez un bénéfice dans le fait d'avoir des apprentis ?

Serigne : bon, Oui, j'en tire un bénéfice sur le temps. Je ne gagne pas d'argent en les accueillant au contraire. Tout ce que je gagne dans la journée, je le partage avec eux à la fin de

la journée. Mais en termes de temps, de rapidité dans le travail, oui j'en tire un grand bénéfice. Parce que... je prends l'exemple d'une journée où je dois intervenir sur...disons 4 véhicules ou 5, si j'étais seul à intervenir, je n'aurais jamais pu finir le travail en une journée, mais avec les apprentis, je constitue des équipes et je les détache et leur délègue une partie du boulot, on peut arriver à bout de 2 à 3 véhicules en une journée...

Mais Si c'est de d'argent que tu parles, tu sais mieux que moi qu'ici au Sénégal les ouvriers et artisans sont mal rétribués. Là où on doit te payer 30 000 FCFA, tu devras te contenter de 10000. Je te parle franchement, je n'ai rien à te cacher, tu es souvent venu ici donc tu as vu de tes propres yeux.

Enquêteur : effectivement, j'en discutais avec votre père. Il m'expliquait qu'en Europe rien que pour refaire la peinture on peut déboursier jusqu'à 200 euros ou plus.

Serigne : en effet, avant-hier, j'ai dépanné le véhicule d'un résident européen, il m'a affirmé qu'en Europe, on lui aurait taxé 500 euros pour mon intervention. Le vieux blanc qui est venu ici hier, la réparation de sa panne coûterai très cher en France par exemple. J'ai...il me l'a dit que c'est minimum 500 euros. Et il est venu pour une panne, j'en ai décelé un autre car, en manipulant, je me suis rendu compte qu'il y avait un roulement cassé sur l'arbre.

Enquêteur : oui, je vous ai entendu le signaler.

Serigne : donc, voilà les choses sont comme ça ici. On travaille pour survivre.

Enquêteur : ok, mais vous, vis à vis, des enfants...par exemple, dans le milieu scolaire, on peut dire que les enseignants tirent profit de leur intervention sur les enfants, car ils ont un salaire. Mais vous, que tirez -vous de votre action venant soit des enfants soit de leurs parents ?

Serigne : rien à rien franchement parlant... Je ne suis pas payé au contraire..., j'enseigne un métier et je donne de l'argent aux jeunes. Chaque jour que Dieu fait, je leur donne leur part de ce que je gagne ici à moins que ce ça soit juste pour subvenir à mes besoins personnels.

Enquêteur : si vous devez comparer la formation dispensée au niveau des centres de formation style CRFP et celle dispensée ici qu'est-ce que vous diriez ?

Serigne : la comparaison que je peux faire entre les deux...oui...je sais une chose ; eux,

leur formation est très axée sur le développement de l'esprit, ils apprennent à lire à parler etc... Mais sur le plan pratique on les dépasse largement. Si tu mettais en confrontation leurs apprenants avec les nôtres, les leurs ne s'en sortiraient pas. Je peux t'en donner une preuve. Je dispose dans mon bureau de nombreux documents montrant que je reçois des élèves venant des centres de formation en stage un mois. Récemment j'en ai reçu 7...

Enquêteur : j'en ai aperçu quelques-uns au début de mes observations.

Serigne : c'est parce qu'on est au début de l'année scolaire que tu ne les aperçois plus. C'est nous qui limitons le nombre, car s'ils y en ont trop, les jeunes risquent de ne pas travailler. Je reçois des jeunes garçons et filles. Ils restent avec nous chacun pour une durée minimale d'un mois. On les coache, on les oriente. On leur permet de mettre la main à la pâte pour apprendre et savoir. Parce qu'un apprentissage totalement accès sur la théorie sans la pratique...heu...l'enseignement par la pratique est plus efficace, parce que l'élève voit, entend et touche auprès à ce qu'il apprend. À l'école les cours sont plus axés sur le développement de l'esprit, c'est essentiellement basé sur des dessins et des représentations donc les apprenants n'ont ni l'écoute ni le toucher.

Enquêteur : donc, si je te demandais de faire une comparaison entre les deux produits, un apprenti formé au centre de formation et quelqu'un issu de votre atelier ou d'un autre atelier...

Serigne : si je devais mettre les deux sur la balance ?!

Enquêteur : oui

Serigne : si c'est sur la pratique, l'apprenti issu du garage va le battre. Mais en théorie, celui issu du centre formation va réciter ce qu'il a appris. Mais quand tu l'éprouves vraiment en pratique, il ne va pas s'en sortir sans beaucoup de difficultés. Pour moi, l'apprentissage par la pratique est plus efficace. Mais, néanmoins, j'admets que les théories sont nécessaires, d'ailleurs nous envoyons de plus en plus nos jeunes vers les centres pour des sessions de formation théorique.

Enquêteur : ah...il vous arrive d'en envoyer certains pour ça ?

Serigne : oui des fois, la chambre des métiers organise des sessions de renforcement de capacité pour les ateliers affiliés et il arrive qu'elle nous demande d'envoyer 2 ou trois

jeunes. On regarde nous ceux qui ont été scolarisés...Tu as vu Ablaye ?

Enquêteur : oui...

Serigne : ban lui, n'est jamais allé à l'école, mais il est plus fort qu'un apprenti formé au centre. On a tout fait pour l'envoyer à l'école, mais ses parents ne voulaient pas. Il est capable de démonter à lui seul un moteur, le remonter entièrement et mettre en service là où un jeune des centres oublierait des pièces. Donc ce n'est pas forcément en mettant plus de théories que les choses se passent mieux.

Enquêteur : donc à votre avis qu'est-ce qui est plus important à transmettre dans la formation ?

Serigne : parmi les plus importants pour moi, c'est l'éveiller, l'amener à prendre conscience que son avenir et son bien dans le futur réside dans ce métier qu'il apprend aujourd'hui. Ensuite, je lui apprendrais comment se comporter vis à vis d'autrui, comment respecter les gens qu'on a en face de soi, comment s'adresser aux gens. Comment accueillir un client... Après un service rendu heu ...ce qui est plus important dans le travail c'est heu...après avoir fini son travail pour un client, ce sur quoi par-dessus tout j'insiste, c'est qu'ils veillent toujours à rendre le bien du client dans l'état qu'ils l'ont pris. Je n'accepte pas qu'ils salissent la voiture du client. C'est pourquoi je ne permets qu'ils montent dans les voitures que si besoin. Ça fait partie du respect qu'on doit donner au client que je leur enseigne.

Enquêteur : quel regard avez-vous sur vos apprentis ? que représentent-ils pour vous ?

Serigne : dès qu'ils sont admis ici, je les considère soit comme des jeunes frères soit comme des fils. Pour pouvoir cohabiter avec ces jeunes, il faut les regarder avec l'œil du frère ou du père. Si tu les considères comme des étrangers, tu n'arriveras jamais à rien avec eux...tu n'arriveras pas à leur inculquer quelque chose. Il faut toujours les ramener dans le droit chemin, car il s'en égare constamment. Il faut être patient et ne jamais se fatiguer de leur rappeler que certaines choses sont à bannir. Que ce soit dans la manière de s'exprimer ou dans le travail, il faut toujours être à l'affût des mauvais comportements pour les corriger. Des fois, on a rencontré des jeunes très têtus, dans ce cas, il faut se répéter toujours. Il va arriver un jour, où il se mettra à faire ce que tu attends de lui.

Enquêteur : vu sous cet aspect, qu'est ce qui, selon vous, est plus important à

transmettre aux jeunes ?

Serigne : ce qui est plus important !!!

Enquêteur : oui

Serigne : comme je dis toujours le plus important c'est...tu sais dans notre métier on voit plusieurs tendances...y en qui devient des truands, escrocs etc....qui jouent des tours à leurs clients. Ce sont ces agissements que je n'accepte pas ici. Et je n'hésite pas à me séparer d'un gosse qui insiste dans cette voie. C'est pareil pour le vol. C'est mon combat de tous les jours avec ces jeunes. Je me bats pour qu'ils ne dévient pas du droit chemin.

Enquêteur : possédez-vous une méthode particulière pour transmettre votre savoir.

Serigne : méthode...

Enquêteur : c'est à dire par exemple à l'école on parle de telle ou telle autre méthode pédagogique est-ce le cas ici pour vous ?

Serigne : ban moi j'applique l'ancienne méthode, mais il m'arrive d'innover

Enquêteur : c'est à dire ?

Serigne : avec l'ancienne méthode, l'apprenti apprend en t'observant. Avec les nouvelles méthodes, tout est planifié. Il y a un planning à suivre pour faire acquérir aux jeunes des savoir l'un après l'autre. Chez nous ça ne marche pas comme ça. Tu peux avoir tout de suite à déposer un moteur, aujourd'hui, Demain, ce sera peut-être la boîte à vitesse d'une voiture. Et après-demain un pont. Mais en dehors de ça pendant les moments creux de la journée en discutant, on en profite pour transmettre des choses aux jeunes. Par exemple tu poses des questions du style : « *à quoi voit-on qu'un moteur cale ?* ». Et là, tu laisses chacun dire son avis et tu réagis après. Donc, tu vois. Ce que nous faisons est plus efficace que ce qui se fait dans le milieu scolaire. Là-bas, généralement c'est sous forme d'exposé. Le prof vient et dit aux jeunes : « *voilà, c'est ça un dispositif d'allumage pour un véhicule.* » Mais le moteur d'un véhicule ne démarre par pas ? ça pas être dû à la déficience de l'un ou l'autre élément du dispositif. Ici on rencontre ces éléments les uns après les autres. Et l'apprenti voit les effets pour de vrai. Maintenant le reste est complété par l'imagination. Donc, on a une méthode très

simple mais très efficace.

Dans le milieu scolaire on t'apprend : « *c'est ça le dispositif de démarrage, ça sert à ça, etc.* ». Un jeune qui apprend comme ça son métier, face à une voiture qui refuse de démarrer ne pourra jamais intervenir. Nous on dissèque le dispositif quand on rencontre ce genre de panne. On te montre où commence et où s'arrête le dispositif. Et comment procéder en cas de panne. Donc, dans ce cas on demande au jeune en cas de panne de vérifier, le générateur, ensuite la batterie, les fils, la clé de contact et on fait tout le dispositif jusqu'au démarreur. Si c'est à ce niveau, on démonte et si c'est à ce niveau on remédie et on remonte.

Donc, moi je procède comme ça et je profite des séances de discussion. C'est l'occasion de passer quelques astuces.

Enquêteur : d'où vous vient cette méthode ?

Serigne : c'est-à-dire ?

Enquêteur : votre manière de transmettre vous l'a vu où ?

Serigne : c'est comme ça que j'ai appris mon métier ; mais j'ai beaucoup appris en voyant faire les gens qui animaient des sessions de formation auxquelles j'ai participé.

Enquêteur : alors qu'est ce qui est plus difficile où plus facile dans ce que vous faites ?

Serigne : sur le plan relationnel tout se passe bien avec les enfants. Mais ce qui n'est pas facile c'est de transmettre des connaissances. Parce qu'il ne s'agit pas d'enseigner et passer. Il faut s'assurer que ce qu'on enseigne est acquis par le jeune. Des fois on a en face de soi un apprenti qui est très lent à comprendre ce que tu lui dis. Qui est dépassé par ces camarades. Ça arrive d'avoir des apprentis qui manquent de bon sens. Donc, je dirais que c'est l'enseignement qui est plus difficile. Autrement on s'entend très bien. Il faut fixer les règles dès le départ, en disant au gosse : « *c'est que je veux. C'est qui est possible.* Les règles dans cet atelier c'est ça. » Une fois qu'on contractualise sur des bases claires, il n'y plus de problèmes. Il faut aussi tout limiter dans le cadre du raisonnable, on ne peut pas exiger d'eux l'impossible.

Enquêteur : quels sont les moyens dont vous disposez pour la partie enseignement de votre travail, genre... avez-vous des manuels, du matériel didactique... ?

Serigne : pour ma part, je ne base que sur les connaissances que le seigneur dans sa

grâce à bien voulu mettre dans ma tête, je fais tout de mémoire. Je ne me vante pas, mais je te donne l'exemple du professeur qui s'en va donner son cours. Il y en a qui s'en vont en classe classeur en main avec livres, fiches de préparation etc....Contenant le cours du jour. À côté, tu verras quelqu'un qui se présente en classe avec seulement des instruments de la craie, qui déroule parfaitement son cours sans anicroches. Donc, voilà.

Grâce à Dieu, notre approche de l'enseignement est très efficace. Certaines situations font que les jeunes sont précocement exposés à des apprentissages qu'il ne devait pas voir avant un certain temps passé ici. Là, le jeune garde ça dans un coin de sa tête. Il suffit qu'il rencontre la même situation une deuxième et une troisième fois, même s'il n'est pas en mesure, en ce stade de sa formation, d'intervenir seul quand il rencontrera le même problème, il commence à mémoriser la procédure. Parce que tout simplement, il a, par exemple, vu démonter, remplacer une pièce, appliquer de la colle et fermer. Et hop, il pose une question : « *c'était quoi la panne ?* », on lui répond : « *le joint de culasses avait cramé* ». Et voilà, il se dirait : « *ok c'est comment qu'il faut procéder pour remplacer un joint de culasse* ». Maintenant, il lui restera à apprendre à diagnostiquer cette panne. Et ça, c'est dans le travail au fil des jours qu'il l'acquerra.

« *Monsieur ma voiture chauffe* ». Tu viens regarder. « *La pompe à eau fonctionne-t-elle ? Les ventilateurs fonctionnent-ils ?* ». Là tu observes. « *Y'avait-il une fuite ?* ». « *Oui, il y a une fuite d'eau* ». Là tu es sûr que c'est à cause de cette fuite d'eau que la voiture a chauffé ce qui a entraîné la brûlure du joint de culasse. Si on faisait de sorte que.....parce que....

Les gars de Luxdev, sont venus me voir. Je leur ai dit que s'ils pouvaient m'aider à augmenter mes capacités notamment à construire une salle de classe. Comme ça chaque jour, en fin d'après-midi, après le boulot vers 18h, j'arrête tout et je prends les gosses pour 30mn 1heure de temps, pour travailler sur des aspects théoriques, exploiter des schémas. Je mettrai en place un certain nombre de choses qui me permettraient de pouvoir enseigner aux gosses de telle sorte que quand ils sortiront d'ici...j'avoue que je ne pourrais rien leur apporter en maths ou en français, mais ce qui est sûr, ils n'auront rien à envier aux jeunes issus des centres de formation. En ce moment, peut-être qu'ils auront des lacunes sur plan théorique, en français ou en math, mais s'agissant de la mécanique non...

Enquêteur : est-ce que pour vous, le français et les mathématiques ont leur importance à ce niveau dans la formation ?

Serigne : oui. Il y a par exemple...par exemple pour passer l'examen du BEP, il le faut avoir une certaine base théorique dans ces disciplines.

Enquêteur : oui d'accord', mais est-ce que c'est à ce niveau seulement, pendant les examens que c'est important ?

Serigne : oui

Enquêteur : ah ok, et dans le travail ... ?

Serigne : non, dans leur travail, ils n'ont pas besoin de ça.

Enquêteur : cela n'est pas handicapant pour eux de ne pas avoir ces connaissances en français et maths dans le travail ?

Serigne : non non, mais de nos jours, le fait d'avoir été scolarisé est très important pour embrasser une formation par apprentissage.

Enquêteur : hum...

Serigne : oui, parce que les nouveaux systèmes et les technologies modernes font que si tu ne sais pas lire...le français c'est le minimum, mais l'anglais il faut apprendre, car la plupart des machines ont leurs notices écrites en anglais. Il faut savoir lire l'anglais sinon on est bloqué.

Enquêteur : donc la lecture pour vous est plus importante que les maths ?

Serigne : oui effectivement.

Enquêteur : j'ai compris dans ce vous venez de me dire que la pratique est très importante dans votre enseignement, ma question est de savoir, comment faites-vous pour apprendre aux enfants à diagnostiquer les pannes ?

Serigne : je viens de te dire que les deux premières années d'apprentissage sont les années de familiarisation, réservées au toucher, l'identification et la manipulation des outils et instruments. L'apprentissage du diagnostic se fait au bout de quelques années de pratique. Tu ne peux pas demander au jeune qui est venu hier, de te faire un diagnostic au bout de deux années passées ici. Il ne pourrait pas le faire. Des fois c'est à l'oreille quand on écoute un moteur fonctionner qu'on pose son diagnostic. Rien qu'à l'écoute, tu peux savoir qu'il a une chute. C'est ensuite que tu vas chercher à savoir c'est quel cylindre, quel injecteur, la pompe,

un défaut de courant etc....Des fois il faut conduire le véhicule pour faire un diagnostic. Par exemple pour détecter des bruits inaudibles sur le bitume et audibles dans le sable. Donc, il faut un certain nombre d'années d'apprentissage pour arriver à cette maîtrise.

La mécanique s'apprend par étape. C'est environ à l'entame de la septième année qu'on commence à avoir cette maîtrise. Là tu commences à entendre et comprendre sur un moteur qui tourne des choses qu'un profane ne peut entendre et comprendre.

Enquêteur : et comment arrivez-vous à savoir qu'ils sont en train d'assimiler les apprentissages ? Comment les évaluez-vous ?

Serigne : c'est à travers les tâches qu'on leur confie qu'on sait s'ils intègrent ce qu'on leur transmet C'est des petits tests qui ne disent pas leur nom. C'est des mises à l'épreuve. Par exemple les jours où on est débordé, on en profite pour leur confier des tâches qu'ils n'ont jamais peut-être eu à réaliser auparavant et on regarde comment ils se débrouillent. Si dans ces situations ils s'en sortent, là tu es sûr que c'est acquis. On ne les fait pas plancher, c'est dans le travail qu'on les évalue. Des fois ici on a affaire à des jeunes surdoués. À peine ont-ils passé une année ici qu'ils savent travailler seul. J'en ai eu ici. Il était très bien en calage initial et le faisait seul pendant que ses aînés dans le travail peinaient à le faire. Je l'ai, maintes fois envoyé, reprendre des aînés. Voilà pour dire qu'on ne les envoie pas plancher sur des questions etc....C'est dans le travail qu'on les évalue.

Enquêteur : maintenant, on en arrive à la fin, mais j'aimerais avant vous demander, s'il existe quelque chose que vous trouvez important et que je n'ai pas abordé. Moi je suis venu avec mes pré-supposés et j'ai basé mes questions sur ça. Avez-vous des questions où voulez-vous aborder une question que j'ai omise compte tenu de l'entretien qu'on a eu.

Serigne : moi ce que je trouve à redire concernant notre discussion c'est cela : en fait je vais parler en ce qui me concerne.... J'ai appris mon métier, je sais l'enseigner. Mais ce que je pense, certains l'on sûrement pensé avant moi et d'autres ; non. Mais ainsi va la vie, il y en a qui pense à s'améliorer et d'autres qui se contentent de ce qu'ils ont. Moi je ne me contente pas de ça. Je pense que si on pouvait m'aider en renforçant mes capacités sur le plan pédagogique jusqu'à ce que je sois capable d'associer ce que je fais là avec un enseignement oral. Parce que, les choses évoluent et il faut suivre le rythme.

Donc pour moi c'est ce côté qui n'a pas été abordé. Comment faire pour accompagner les maîtres d'apprentissage en renforçant leur capacité pour qu'il en fasse de même avec leurs apprentis.

Enquêteur : donc selon vous, c'est comme ça qu'on pourrait vous venir en aide ?

Serigne : oui, pour moi. En fait quand, je parle d'aide, ce n'est pas de l'argent que tu donnes à la personne. Il y a selon, une aide plus agréable et plus importante que l'argent ; c'est apprendre une nouvelle chose et être en mesure de l'enseigner à quelqu'un qui l'ignorait. Car, j'éprouve un immense plaisir à le transmettre, dans la mesure où ça peut aider le jeune à gagner sa vie. C'est sur ce plan que j'imagine l'aider....

Enquêteur : il y a autre chose que vous souhaiteriez aborder ?

Serigne : non c'est seulement cet aspect que je voulais signaler...

Enquêteur : merci, je vais sûrement revenir vers vous pour des éclaircissements sur des points que j'aurais mal compris lors de la retranscription.

Serigne : n'hésites pas, on est tous là et tu peux t'adresser aux autres aussi, si tu le désires.

Fin !

Annexe 5 : Entretien avec Alioune

Début :

Enquêteur : Bonjour Alioune, merci d'avoir accepté. Comme je t'ai expliqué hier, le but de cet entretien est de recueillir des informations sur l'apprentissage que tu fais dans cet atelier. Je vais te poser des questions et tu vas essayer de répondre. Rien de ce que tu diras ici ne sera divulgué à autrui tout restera entre nous.

Enquêteur : Peux-tu me parler de ton cursus ?

Alioune : mon cursus ! C'est à dire ?

Enquêteur : as-tu été à l'école par exemple ?

Alioune : oui

Enquêteur : jusqu'à quel niveau ?

Alioune : je me suis arrêté en 3ieme

Enquêteur : qu'est ce qui t'a le plus marqué dans ton parcours scolaire ?

Alioune : du genre quoi ?

Enquêteur : qu'est ce qui t'a le plus plu ou moins plu ? Que retiens-tu de ce passage de ta vie ?

Alioune : tu parles des matières ?

Enquêteur : tout en général, les matières, le vécu etc., tout ce que tu veux.

Alioune : rire (...) sur le plan du vécu (...) rire (...) en fait c'était « Nice » en gros, il n'a eu aucun problème (...)

En fait nous, dans le groupe que je fréquentais, il y en a eu un qui avait insulté un surveillant. Ensuite, le surveillant est venu... en fait, on devait faire cours de 8h à 10h, le prof s'est absenté. Ensuite on est sorti de l'école. Là, on a trouvé les gars en train de jouer au foot... Moi je suis originaire de Dakar. Mais mes parents m'ont envoyé ici chez mon oncle à Maka Toubé. Donc je quittais là-bas pour aller étudier au CEM de Ngallele. Ce jour-là, on n'a pas eu

cours, alors, on est parti jouer au foot au terrain. On était 3 et on a trouvé 2 au terrain. Pendant qu'on jouait au foot, quelqu'un a injurié. Nous, on ne savait pas dire qui c'était. C'est tombé dans l'oreille du vigile. Ce dernier est parti voir la surveillante pour lui raconter. Quand on est rentré en classe pour le cours de 10h. La surveillante est venue nous trouver pour demander qui avait injurié. Quand elle s'est adressée à moi, je lui ai répondu que je ne savais pas qui a insulté. Elle a insisté et je lui ai que je ne savais pas. Et j'ai failli lui dire que même si je le savais, je n'allais pas balancer. Parce qu'on traîne ensemble. Tu comprends ? Je ne pouvais pas accepter d'être celui qui allait pénaliser l'un de ces amis. Car mon souhait était que l'on réussisse tous ensemble. Et je ne savais pas, par la force des choses, celui qui avait insulté. Par la suite, on nous a renvoyé et demandé de revenir avec nos parents. Mon tuteur n'est pas venu, je me suis arrangé avec quelqu'un de mon entourage pour qu'il le représente. Donc les choses se sont empirées. Le conseil de discipline nous a assigné d'avoir au minimum 17 de moyenne sinon on risquait l'exclusion totale de l'école. On était au deuxième semestre. Moi j'avais eu au premier semestre une moyenne de 14,95. L'un de mes amis avait 15 et l'autre 13. On avait tous de bonne moyenne. J'ai dit au principal « *je ne te dirais que ce n'est pas possible, mais tu ne verrais pas dans cette école quelqu'un qui aura 17 de moyenne* ». Il est resté sur sa position. En fin d'année j'ai eu raison sur lui ; la meilleure moyenne était 16. Quand il a campé sur ses positions, l'un de mes amis est tombé dans une colère noire et reparti insulter la surveillante. Moi je n'ai pas voulu faire le second semestre. J'ai récupéré mon dossier pour demander mon transfèrement pour retourner à Dakar.

En fait avant son décès mon père m'avait dit que je ne pouvais pas rester à Dakar pour faire mes études à cause de la situation et du laisser-aller. Quand ce qui est arrivé est arrivé ; j'ai voulu être transféré mais on n'a pas accepté mon dossier. Après ça ; je suis resté deux ans sans fréquenter une école. Je faisais des petits jobs de manœuvre, j'accompagnais les maçons. Par la suite, je suis venu apprendre la mécanique...

Oui sinon l'école « Nice » j'ai eu, quand je faisais la 4ème, 16 de moyenne en Maths.

Enquêteur : et là maintenant tu ne veux pas retourner à l'école ?

Alioune : bien sûr, si j'en avais la possibilité j'y retournerais volontiers.

Enquêteur : ok ... qu'est ce qui t'a demandé de faire l'apprentissage ?

Alioune : ici ... Ban...moi je vivais avec un de mes oncles. Comme je t'ai dit, j'ai

perdu mon père et ma mère. Donc après ce que je t'ai raconté, mon oncle m'a amené dans le garage d'un dénommer cheikh Thiam. C'est ce dernier qui a appris à mon patron actuel son métier. Quand, je fais là-bas une journée. On a vu que c'était très loin. il m'a demandé de venir ici chez Albert.

Enquêteur : mais l'apprentissage de la mécanique c'était le choix de qui ? Le tien ?

Alioune : Non du tout. Mon choix c'était de devenir apprenti chauffeur. J'ai commencé à suivre un conducteur de car rapide ¹⁰¹. C'est par la suite que mon oncle m'a demandé d'arrêter et de faire la mécanique. Je ne voulais pas aller à l'encontre de sa décision. J'ai des propositions dans d'autres domaines, mais puisque c'est lui mon tuteur et il m'a demandé de faire ça, je m'y suis plié.

Enquêteur : est ce qu'il t'arrive de gagner de l'argent ici ?

Alioune : Oui, mais pas chaque jour.

Enquêteur : c'est le patron qui te donne de l'argent ?

Alioune : des fois, mais la plupart du temps ce sont mes propres bricolages.

Enquêteur : ah...ton patron te permet de amener ici tes propres interventions.

Alioune : il m'arrive d'avoir mes propres jobs mais je ne les fais pas ici. J'ai des amis qui ont leur garage des fois, j'amène là-bas mes marchés.

Enquêteur : est-ce que dans le cadre de ton apprentissage le fait de gagner de l'argent est important ?

Alioune : non ; pour moi je pense que à l'étape où je suis ce qui est plus important, c'est d'avoir le métier plutôt que de gagner l'argent. Par contre, des fois, on a des besoins et il faut avoir un peu d'argent. J'ai honte de demander de l'argent même à mes propres grands frères. Même avec mon père c'était comme ça. C'est lui qui voyait que je dois avoir besoin

¹⁰¹ Les bus de transport en commun au Sénégal

d'argent et de son propre gré me donnait en fonction de ce qu'il pouvait. Je préfère me priver de mes désirs que de demander. Donc pour revenir à ta question, je pense que celui qui a un métier ne manque de rien donc, c'est ce qui est primordial.

Enquêteur : est-ce que s'il n'y avait pas la possibilité de se faire de l'argent de temps à autre tu serais venu en apprentissage ?

Alioune : Ah oui, parce que tôt ou tard on finira par commencer à gagner de l'argent. L'argent que je gagne en tant apprenti ne dure pas alors que le métier est un acquis.

Enquêteur : Ok...dis-moi, comment vois-tu ton avenir ? Si je devais revenir ici dans 5 ans, par exemple, dans quelles conditions te trouverais-je, selon toi ?

Alioune : Si Dieu le veut, dans autre chose.

Enquêteur : autre chose...c'est-à-dire ?

Alioune : Toujours dans la mécanique et tout ce qui touche aux voitures mais à un niveau différent. J'ai souvent des propositions. On m'a proposé du boulot jusqu'en Gambie et en Mauritanie, mais je ne peux pas tout laisser ici et partir sur un coup de tête. Si jamais ça ne marche pas ma dignité ne permettrait pas de revenir.

Enquêteur : qu'est-ce que l'apprentissage représente pour toi alors ?

Alioune : pour moi, tout être doté de raison te dira que c'est crucial dans la vie d'avoir un métier. Celui qui n'a pas de métier et qui un jour se trouve dans le besoin peut être amené à faire des choses qu'il n'aimerait pas. Moi, j'ai des amis qui ne font rien et qui trempent dans des choses pas normales. Quand, ça arrive, les gens ne m'y mêlent pas. Ils disent souvent : « *Ce n'est pas Al. Il n'irait jamais tremper dans ces genres d'affaires. Car lui au moins, supporte l'effort, ce n'est pas un fainéant et apprend un métier et n'a pas ce temps* ». Tu vois... ? Même si on ne travaille pas ici à l'atelier, je vais ailleurs pour bosser un peu. Pour moi il n'y a aucun intérêt à trainer à ne rien faire.

Pour moi c'est la chose à faire, sinon on risque de faire des choses qu'on n'aimerait pas faire : arnaquer les gens ; vendre à la sauvette etc...ce sont ces genres de choses qui font que je n'ai pas voulu retourner à Dakar. Parce que c'est très facile de dévier quand on est à Dakar. Ça a failli m'arriver. À cause de mes fréquentations j'avais commencé à fumer. Et pourtant au

début c'est moi qui les conseillais d'arrêter de faire ces genres de bêtises, mais à force de les côtoyer ils ont fini par m'enrôler dans leurs délires. Après, j'ai arrêté de les fréquenter...

Enquêteur : ok...ok donc, si tu devais te comparer avec les jeunes qui apprennent la mécanique au centre de formation Pétain, par exemple, quelle serait ta conclusion ?

Alioune : comparer comme quoi ?

Enquêteur : est-ce que tu as quelque chose à leur envier du fait qu'eux apprennent leur métier dans un centre de formation professionnelle ?

Alioune : ban sur le plan équipement, ils sont toujours en uniforme etc...et dans les conditions de travail. Nous on se couche à même le sol pour intervenir sous les véhicules ...en gros c'est sur ça que je les envie. S'agissant du travail, il faut forcément organiser un challenge pour savoir qui vaut quoi. Je suis certain que je battrais bon nombre d'entre eux, mais il y en aura forcément qui sont plus forts que moi.

Enquêteur : à ton avis s'il devait avoir quelque chose de plus que toi de par leur formation ce serait quoi ?

Alioune : comme je viens de dire les conditions de travail, les équipements personnels et le respect des normes.

Enquêteur : ok...dis-moi qu'est-ce que ça t'apporte le fait de te lever chaque jour et de venir ici à l'atelier, en dehors du métier que tu apprends ?

Alioune : je n'ai pas compris ta question.

Enquêteur : je m'explique. On sait que tu viens ici pour apprendre un métier. Mais, tu n'es pas seul. Tu rencontres du monde, hors de ton apprentissage qu'est-ce que tu gagnes de cette fréquentation ?

Alioune : moi je dirais le métier ...

Enquêteur : seulement le métier ?

Alioune : à part ça je n'ai pas d'autres besoins ici. C'est ça qui m'amène ici et rien d'autre...

Enquêteur : ok, comment décrirais –tu ta relation avec ton patron ?

Alioune : ban je dirais entre nous tout est « Nice » ...il arrive des fois que l'on ait des malentendus, mais c'est normal entre des gens qui travaillent ensemble chaque jour. En plus on est tous les deux de fortes têtes. Les gens se posent souvent la question à savoir comment on arrive à s'entendre. Bon moi, je prends beaucoup sur moi parce que c'est moi qui ai besoin de lui et d'apprendre de lui. Il lui arrive de me crier de dessus. Il lui est même arrivé d'essayer de me taper dessus, mais je laisse passer et je me dis qu'il prend son rôle trop à cœur.

Enquêteur : dans tout ça qu'est ce qu'il représente pour toi ?

Alioune : oui, je le regarde comme mon père. Il a des enfants plus âgés que moi. Et quand il s'en prend à moi, je me dis que je pourrais être son fils, car il a deux enfants plus âgés que moi. Donc, je laisse faire. Sinon, je l'estime aussi pour une chose...c'est que ce qu'il fait, il le fait par l'amour de Dieu. Il nous aide sans rien attendre oui, vraiment sans rien attendre en retour et il s'investit vraiment pour nous.

Enquêteur : en dehors du métier qu'attends-tu de lui ?

Alioune : de lui... ? Je prie dieu pour qu'il me donne la force de voler de mes propres ailes. Et pour lui-même, j'aimerais qu'il puisse trouver un boulot plus reposant que celui-ci.

Enquêteur : c'est-à-dire ...

Alioune : en fait personne ne souhaiterait passer son existence au contact de cette huile et de la crasse...je lui souhaite d'avoir un garage plus équipé ou bien être le chef de maintenance automobile dans une boîte et ne plus être obligé à mettre la main à la pâte, être mieux payé.

J'aimerais pouvoir aussi voler de mes ailes et pouvoir venir des fois le trouver lui glisser une petite somme d'argent. Quand ça arrivera, ce n'est pas pour le payer...car on ne pourra jamais le faire. Mais, même si on quittait sans avoir une maîtrise parfaite de notre métier, il faut garder quelque part dans la tête qu'on a eu à passer entre ses mains et qu'il nous a appris des choses importantes. Si on doit citer les gens qui nous ont aidés quand on n'était rien, lui en ferait partie. Donc, il faut garder ça en tête. Je pense à ce genre de choses. Même en étant jeune, on pense à tout ça.

Bon, il reste qu'à prier dieu car en fait de compte tout dépend de lui.

Enquêteur : est ce qu'il t'arrive de le solliciter pour des questions qui sortent du cadre du travail ?

Alioune : comme ...quand je me trouve dans des problèmes personnels... ?

Enquêteur : oui chez toi par exemple...ou que tu aies besoin de conseil sur des choses touchant d'autres aspects de ta vie ...

Alioune : tu m'as posé une bonne question...écoute, cela ne m'est jamais arrivé mais oui. Le jour où je serais confronté à ce genre de situation, je n'hésiterais pas une seconde. On habite un peu loin l'un de l'autre et des fois, à côté de moi, je trouve des gens qui me conseillent, mais je n'hésiterais pas une seconde à lui soumettre mes problèmes personnels.

Enquêteur : tu as confiance en lui pour ça ?

Alioune : oui, si, je peux tout lui dire

Enquêteur : à part ça ; peux-tu me parler de ta vie dans l'atelier ? Comment tu t'y sens ?

Alioune : Je dirais qu'ici « MACHA ALLAH », tout se fait dans la rigolade et le respect. J'ai un camarade que les gens confondent avec mon frère. On est très proches. A la fin de la journée, on se retrouve tous devant l'atelier et on discute on prend le café ensemble etc...on s'appelle au téléphone. On sort ensemble en boîte de nuit. Les fêtes comme l'AïD on se rend visite mutuellement. On met les choses à plat. On s'excuse mutuellement des erreurs commises ou des torts qu'on a fait malencontreusement etc...c'est une ambiance de paix et de respect qui règne ici. Chacun sait ce qui l'a amené ici et on fait de sorte pour que cela se passe au mieux. Moi, je fréquentais des gens indisciplinés, très provocateurs dans la rue et je sais de quoi je parle.

Enquêteur : donc est ce que ce groupe t'apporte quelque chose ?

Alioune : bien sûr ...déjà dans le cadre du travail. Il arrive que je demande l'aide à l'un d'entre mes camarades. Ou que je sois incapable de faire une chose et là je sollicite l'aide quelqu'un qui s'y connaît mieux que moi. Ça arrive que l'on se sorte mutuellement de certaines situations.

Enquêteur : si tu devais changer quelque chose pour améliorer les conditions de ton apprentissage où même ta condition ici, tout court, ce serait quoi ?

ALIOUNE : en fait ici on a aucun problème. Est-ce que tu vois... ? Mais des fois j'attends le patron se plaindre des absences et retards. Le problème c'est qu'il ne comprend pas toujours ce qui nous retient. Il doit se mettre un peu dans la tête que l'époque où il faisait son apprentissage est différente de la nôtre. Il a eu des apprentis plus terribles que nous et j'espère ne jamais arriver à leur niveau sur ce plan. Donc moi, ce que je demande c'est un plus de compréhension de sa part ...

Si je m'absente, c'est parce que j'ai un marché quelque part. Les gens m'appellent des fois pour un boulot vite fait. Pour me faire un peu d'argent de poche, je m'y rends avant de venir ici.

Enquêteur : et il ne dit rien quand il sait que tu fais un travail à coté ?

Alioune : ça lui arrive des fois de râler sur ça et d'autres fois non. Ça nous arrive de dire dans son dos que s'il a de l'argent, il ne dit rien, sinon il râle.

Enquêteur : tu as quelque chose que tu aimerais ajouter sur ce dont on vient de discuter ?

Alioune : hum...pas spécialement.

Enquêteur : ok voilà ce que j'avais comme question aujourd'hui. Je reviendrais si jamais d'autres questions me reviennent. Je te remercie beaucoup.

Alioune : il n'y a aucun souci et n'hésites surtout pas.

Fin !

Résumé

La thèse porte sur les modalités de développement des compétences professionnelles de jeunes apprentis non ou peu scolarisés en situation d'apprentissage traditionnel au sein d'Unités de Production Informelle au Sénégal : ateliers de Mécanique automobile, de Menuiserie Métallique et de Froid dans trois villes. La recherche est basée sur des temps d'observation in situ de ce milieu d'apprentissage par le travail, sur des entretiens avec les « patrons » maîtres d'apprentissage et avec les apprentis. La thèse décrit le contexte de ces situations de formation très différentes de celles du lycée professionnel et donne à voir le quotidien de ces ateliers en tant que lieux de transmission de compétences professionnelles. Elle analyse les modes d'intervention des maîtres d'apprentissage, leurs conceptions de l'apprentissage et le sens attribué à leurs actions. Elle interroge aussi l'impact de ces situations de formation sur les apprentis.

Mots-clés : Formation professionnelle, Apprentissage traditionnel, Maîtres d'Apprentissage, Apprentis, Apprentissage, Pratique

Abstract

The current study focuses on ways of developing the vocational skills of young apprentices who have little or no formal education in a traditional apprenticeship situation in informal Production units in Senegal (workshops in automobile mechanics, metal carpentry and refrigeration in three cities). The research is based on in situ observation times of this learning environment through work, on interviews with the "Masters" Masters of apprenticeship and with apprentices. The thesis describes the context of these training situations very different from those of the vocational lycée and gives an insight into the daily life of these workshops as places for the transmission of vocational skills. It analyses the modes of intervention of the teachers, their conceptions of learning and the meaning attributed to their actions. It also asks what impact these training situations have on apprentices.

Keywords: Vocational training, traditional apprenticeship, apprenticeship Masters, Apprentices, apprenticeship, practice