Processus et stratégies de médiation didactique lors des apprentissages professionnels accompagnés : Étude de cas auprès des soudeurs au Burkina Faso

Raphael Koné

▶ **To cite this version:**

Raphael Koné. Processus et stratégies de médiation didactique lors des apprentissages professionnels accompagnés : Étude de cas auprès des soudeurs au Burkina Faso. Sciences de l'Homme et Société. Cy Cergy Paris Université, 2022. Français. ⟨NNT : 2022CYUN1152⟩. ⟨tel-04415845⟩

HAL Id: tel-04415845

https://theses.hal.science/tel-04415845v1

Submitted on 24 Jan 2024

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.

Copyright - All rights reserved

CY Cergy Paris Université

École doctorale Éducation-Didactiques-Cognition n° 627

Laboratoire BONHEURS - EA 7517

THÈSE

En vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'éducation et de la formation
Présentée et soutenue publiquement le vendredi 25 novembre 2022

par

Raphaël KONÉ

Processus et stratégies de médiation didactique lors des apprentissages professionnels accompagnés : Étude de cas auprès des soudeurs au Burkina Faso

Sous la direction de Line NUMA BOCAGE

Composition du jury :

Président :	Jean Claude KALUBI, Professeur des universités, Université de Sherbrooke, Canada
Rapporteur :	Daniel DERIVOIS, Professeur des universités de Bourgogne Franche-Comté, France
Rapportrice :	Stéphanie MAILLES VIARD METZ, Professeure des universités, Université Paul Valéry, Montpellier, France
Examinatrice :	Béatrice MABILON-BONFILS, Professeure des universités, CY Cergy Paris Université, France
Examinatrice :	Afsata PARÉ-KABORÉ, Professeure des universités, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso
DIRECTRICE DE THESE *:*	Line NUMA-BOCAGE, Professeure des universités, CY Cergy-Paris Université, France

Avant propos : Origine de notre recherche

La compréhension de l'évolution et de la maîtrise du travail du fer à travers des études historiques, anthropologiques et paléontologiques nous rappelle nos études en histoire, notamment les cours portant sur la période dite de *l'Âge du fer* qui se situe au dernier millénaire avant notre ère. Le travail du fer implique réflexion, habileté et dextérité.

En entreprenant notre étude, il s'agissait pour nous de comprendre, comment depuis la nuit des temps les artisans, travailleurs du fer, les forgerons et autres transforment le métal. Il s'agissait aussi de comprendre comment les soudeurs d'aujourd'hui, souvent non scolarisés parviennent à exercer leur métier et à le transmettre aux jeunes apprentis dans leurs ateliers ?

Initialement réservé à des castres, le travail du fer de nos jours s'est affranchi des considérations sociales et castrales. Le noble *(horon)* et le moins noble *(niamatala)* peuvent tous les deux devenir des artisans travaillant le métal. Cette évolution des sociétés en Afrique de l'Ouest se voit de façon évidente dans les ateliers. La soudure est devenue une véritable voie d'insertion professionnelle. En effet, une de nos connaissances, après quelques années de formation comme soudeur s'est construit une certaine renommée qui s'étend au-delà de son quartier. Son enthousiasme pour le travail du fer lui a permis de gagner en respectabilité et d'avoir une certaine reconnaissance dans la communauté. Cet exemple de réussite professionnelle et sociale nous a interpelé tant au niveau des débouchés que des processus de de formation. Il a appris auprès d'un tuteur, il a mené sa formation à son rythme avant l'obtention de son attestation de formation qui fait office de diplôme. Sa formation a duré quelques années. Son récit nous a conduit à réfléchir sur l'importance des formations professionnelles à fort potentiel d'insertion. Selon les métiers, elles sont plus ou moins longues. Notre choix pour l'étude des processus d'apprentissage du métier de soudeur s'explique ainsi en partie. Ce métier étant à la croisée de plusieurs autres métiers tels que ceux de la forge, de la ferronnerie ou de la métallerie, son étude devait nous faciliter la compréhension des mécanismes et processus d'apprentissage d'un métier atypique et plein de perspectives.

En Afrique de l'Ouest, les soudeurs sont des artisans aux multiples talents. Leurs productions sont nombreuses. Leur créativité témoigne de la fécondité de ce métier et atteste par la même occasion de la densité de leurs compétences. Dans le cadre de son activité, le soudeur d'aujourd'hui emprunte beaucoup au forgeron, au ferronnier et au métallier. Il combine imagination et créativité. Dans la débrouillardise, il redonne vie aux objets du quotidien.

Anciennement, l'exploitation du métal était l'affaire des bijoutiers et quelquefois des forgerons. Les premiers travaillent les matières les plus précieuses (or, diamant, argent, bronze, ou laiton) pour en faire des ornements et des parures. Les forgerons quant à eux, travaillent essentiellement le fer pour produire des outils pour les champs ou la chasse. Ils travaillent aussi l'aluminium pour la fabrication d'ustensiles de cuisine. Il leur arrive de temps à autres de fabriquer des bijoutiers pour des grandes occasions. Le troisième corps regroupe les ferrailleurs, les métalliers, les ferronniers et les soudeurs. Ce groupe-ci apporte de nouvelles expertises à l'exploitation du fer.

Étudier le métier de soudeur aujourd'hui, c'est le replacer dans un cadre actualisé, c'est lui donner une place à part dans les sociétés modernes. En effet, l'essentiel de l'activité du professionnel est dirigé vers le bâti. Tel un couturier, il habille les maisons et les protège. Il a la charge de fabriquer les accessoires des bâtiments, publics ou privés. Les portails, les fenêtres et les grillages en sont des illustrations palpables.

Nos premières interrogations nous sont venues après la visite de quelques ateliers de soudure au Burkina Faso lors d'un voyage quelques années auparavant. Nous avions été marqués par la grande capacité des responsables des ateliers à combiner formation des apprentis et activités professionnelles.

Ainsi, dans le cadre de notre master en 2018, nous avons enquêté auprès de deux artisans soudeurs. Notre collaboration s'est bien passée.

Pour cette thèse nous avons sollicité six ateliers. Les responsables ont accepté de nous recevoir. Notre enquête a ainsi porté sur six tuteurs et vingt apprentis. Ces professionnels nous ont réservé un bon accueil, des moments d'exploration jusqu'à la fin de nos différentes enquêtes. Nos rapports ont été cordiaux durant notre présence sur le terrain et même à distance quand nous avions besoin d'informations complémentaires pour notre recherche.

Dédicace

Je dédie ce travail à :

Tous les enfants d'ici et d'ailleurs qui se battent chaque jour pour se frayer un chemin dans l'espoir de lendemains meilleurs.

À

Ma maman chérie, partie trop tôt, mais toujours présente à mes côtés ;

Mon père bien-aimé dont les conseils avisés guident chaque jour mes pas.

À nos anciens de Zemahana à Goulia dont la sagesse nous inspire jour après jour :

Fadjina, Diatchey, Kessery, Koro, Yamourou, Damagan, Bala.

À nos tantes et grand-mères gardiennes des traditions :

Tenin, Mama, Yéléba, Nassouma, Gninin, Fériman,

Qu'ils reposent tous et toutes en paix.

Remerciements

Nous retiendrons que la vie est faite de rencontres, souvent heureuses ou malheureuses. Quelles qu'elles soient, elles influent sur notre vie, souvent pour toujours. Dans une formule pleine de sagesse Seydou Badian Kouyaté (1973) disait que l'homme n'est rien sans les hommes, car il vient dans leurs mains et s'en va dans leurs mains. Je remercie en conséquence tous ceux qui m'ont aidé à un moment ou à un autre à faire de moi ce que je suis.

Je remercie Line de m'avoir donné l'opportunité de m'inscrire en thèse pour mener à bien cette recherche. Merci à elle de m'avoir accompagné et soutenu dans la rédaction de cette thèse. Je remercie Line pour sa grande disponibilité et ses conseils avisés. Elle a été particulièrement attentive, bienveillante tout au long de ce parcours quelque fois difficile.

Le temps de la thèse a été un moment de plaisirs, le plaisir d'apprendre, le plaisir d'appartenir à un groupe de doctorants, à un laboratoire dont le nom nous rassure et nous apaise dans notre quête du « Bonheurs ». Merci à tous les professeurs du laboratoire « BONHEURS » pour les d'échanges fructueux lors des séminaires. Ces quelques années de recherche furent aussi des moments d'interrogations, de doute et de solitude. Merci aux membres du jury, qui malgré leur emploi du temps chargé ont accepté de faire partie de ce jury afin de me permettre de soutenir cette thèse qui est le couronnement de mon parcours scolaire et universitaire.

Merci à :

Madame Béatrice MABILON BONFILS, Monsieur Jean Claude KALUBI, Madame Afsata PARÉ-KABORÉ, Monsieur Daniel DERIVOIS, Madame Stéphanie MAILLES VIARD METZ.

Merci à mes professeurs et éducateurs du Lycée polyvalent de Saint-Cyr l'École dans les Yvelines.

Merci à Madame Monique Jaume, conseillère d'orientation au CIO de Saint-Cyr l'École, et Monsieur Éric Leroy conseiller d'éducation au Lycée Mansart de Saint Cyr l'École qui m'ont accompagné dans mes premières années de lycée en France.

Je remercie les professionnels et les apprentis des ateliers de soudure de Dédougou et de Banfora qui ont bien voulu m'accorder un peu de leur temps et partagé leurs savoirs afin de me permettre de réaliser mes enquêtes et mes recherches.

Merci à mes amis et collègues Anne-Marie Cloet-Sanchez, Gardiner Desravins, Stéphanie Guillon-Communod. Merci pour vos suggestions et vos conseils.

Merci à tous ces formateurs des zones reculées de nos pays qui s'efforcent d'instruire avec professionnalisme les enfants loin des métropoles. Merci aux instituteurs qui m'ont donné le goût des apprentissages lors de mes premières années d'études en Côte d'Ivoire.

Un merci particulier à ma famille pour son soutien :

- À toi ma chère épouse Hawa « Camba », un merci sincère et affectueux pour ton soutien indéfectible et ta patience infinie pendant ces quatre longues années.
- À mes enfants Wassa, Nassouma, Makhan, merci pour votre compréhension dans les moments d'absence.
- Merci à mes parents de m'avoir donné la valeur travail en héritage.

Résumé :

Cette thèse vise à comprendre les processus de médiation didactique et les stratégies pédagogiques développées lors des apprentissages professionnels accompagnés. Aussi, nous nous sommes demandé comment sont articulés les processus d'enseignement-apprentissage dans des structures qui ne relèvent pas de l'école. Pour notre étude, les ateliers de soudure semblaient tout indiqués. Nous avons choisi de mener notre recherche auprès de tuteurs-formateurs au Burkina Faso en choisissant de nous inscrire dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), car celle-ci permet de comprendre l'articulation entre les apprentissages et l'activité professionnelle.

Dans le contexte africain et particulièrement burkinabé, il est difficile de parler de formation sans parler de culture et d'éducation. La prise en compte de l'environnement et des réalités locales selon Ki- Zerbo (1990), est un préalable à la réussite des apprentissages et au développement des personnes et des États, car il n'y a pas de développement sans éducation et sans une formation qui corresponde aux besoins des populations (Paré-Kaboré, 2013). Dans les ateliers, les tuteurs sont à la fois des formateurs, des managers, des éducateurs et des médiateurs. Ils ont su être résilients (Anaut, 2005 ; Manciaux, 2010 ; Cyrulnik, 2019) pour affronter les difficultés et les surmonter. Au fil du temps, bien que non scolarisés, ils ont développé des stratégies spécifiques pour accompagner (Bruner, 1983) et former leurs apprentis en s'appuyant sur de solides leviers. L'analyse des processus et des stratégies de formation à travers la médiation didactique (Numa Bocage, 2007, 2015), nous permet de comprendre alors la pertinence des procédés didactiques et des choix pédagogiques, mais aussi de saisir les contours de l'imbrication du couple formation-apprentissage.

L'activité de l'artisan soudeur est souvent complexe. Elle est médiatisée par des instruments ayant des fonctions techniques ou symboliques qui sont des construits sociaux (Rabardel, 1995 ; Leplat, 1997). Sa compréhension nécessite des études approfondies. En effet, l'observation au plus près de l'activité dans les ateliers nous a permis de comprendre la complexité du rapport au savoir (Charlot, 1993, 2001) des apprentis et des tuteurs. À partir de nos lectures et de nos enquêtes de terrain, nous avons constitué notre base de données (transcriptions d'entretiens, photographies, documents vidéos, journal de bord). L'analyse de leurs contenus à partir des travaux de Bardin, (1977, 2018), Tardy (1968), Forest (2013) nous a donné des résultats pleins de renseignements. À travers ceux-ci, il s'agit de penser les leviers pour des formations pratiques et académiques. Il s'agit aussi de penser à mettre en place des accompagnements adaptés aux besoins de ces artisans, soudeurs ou autres, pour la création de petites entreprises et la gestion d'ateliers au quotidien en privilégiant des axes de développement devant favoriser leur épanouissement personnel et socio-professionnel.

Mots clés : Apprentissage accompagné, médiation didactique, stratégies pédagogiques, didactique professionnelle, accompagnement, rapport au savoir.

Abstract

This thesis aims to understand the processes of didactic mediation and the pedagogical strategies developed during accompanied professional learning. In addition, we wondered how teaching-learning processes are articulated in non-school settings. For our study, welding workshops seemed to be the ideal place. We chose to conduct our research with tutor-trainers in Burkina Faso by choosing to work in the field of professional didactics (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), because this field allows us to understand the articulation between learning and professional activity.

In the African context, and particularly in Burkina Faso, it is difficult to talk about training without talking about culture and education. Taking into account the environment and local realities according to Ki- Zerbo (1990), is a prerequisite for successful learning and the development of people and states, because there is no development without education and without training that corresponds to the needs of the people (Paré-Kaboré, 2013). In the workshops, the tutors are trainers, managers, educators and mediators all at the same time. They have been resilient (Anaut, 2005; Manciaux, 2010; Cyrulnik, 2019) in facing and overcoming challenges. Over time, although not schooled, they have developed specific strategies to accompany (Bruner, 1983) and train their apprentices by relying on solid levers. The analysis of training processes and strategies through didactic mediation (Numa Bocage, 2007, 2015), allows us to understand the relevance of didactic processes and pedagogical choices, but also to grasp the contours of the interweaving of the training-learning couple.

The activity of the artisan welder is often complex. It is mediated by instruments with technical or symbolic functions that are social constructs (Rabardel, 1995; Leplat, 1997). Its understanding requires in-depth studies. Indeed, close observation of workshop activities has enabled us to understand the complexity of the relationship to knowledge (Charlot, 1993, 2001) of apprentices and tutors. Based on our readings and our field surveys, we built up our database (interview transcripts, photographs, video documents, logbooks). The analysis of their contents from the works of Bardin, (1977, 2018), Tardy (1968), Forest (2013) gave us results full of information. Through these, it is about thinking the levers for practical and academic trainings. It is also a question of thinking about setting up accompaniments adapted to the needs of these craftsmen, welders or others, for the creation of small businesses and the management of workshops on a daily basis by privileging the axes of development that should favor their personal and socio-professional growth.

Key words: Accompanied learning, didactic mediation, pedagogical strategies, professional didactics, accompaniment, relationship to knowledge.

Table des matières

Avant propos : Origine de notre recherche 1
Remerciements 4
Table des matières 8
INTRODUCTION 22
Premier chapitre : Le travail du fer en Afrique de l'Ouest, un enracinement historique 27
1. Brève présentation géographique de l'Afrique de l'Ouest 27
1.1. L'Afrique de l'Ouest, une grande aire géographique 28
1.2. Le travail du fer, une histoire ancienne en Afrique de l'Ouest 29
2. La soudure, un métier, trois dénominations à forte identité 32
2.1. Le métier de ferronnier 33
2.2. Le métier de métallier 34
2.3. Le métier de soudeur 35
2.4. Le soudeur, un professionnel de terrain 36
Résumé du premier chapitre. 37
Deuxième chapitre : Les empreintes coloniales sur le travail du fer en Afrique de l'Ouest 38
1. La colonisation et le morcellement de l'Afrique 38
1.1. Les colonies au service de la Métropole 38
1.2. L'empire français de l'Afrique de l'Ouest 42
2. Les grands travaux et leurs impacts dans les sociétés coloniales 43
2.1. La construction du chemin de fer Abidjan- Ouagadougou 44
2.2. La construction du port d'Abidjan, travail et acquisition de savoirs nouveaux 45
2.3. L'habitat selon les standards européens 47
Résumé du deuxième chapitre 47
Troisième chapitre : Le Burkina Faso, un carrefour sous-régional 49
1. Présentation du Burkina Faso 50
2. Localisation des villes et des ateliers 53

2.1. La ville de Dédougou et ses ateliers 53
2.2. La ville de Banfora et ses ateliers 58
Premier chapitre : Les grands fondements de la didactique professionnelle 68
1. La didactique professionnelle au regard des situations de travail 68
1.1. Les enjeux de la didactique professionnelle 70
1.2. Tâche prescrite, tâche réelle et activité, une combinaison complémentaire. 71
2. L'analyse des situations de travail, source d'émergence de nouvelles compétences 72
3. Comprendre le schème pour mieux structurer l'activité 75
Résumé du premier chapitre 83
Deuxième chapitre : Apprentissages et résilience, une complémentarité dynamique 84
1. La résilience ou la capacité de se reconstruire pour un nouveau depart 84
2. Complémentarité entre apprentissage formel et apprentissage non formel 91
3. Les apprentissages professionnels, une autre façon d'apprendre sur le terrain 94
Troisième chapitre : La médiation didactique, un outil pour analyser les articulaions entre apprentissage et formation 100
1. La médiation ou la capacité de comprendre l'autre 100
2. La médiation didactique au service des méthodes et des stratégies enseignantes. 104
Résumé du troisième chapitre 106
Quatrième chapitre : Pratiques et formes d'accompagnement au service des apprentissages 108
1. Deux pratiques d'apprentissages qui marquent les contours de la formation 108
2. Quatre formes de pédagogie en appui des apprentissages 111
Résumé du quatrième chapitre 114
Cinquième chapitre : L'éducation, une porte ouverte sur l'autonomisation des individus 115
1. L'éducation, un préalable au développement personnel 116
1.1. L'éducation traditionnelle en Afrique 117
1.1.1. L'éducation dans le cadre familial 120
1.1.2. L'éducation chez le maître coranique 121

2. L'école africaine confrontée aux défis de la formation et de l'insertion des jeunes..... 123
2.1. L'imprégnation culturelle dans l'éducation et la formation 126
2.2. Le rapport aux savoirs dans la formation et dans les apprentissages 132
Résumé du cinquième chapitre 134
Sixième chapitre : Problématique, objet et hypothèses de recherche..... 136
1. Notre cadre théorique et nos questionnements 137
2. Notre objet de recherche 140
3. Nos hypothèses de recherche 141
Résumé du sixième chapitre..... 142
TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 144
Premier chapitre : Terrain de recherche et questions éthiques..... 146
1. Recherche et éthique 147
2. Méthodologies et procédés de recherche 149
Résumé du premier chapitre..... 152
Deuxième chapitre : L'observation au plus près, une méthode dynamique sur le terrain 154
QUATRIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES DONNEES 181
Premier chapitre : Profils et parcours des tuteurs et des apprentis dans les ateliers..... 183
1. Un public à mi-chemin entre analphabétisme et illettrisme..... 183
1.1. Un illettré n'est pas un analphabète. 183
1.2. Un public entre précarité et pauvreté..... 184
2. Présentation des tuteurs et des apprentis..... 186
2.1. Le profil des tuteurs 187
2.2. Analyse des graphiques et remarques..... 188
2.2.1. La formation des tuteurs..... 189
2.2.2. Quelques questions et réponses des tuteurs 192
3. Présentation des apprentis..... 194
3.1. Profils des apprentis..... 195

3.2. Formation initiale des apprentis 197
3.2.1. Des facilités dans les apprentissages 197
3.2.2. Des leaders positifs 197
3.2.3. Les apprentis scolarisés, des apprenants biens pressés 197
Résumé du premier chapitre 198
Deuxième chapitre : l'analyse de l'activité à partir du positionnement du corps 199
1. Analyse de l'activité à partir des gestes et postures 199
2. Analyse de l'activité selon le schème 204
Résumé du deuxième chapitre 209
Troisième chapitre : Les situations de travail et de production d'œuvres en atelier 210
1. L'œuvre, de l'imagination à la création 210
2. L'imagination au service de la construction 212
3. Présentation de quelques outils de travail dans les ateliers 219
3.1. Des matériels de travail obselètes et usés 219
3.2. Demande d'aides et d'accompagnement 221
Résumé du troisième chapitre 221
Quatrième chapitre : La culture, un terreau fertile pour des apprentissages accompagnés 222
1. Des instruments pour la médiation didactique 222
1.1. La parole, l'outil de médiation par excellence 222
1.2. Les cérémonies rituelles, des modalités de médiation culturelle 226
1.3. Des rituels et des intercesseurs dans les ateliers 229
1.4. Des offrandes sacrificielles 232
1.5. Le conte, un outil de médiation et de socialisation 237
1.6. Le *sinankuya*, ou la plaisanterie de bon aloi pour la médiation culturelle 238
2. Tuteur et mentor, des figures d'autorité et de respect 243
2.1. Le tuteur, un symbole d'expériences et de sagesse 243
2.2. Le mentor, « un petit patron » à l'écoute des plus jeunes 247

2.3. Le métier d'apprenti, entre respect et soumission 249
2.3.1. L'accueil, un moment clé dans le parcours de l'apprenti 249
2.3.2. Trouver sa place dans l'atelier 252
Résumé du quatrième chapitre 253
Cinquième chapitre : Les moments de vie dynamiques au sein de l'atelier 254
1. L'ouverture et la fermeture, des moments symboliques de la journée 254
1.1. La clé et le balai, des objets symboliques 255
1.2. Les moments de pauses, des instants de coupure et de repos 256
1.3. Le repas de midi, une coupure vivement attendue 257
1.4. Jeux et détentes au service du bien-être dans l'atelier 258
2. L'atelier, un lieu d'apprentissage et de tensions 259
3. Les ateliers face aux besoins de développement 260
Résumé du cinquième chapitre 262
Sixième chapitre : Retour sur la méthodologie d'analyse des données 263
1. L'analyse des images 263
1.1. Cadre légal de l'exploitation des images 263
1.2. L'analyse des photos 264
1.3. L'image et le message de l'image 267
2. L'analyse des films vidéos 269
2.1. Cadre légal relatif à la récolte de données sur la vidéo 269
2.2. La vidéo, un document à la fois figé et dynamique 270
3. La transcription et le traitement des données 271
3.1. Le choix d'un logiciel adapté à notre recherche 271
3.2. Recueil et analyse données 273
4. L'analyse des discours des tuteurs et des apprentis 273
4.1. Le discours des 6 apprentis de Dédougou et de Banfora 274
4.2. Le discours des 6 tuteurs de Dédougou et de Banfora 281

Résumé du sixième chapitre 288

Septième chapitre : Discussion des résultats et perspectives 290

1. Les regards épistémologiques sur la recherche 290

1.1. Regard sur le champ conceptuel de la recherche 290

1.2. Regard épistémologique sur l'appareil méthodologique utilisé 292

2. Les résultats saillants obtenus à l'issue de notre recherche 293

2.1. Résultats scientifiques 293

2.2. Résultats politiques 297

2.3. Intérêts des résultats obtenus 299

2.4. Les limites de notre recherche 300

3. Perspectives et préconisations 300

BIBLIOGRAPHIE 306

Liste des annexes 325

LISTES DE TABLEAUX

Tableau 1 : Activités et compétences du métallier 33

Tableau 2 : Activités et compétences du ferronnier 34

Tableau 3 : Activités et compétences du soudeur 35

Tableau 4: Les 9 colonies françaises de l'Afrique de l'ouest……..……..……42

Tableau 5 : Les grands secteurs de l'économie au Burkina Faso……..…..…...……52

Tableau 6 : Présentation de l'atelier 1……..…..…….……...…….55

Tableau 7 : Présentation de l'atelier 2 56

Tableau 8 : Présentation de l'atelier 3 57

Tableau 9 : Présentation de l'atelier 4 59

Tableau 10 : Présentation de l'atelier 5 60

Tableau 11 : Présentation de l'atelier 6 61

Tableau 12 : Notre grille d'observation…….……..…156

Tableau 13 : Grille d'observation des entretiens de Dédougou……..……..…157

Tableau 14 : Ressentis sur les entretiens téléphoniques de Banfora…….....…….…...…169

Tableau 15 : Grille de ressentis des entretiens de Banfora ……...…....178

Tableau 16 : Profil des apprentis interviewés……..…194

Tableau 17 : La place du corps pendant l'activité..... 196

Tableau 18 : La place du corps dans les situations de formation..... 202

Tableau 19 : Les gestes et postures du corps pendant l'activité..... 203

Tableau 20: Les situations de formations et de travail..... 204

Tableau 21 : Schème et classe de situation 1……..206

Tableau 22 : Schème et classe de situation 2……..207

Tableau 23 : Schème et classe de situation 3……..207

Tableau 24 : Schème et classe de situation 4……..208

Tableau 25 : L'atelier, un lieu de production de chef-d'oeuvres 209

Tableau 26 : Découpe et peinture, des séquences de précision..... 211

Tableau 27 : Apprentis en situation de travail dans l'atelier 5..... 212

Tableau 28 : Fabrication de canapé dans l'atelier dans l'atelier 1…….213

Tableau 29 : Tuteur et apprentis en situation de travail dans l'atelier 2……..…214

Tableau 30 : Fabrication de barbecue..... 215

Tableau 31: Fabrication d'un moulin à grains..... 216

Tableau 32 : Fabrication de malle 217

Tableau 33 : Quelques outils et appareils de soudure 218

Tableau 34 : Les intercesseurs, entre féticheurs et devins 220

Tableau 35: Les offrandes et leurs destinataires 230

Tableau 36 : Les colas et les boissons de cérémonies..... 234

Tableau 37 : Des animaux pour les cérémonies rituelles 235

Tableau 38 : Tuteurs et apprentis en séance de formation 236

Tableau 39 : Mentors et apprentis lors de séances de formation..... 243

Tableau 40 : Activités et consignes de travail en debut de journée ……..……248

Tableau 41 : Ouverture de l'atelier 4 en début de journée 250

Tableau 42 : Fermeture de l'atelier 1 en fin de journée 254

Tableau 43 : Les moments de pauses 255

Tableau 44 : Les moments de repas 257

Tableau 45 : Analyse d'une séquence de travail ……..…….258

Tableau 46 : Analyse d'une séquence de travail ……..…….266

LISTE DES CARTES

Carte 1 : Les pays de l'Afrique de l'Ouest en 1998 28

Carte 2 : Carte géographique du Burkina Faso 49

Carte 3 : Taux de scolarisation des populations au Burkina faso..... 51

Carte 4 : Dédougou, la capitale de la région du Mouhoun..... 54

Carte 5 : Banfora, la capitale de la Région des Cascades..... …58

Carte 6 : Extension des mouvements djihadistes et violence au Sahel……...130

LISTE DES ACRONYMES……20

LISTE DES HISTOGRAMMES

L'âge des tuteurs 187

L'âge des ateliers..... 188

La formation de base des tuteurs..... 189

Les frais d'entrée en formation dans les ateliers 190

Le profil des apprentis 194

L'âge des six apprentis interviewés 196

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1 : Le triangle pédagogique appliqué à l'atelier……..82

Schéma 2 : Le professionnel dans la situation de travail……...……200

LISTE DES DESSINS ET CARICATURES

Les écoles africaines, des fabriques d'illettrés ?.....123

Le prix du diplôme en Afrique, excellence ou corruption……...…...125

LISTE DES PHOTOS

Photo 1 : Echanges entre le tuteur et l'apprenti..... 202

Photo 2 : Séance de formation atelier 2..... 202

Photo 3 : Tuteur faisant de la régulation 202

Photo 4 : Situation d'entraide tuteur-apprenti 203

Photo 5 : Tuteur aidant son apprenti lors de la formation..... 223

Photo 6 : Moment de formation en face à face entre tuteur et apprenti 204

Photo 7 : Moment de régulation pendant la formation..... 204

Photo 8 : Séance de formationen atelier..... 206

Photo 9 : Séance de formation en atelier..... 206

Photo 10 : Séance de formation en atelier..... 206

Photo 11 : Les consignes du tuteur……..……...207

Photo 12 : Tuteur en situation d'observation……...……...208

Photo 13 : Tuteur 2 en situation d'observation……..……... 218

Photo 14 : Tuteur accompagnant son apprenti……...…….209

Photo 15 : Tuteur face à son apprenti……..……...209

Photo 16 : Apprenti découpant une plaque métallique..... 212

Photo 17 : Tuteur découpant une barre métallique 212

Photo 18 : Des apprentis faisant la peinture d'un portail 212

Photo 19 : Des tuyaux metalliqués découpés et exposés devant l'atelier 5 213

Photo 20 : Apprenti effectuant une opération de soudure..... 213

Photo 21 : Construction d'un canapé dans l'atelier 1..... 214

Photo 22 : Opération de soudage devant l'atelier 1..... 214

Photo 23 : Exposition de ccanapé 214

Photo 24: Situation de travail dans l'atelier 2 215

Photo 25 : Situation de travail dans l'atelier 2 215

Photo 26 : Exposition de portails devant l'atelier 2 215

Photo 27 : Opération de fabrication de barbecue 215
Photo 28: Opération de fabrication de barbecue 216
Photo 29 : Opération de fabrication d'un moulin à grains 216
Photo 30 : Soudure d'une cuve pour moulin à grains 217
Photo 31 : Soudure de l'unité centrale d'un moulin à grains 217
Photo 32 : Tuteur assistant son apprenti dans la fabrication d'une malle 217
Photo 33 : Construction d'une malle 218
Photo 34 : Malle en phase de finalisation 218
Photo 35: Exposition de matériels de travail devant l'atelier 6 218
Photo 36 : Exposition de matériels de travail devant l'atelier 6 220
Photo 37 : Présentaion d'une planche de travail 220
Photo 38 : Exposition de matériels 220
Photo 39 : Noix de colas de bienvenue 235
Photo 40 : Bouteille d'alcool de bienvenue 235
Photo 41 : Un coq pour sacrifice rituel 236
Photo 42 : Une poule pour sacrifice rituel 236
Photo 43 : Reparation d'une roue de moto 243
Photo 44 : Scène d'ajustement dans l'atelier 2 243
Photo 45 : Mentor et apprenti devant l'atelier 1 248
Photo 46 : Le mentor donnant des consignes à des apprentis dans l'atelier 5 248
Photo 47: Scène de balayage devant l'atelier 1 250
photo 48 : Le tuteur donnant des outils à son apprenti 250
photo 49 : Scène de balayage devant l'atelier 4 254
Photo 50 : Installation d'outillages devant l'atelier 4 254
Photo 51 : Entraide entre les apprentis pour l'installation des matériels 255
Photo 52 : Rangement et fermeture d'atelier en fin de journée 255
Photo 53 : Préparation de thé 257

Photos 54 : Préparation de thé et partage du thé 257

Photo 55 : Consommation de thé 257

Photo 56: Réception du repas de midi……...…268

Photo 57 : Consommation de repas……258

Photo 58 : Pause cigarette après le repas……...…258

Photo 59 : Opération de réparation d'une roue de moto..……..……266

Photo 60 : Opérationde soudage d'une plaque……...…267

LISTES DE DIAGRAMMES

Mots clés et diagramme 1 issus du discours de l'apprenti 1 274

Mots clés et diagramme 2 issus du discours de l'apprenti 2 275

Mots clés et diagramme 3 issus du discours de l'apprenti 3 276

Mots clés et diagramme 4 issus du discours de l'apprenti 4 277

Mots clés et diagramme 5 issus du discours de l'apprenti 5 278

Mots clés et diagramme 6 issus du discours de l'apprenti 6 279

Mots clés et diagramme 7 issus du discours des 6 apprentis 280

Mots clés et diagramme 8 issus du discours du tuteur 1 281

Mots clés et diagramme 9 issus du discours du tuteur 2 282

Mots clés et diagramme 10 issus du discours du tuteur 3 283

Mots clés et diagramme 11 issus du discours du tuteur 4 284

Mots clés et diagramme 12 issus du discours du tuteur 5 285

Mots clés et diagramme 13 issus du discours du tuteur 6 286

Mots clés et diagramme 14 issus du discours des 6 tuteurs 287

SIGLES ET ACRONYMES

AFD : Agence française de développement

AOF : Afrique-Occidentale française

BAD : Banque africaine de développement

BEP : Brevet d'études professionnelles

BEPC : Brevet d'études du premier cycle

BIT : Bureau international du travail

BREDA : Bureau Régional de Dakar

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CEDEAO : Communauté Économique et Douanières des États de l'Afrique de l'Ouest

CNAM : Centre national des arts et métiers

CNIL : Commission nationale de l'informatique et des libertés de France

CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales

CST : Comité de suivi de thèses/ Comité de suivi individuel

INSD : Institut National de la Statistique et de la Démographie

MENA : Ministère de l'Éducation Nationale

MJFIP : Ministère de la jeunesse, de la formation et de l'insertion professionnelle

ONU : Organisation des nations unies

PME : Petites et moyennes entreprises

PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs

PEFOP : Plateforme d'Expertise en Formation Professionnelle

RESEN : Rapport sur le Système Éducatif National

RGPH : Recensement général de la population et de l'habitat

UMOA : Union monétaire Ouest-africaine

UNESCO : Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

INTRODUCTION

«*One child, one teacher, one pen and one book can change the world* », Malala-Yousafzai, 12 July 2013, UN Youth Assembly, New York, USA.

Il y a des événements que l'on n'oublie jamais, ce fut le cas de mon premier livre reçu en cadeau. Il a changé mon destin. Mes parents me l'ont offert en disant, *« c'est pour toi, on te fait confiance pour en prendre soin »*. Mon père a ajouté « *il parait que chez les Blancs, tous les problèmes trouvent leurs solutions dans les livres, moi je te demande de ne jamais abandonner ton rêve. En cas de difficultés rappelle-toi qu'il y a toujours un livre quelque part. Les problèmes, il y en aura toujours, les solutions aussi ».*

Cette thèse symbolise ce rêve et le couronnement d'un long parcours personnel et familial. Mes parents et mes grands-parents n'avaient pas eu la chance d'aller à l'école, mais ils avaient compris la place combien importante de l'école dans une Côte d'Ivoire postcoloniale en pleine mutation. Pour ma mère, une réussite sociale ou professionnelle était le résultat d'une bonne éducation. Mon père, bien que fervent croyant, disait souvent qu'un destin ne se change pas avec des prières, il croyait profondément au travail et à la persévérance. Selon Fernando de Rojas, l'eau qui tombe goutte à goutte finit par creuser la roche. Le travail permet de donner assises et des opportunités à la chance et au talent éventuel.

En entamant des recherches pour notre thèse, nous savions qu'il fallait plus que de la motivation. Il nous fallait avoir une volonté de fer et beaucoup d'abnégation. C'est un vrai défi de concilier une vie de famille, une activité professionnelle et un parcours doctoral. Notre recherche sur *les processus et stratégies de médiations didactiques lors des apprentissages accompagnés auprès des soudeurs* correspond à tout cela en même temps. Nous avons mené nos recherches pendant quatre ans (2018-2022) dans deux villes, Banfora et Dédougou au Burkina Faso, souvent dans des conditions difficiles. Aux difficultés financières se sont ajoutées les restrictions sanitaires liées au Covid 19. En outre, bien que Banfora et Dédougou ne fussent pas touchées par des actions terroristes, nous avions à chaque voyage une pensée pour les populations confrontées à ce fléau. Nous entendons par apprentissages professionnels accompagnés, le cheminement des apprentis qui s'engagent dans un processus de formation professionnelle dans des structures non formelles, qualifiées quelques fois d'informelles. Il s'agit de formations au sein d'ateliers privés sous la supervision de tuteurs qui sont également des formateurs.

Dans les apprentissages accompagnés, tels que nous les entendons, la médiation didactique (Numa-Bocage, 2007, 2015), y occupe une place importante en ce sens que pour la construction des dispositifs de formation, les tuteurs font preuve de grande inventivité. En plus des stratégies didactiques, ils usent des stratégies pédagogiques pour communiquer leurs savoirs de façon dynamique et pertinente. En outre, le métier de soudeur est empreint de mysticisme. Les apprentissages accompagnés quant à eux sont entourés à l'entrée et la fin du parcours de cérémonies rituelles. Ces cérémonies sont profondément ancrées dans les traditions locales. Elles servent souvent de support aux médiations didactiques. Alors par stratégies, il nous faut comprendre procédés, adaptation, imagination, savoir-faire et inférence (Pastré, 2008).

Réfléchir sur les processus de médiations, c'est se donner un cadre permettant d'analyser et de comprendre l'activité. C'est aussi saisir les interactions dans l'accompagnement des moments de vie entre tuteurs et apprentis. Selon Daniel Derivois, *« l'accompagnement est une traversée, un voyage où tout peut survenir : le meilleur comme le pire »*, (2010, p. 134). Ici le meilleur c'est d'arriver à faire des jeunes en difficulté des hommes et des professionnels. Le pire serait par exemple la survenue de conflits, un accident de travail ou tout simplement l'abandon du parcours.

Aussi, le tuteur joue-t-il un rôle important pour accueillir, fidéliser et former les apprentis. Il doit leur donner l'envie de poursuivre la formation. Dans ce cas, les premiers jours sont importants. Pendant cette période, la place et l'image du formateur sont scrutées par l'apprenti. Elles peuvent favoriser l'adhésion ou le rejet du projet de formation. Pour Dolto : « *tout homme a donc, par la fonction symbolique, le moyen d'agir sur d'autres hommes, en éveillant chez les autres une résonnance sensorielle réceptrice accordée à la sienne* » (1995, p 118). Barlow ajoute à cet effet que : *« L'image positive que l'enseignant peut avoir de son élève suscite de la part de celui-ci des progrès surprenants* » (1999, p. 102). Au sein des ateliers de soudure, cette image positive joue un rôle extrêmement important car elle peut être l'origine d'un premier contrat de confiance entre le tuteur et les apprentis.

Aussi, nous nous demandons comment les tuteurs procèdent-ils pour faciliter la transmission de leurs savoirs et de leurs compétences à leurs apprentis. Comment fonctionnent les ateliers de soudure ? Qui sont les tuteurs-formateurs ? Quel est leur parcours ? Quelles sont leurs stratégies de formation ? À travers ces questions, il s'agit pour nous de comprendre le fonctionnement d'un dispositif atypique visant à favoriser la prise en considération de l'expérience sensible d'un parcours qui implique de prendre en compte les « savoirs-

relations » (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014) dont les sujets disposent et qu'ils développent pour construire et réinventer les modalités d'un apprentissage.

Voilà pourquoi, il nous semble pertinent de comprendre la construction des savoirs dans les ateliers et les stratégies développées par les tuteurs dans la mise en pratique de la pédagogie de formation. Il s'agit de comprendre comment se construisent et se transmettent les savoirs à des jeunes apprentis déscolarisés ou analphabètes. Une de nos interrogations majeures repose sur la perception que peuvent avoir les apprentis de leurs parcours, de leurs métiers et de leurs tuteurs en particulier, car il peut y avoir des conflits entre tuteurs et apprentis surtout lorsque ces derniers ne comprennent pas la pertinence de certaines recommandations faites par ceux-ci. La personne du tuteur est à la fois symbolique et emblématique. C'est le chef, c'est le grand frère, c'est l'oncle ou le papa. Ici les apprentis l'appellent spontanément « patron ».

En inscrivant notre recherche dans le courant de la didactique professionnelle, nous nous proposons d'analyser les différentes formes de pratiques enseignantes mobilisées lors des apprentissages afin de faciliter la découverte des savoirs. Aussi, nous sommes-nous attelés à appréhender les stratégies mises en œuvre par les patrons non seulement pour fidéliser les apprentis mais aussi pour les former à leur futur métier. Dans cette optique, la médiation didactique parait très pertinente et très éclairante, car elle entend mettre en lumière les différentes formes de médiations didactiques et les stratégies pédagogiques mobilisées par les tuteurs pour former les apprentis au métier de soudeur.

Pourquoi avons-nous choisi de nous intéresser au métier de soudeur ? Les raisons sont nombreuses. Parmi celles-ci nous pouvons retenir l'accueil fait par des professionnels enthousiastes lors des enquêtes exploratoires. Ensuite, nous retenons l'articulation entre enseignement et apprentissage dans le parcours de formation dans les ateliers pour comprendre les contours des apprentissages accompagnés. Notre intérêt pour ce métier s'explique aussi par le fait qu'il se caractérise par son apport social. Le soudeur est un artisan de proximité, il est appelé pour dépanner, souder, réparer des objets divers (motos, vélos, ustensiles de cuisine). De plus, notre choix pour ce métier peut s'expliquer par l'intérêt que nous portons à l'artisanat en général et en particulier aux productions à base du fer forgé qui renferment une quantité prolifique d'objets usuels.

Pour ce qui concerne notre terrain de recherche qui est le Burkina Faso, l'approche a été facilitée par l'accueil des différents acteurs auxquels nous nous sommes adressés lors de nos enquêtes. Ils n'ont pas hésité à nous ouvrir les portes de leurs ateliers lorsque nous les avons sollicités.

Pour bien conduire cette recherche, notre travail sera divisé en quatre grandes parties qui seront subdivisées en plusieurs chapitres. La première partie porte sur le contexte de la thèse. Celle-ci comprend trois chapitres qui englobent l'évolution du travail du fer à travers l'histoire en Afrique de l'Ouest, puis nous verrons les empreintes laissées par la colonisation sur le travail du fer. Cette partie s'achève sur une brève présentation du Burkina Faso avec un focus sur les villes de Banfora et de Dédougou et leurs ateliers.

La deuxième partie aborde le cadre théorique mobilisé, issu d'une recherche documentaire scientifique et d'une revue de littérature sur cette thématique. Elle se compose de six chapitres, dont le premier porte sur les grands fondements de la didactique professionnelle. Le second porte sur la résilience, une phase nécessaire de dépassement et de motivation pour mieux apprendre. Le troisième chapitre aborde la médiation didactique comme un instrument au service des apprentissages. Dans un quatrième temps, nous abordons l'accompagnement sous ses différentes formes. Le cinquième chapitre porte sur l'éducation comme une porte ouverte sur l'autonomisation des individus. Cette partie se termine sur la problématique, l'objet de recherche et les hypothèses de recherche dans un sixième chapitre. La troisième partie compte deux chapitres. Le premier se concentre sur la méthodologie de recherche et le second porte sur l'analyse des données.

La quatrième partie se divise en sept chapitres. Elle porte sur les résultats et les perspectives liées à ceux-ci. Notre premier chapitre est consacré aux profils et aux parcours des tuteurs et des apprentis. Nous présentons le profil des apprentis à travers leur parcours et leur provenance. Dans le deuxième chapitre, nous analysons le corps comme un instrument de travail de premier choix. De là, dans le troisième chapitre, nous nous intéressons aux situations de travail et à la production d'œuvres dans les ateliers. Dans le quatrième chapitre, nous nous intéressons à la culture et aux traditions dans le cadre des apprentissages accompagnés dans le contexte burkinabé. Dans l'atelier, il y a des moments de vie dynamiques, qui sont abordés dans le cinquième chapitre. Nous faisons un retour sur la méthodologie d'analyse des données dans le sixième chapitre. Enfin le septième chapitre, nous offre l'occasion de mettre en discussion nos résultats et les perspectives qui s'y attachent. Dès à présent, nous abordons la première partie de notre recherche, de la façon la plus singulière au cadre général. Nous entreprenons ainsi la construction de notre contexte qui comprend trois chapitres qui sont les suivants : le travail du fer, un enracinement historique en Afrique de l'Ouest ; la soudure, un métier, trois dénominations à forte identité ; le soudeur, un professionnel de terrain.

PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE DE LA THÈSE

Dans l'approche compréhensive, il est fondamental de bien définir le contexte de la recherche. En effet, la définition de celui-ci vise à cibler les différents paramètres de la problématique étudiée. Ainsi, le contexte détient une dimension épistémique et méthodologique dans la mesure où il exige du chercheur de bien cerner les diverses dimensions, les multiples aspects de l'objet d'étude tout en l'insérant dans un cadre bien déterminé. Ce cadre peut être social, professionnel, culturel, politique, économique, familial, organisationnel, etc. Dans un article publié en 2007 sur la recherche qualitative, Sylvie Parrini-Alemanno, reprenant la définition du « contexte » donnée par Pourtois et Desmet, écrit ce qui suit *: « le contexte est l'ensemble des circonstances qui accompagnent un événement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout »* (2004, p. 37). La prise en compte de toutes les variables du contexte contribue largement à donner un caractère scientifique à la recherche. Toutefois, cette scientificité exige aussi du chercheur une prise de recul.

Pour Albarrelo : *« Par la notion de prise de recul, nous entendons la capacité d'adopter et de conserver une certaine distance émotionnelle et psychologique par rapport à l'objet de recherche. Cela signifie que le praticien-chercheur se trouve dans une situation telle qu'il a le sentiment de pouvoir mener sa recherche en toute liberté intellectuelle par rapport à ses collègues par exemple ou par rapport à sa hiérarchie et ce, dans un état d'esprit empreint de sérénité et de réflexivité ».* (2003, pp. 25-78).

En d'autres termes, le chercheur fait autant que possible fi de son état émotionnel. La distance peut être synonyme d'objectivité. L'engagement du chercheur peut dans une certaine dimension contribuer à fausser les résultats de la recherche. Bien plus, la réflexivité est nécessaire, elle crée les conditions d'une vraie recherche scientifique en forçant le chercheur à se remettre constamment en question par rapport à des questions sensibles telles que la déontologie et l'éthique.

Dans cette partie relative au contexte, nous entendons présenter notre terrain de recherche en apportant des éclairages sur le Burkina Faso en termes de géographie, de cultures et de formation d'une manière générale et sur les ateliers en particulier à travers l'organisation des apprentissages.

Dans cette première partie-ci, portant sur le contexte de la thèse, nous verrons tour à tour l'évolution du travail du fer à travers l'histoire en Afrique de l'Ouest, puis nous verrons les empreintes laissées par la colonisation sur les métiers du fer. Par la suite nous ferons une brève présentation du Burkina Faso avec un focus sur les villes de Banfora et de Dédougou.

Premier chapitre : Le travail du fer en Afrique de l'Ouest, un enracinement historique

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons au travail du fer, à son évolution et son adaptation progressive aux changements dans la société. La profession de soudeur est souvent confondue avec d'autres métiers tels que celui de ferronnier ou de métallier. Cela donne des articulations comme métallier-soudeur, ou ferronnier-soudeur. Toutefois, selon la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP), la prudence s'impose car dans la pratique, le soudeur se distingue du ferronnier et du métallier. En outre, le mode d'obtention du diplôme diffère en fonction du métier. Cependant la soudure reste le trait d'union entre eux.

En Afrique de l'Ouest, le ferronnier est celui qui a la charge de ferrer le chainage des bâtiments ou des ponts, alors que le soudeur effectue des opérations de soudage, il soude. En outre, à l'instar du métallier en France, il fabrique essentiellement les accessoires des bâtiments tels que les portails, les fenêtres, les grillages, les clôtures métalliques.

Au Burkina Faso, le travail de soudeur est une profession à part entière. Le soudeur peut exercer son métier pour son propre compte ou comme employé pour une entité autre, publique ou privée. Ici parler de soudure, c'est aussi parler du Burkina Faso, car le travail du fer y est multiséculaire à travers les forgerons. Cela nous amène à faire une brève présentation de l'Afrique de l'Ouest et à travers elle, le Burkina Faso. Il s'agit d'un pays carrefour qui se situe entre deux espaces géographiques, les espaces désertiques du nord et les zones forestières qui bordent l'océan Atlantique au sud.

1. Brève présentation géographique de l'Afrique de l'Ouest

Dans ce chapitre, il est nécessaire avant tout de distinguer le territoire de l'espace géographique. Selon le dictionnaire Robert (2013), un territoire est *une étendue* alors que l'espace géographique désigne un espace formel construit par la géographie. Dans le cas de l'Afrique de l'Ouest, les deux concepts trouvent chacun leur place dans cette partie de l'Afrique.

1.1. L’Afrique de l’Ouest, une grande aire géographique

L’Afrique de l’Ouest s’étend sur une vaste zone géographique qui va du Sénégal au Nigéria, d’ouest en est, et du Niger au Togo, du nord et sud. Elle couvre 6 millions 140 000 km².

Elle est régie par une organisation politique, la Communauté Économique des États de l’Afrique de l’Ouest (CEDEAO). Celle-ci a été créée le 28 mai 1975 à Lagos avec pour objectif de coordonner les politiques sous régionales. Son siège se trouve à Abuja, au Nigéria. L’union économique et monétaire de l’Afrique de l’Ouest (UEMOA) en est la branche politique. Elle a été créée le 10 janvier 1994 à Dakar au Sénégal, elle a pour objectif la mise en place d’un espace économique favorisant la libre circulation des biens, des capitaux et des personnes. Son siège se trouve à Ouagadougou au Burkina Faso.

La carte 1 : les pays de l’Afrique de l’Ouest en 1998

Source : https://www.memobio.fr/

La CEDEAO et l’UEMOA structurent et organisent l’espace ouest africain. D’autres organisations, moins connues y cohabitent comme le Conseil de l’Entente, l’Union du Fleuve Mano (UFM) ou encore le G5 Sahel pour la coopération et la sécurité.

L’Afrique de l’Ouest couvre 6 millions 140 mille km2, et compte une population estimée à près de 391 millions d’habitants en l’an 2019.

La CEDEAO, au-delà du volet économique, regroupe les 14 pays de la sous-région. Elle comprend à la fois des pays de culture arabophone, anglophone, francophone, et lusophone. L’Afrique de l’Ouest (carte n°1) compte seize pays qui sont le Benin, le Burkina Faso, le Cap Vert, la Cote d’Ivoire, la Gambie, le Ghana, Guinée Conakry, Guinée Bissau, le Libéria, le

Mali, la Mauritanie, le Niger, le Nigéria, le Sénégal, la Sierra Leone et le Togo. La Mauritanie s'est retirée en 2000 de la CEDEAO.
L'Afrique de l'Ouest selon Vennetier (1971), est une zone dynamique. Elle dispose de réels potentiels en termes de population et en termes économiques.

Entre 2000 et 2020, la population a doublé. Elle est passée de 200 millions à près de 400 millions. Cette importante population constitue un important marché au niveau des investissements et de la consommation. L'Afrique de l'Ouest est certes un bloc géographique homogène, mais c'est surtout une diversité culturelle et linguistique. Les langues sont nombreuses. Ce sont entre autres le Bambara, le Soninké, le Peul, le Baoulé, le Ibo, le Wolof, le Soussou, le Moré, le Yorouba… C'est une population dense et variée. Elle est multiple dans sa diversité à la fois linguistique, religieuse, artistique et culturelle.

L'Afrique de l'Ouest est donc un territoire avec une continuité géographique, mais c'est aussi un espace culturel, économique, politique et monétaire varié. Dans cette aire géographique, différentes cultures et traditions se côtoient depuis des lustres. Souvent regroupées, souvent séparées au gré des frontières coloniales, elles s'efforcent de vivre et de maintenir des traditions anciennes à l'instar de la transmission des métiers. En effet, les professions exercées donnaient jadis des indications sur l'identité des personnes dans les sociétés traditionnelles. Ainsi les métiers se transmettaient par lignages. Jusqu'à une période récente, le travail du fer se faisait dans la famille, c'était la propriété presque exclusive de la caste des forgerons, *les noumou* en Bambara. Le métier se transmettait alors par hérédité. Les savoirs étaient considérés comme des biens endogames.

1.2. Le travail du fer, une histoire ancienne en Afrique de l'Ouest.

La maîtrise du travail du fer en Afrique noire et particulièrement en Afrique de l'Ouest s'inscrit dans une longue tradition depuis les forgerons de l'antiquité jusqu'aux soudeurs modernes. D'ailleurs par bien des aspects, l'on retrouve des similitudes dans les pratiques à travers l'engagement et la dextérité dans leurs arts. Ils réfléchissent, imaginent, dessinent, coupent, découpent, donnent corps à des créations, des objets du quotidien. Ce sont des artisans penseurs. Pour Caroline Robion-Brunner (2010), le forgeron est l'artisan de référence pour le travail du fer. Son apprentissage professionnel commence dès le plus jeune âge et dure une dizaine d'années. En plus, le forgeron est un médiateur dans la communauté. *« Parmi les « gens de caste », les forgerons possèdent le plus fort pouvoir de conciliation et il est dangereux de ne pas tenir compte du jugement d'un forgeron »* (Robion-Brunner, 2010, p.9).

Aussi, en plus de l'activité professionnelle, les forgerons ont une fonction sociale, celle de servir de médiateurs au sein de leur communauté, ce qui en fait des acteurs au statut particulier. Depuis le XIII^{ème} siècle, le métier du fer dans l'Empire mandingue, selon Cissé (1988), était celui d'une caste, celle des forgerons, ils étaient à la fois craints et respectés. Dans la grande famille du mandingue, des Bambaras, aux Dogon, en passant par les Soninkés, le travailleur du métal d'une manière générale et en particulier celui du fer a un statut à part. En effet, les croyances traditionnelles lui prêtent des pouvoirs extraordinaires, car le domptage du fer par le feu, demande des connaissances surnaturelles. En d'autres termes celui qui domestique le fer est un sorcier. Des ambiguïtés existent autour du métier de forgerons. Ils appartiennent à la basse caste, bien que respectés ils ne sont pas nobles. Ce sont les *Niamatala.* Cependant, l'activité de transformation du fer tient une place importante dans la société. Selon Bocoum l'unification des Yorouba[1] Sud du Nigeria au XII^{ème} siècle sous l'égide du roi Oduduwa s'explique en grande partie par une supériorité militaire due à l'usage du fer dans l'armement. La forge tenait une place privilégiée dans l'enceinte du palais. Elle symbolisait de la royauté.

> Du reste Ogun, dieu du fer, était aussi le dieu tutélaire de la royauté yoruba, ce qui en dit long sur le rôle de la sidérurgie dans cette société où, aujourd'hui encore, tous ceux qui ont un métier lié au fer et, par extension, à la mécanique reconnaissent Ogun comme saint patron. De plus, comme dans de nombreuses sociétés africaines, Ogun et la forge, notamment l'enclume, sont invoqués au cours des épreuves destinées à la manifestation de la vérité. (Bocoum, 2002, p.13).

Pour Bocoum, le travail du fer était si important qu'il y avait un dieu dédié, Ogun. Par ailleurs celui-ci, en prenant de plus en plus d'importance finit par devenir le « dieu tutélaire de la royauté ». Il démontre aussi que l'étude de matériaux à base de fer a permis de faire remonter certaines pièces retrouvées au Niger, à Termit, avant Jésus Christ. Il ajoute aussi que :

> Dans la région de l'Azawagh, le site d'In Tékébrin, qui a livré des objets en cuivre, a été daté entre 2531 et 1675 av. J.-C., dates obtenues à partir de trois supports différents (ossements brûlés, charbons et céramiques), toutes très proches les unes des autres, ce qui renforce considérablement l'hypothèse de l'homogénéité supposée de l'assemblage étudié, (Bocoum, 2002, p.97).

[1] Peuple du sud du Nigeria

Comprendre l'importance du métal dans les sociétés africaines, permet de saisir des pans entiers de l'histoire et l'organisation des sociétés. Ainsi pour Simonis :

> Comprendre l'histoire du Mali exige un détour par l'histoire de Sosso. Là encore, on sait peu de choses sur l'origine de ce royaume, qui aurait détruit le Ghana au début du XIII^e^ siècle. La puissance de Soumaoro reposait, semble-t-il, sur le fait que le meilleur fer était produit au Sosso. Les traditions représentent Soumaoro comme un roi puissant, qui s'appuyait sur une armée de forgerons bien équipés et valeureux au combat. Il apparaît aussi comme un thaumaturge et un maître des forces occultes (Simonis, 2015, p.75)

Avoir de bons forgerons dans son royaume signifiait pour un grand nombre de rois ou chefs de guerre avoir la garantie de posséder des armes de qualité. Danielle Jonckers (1988) à la suite de Michal Tymowski, explique que la maîtrise du travail du fer était synonyme de supériorité militaire dans les conquêtes de territoires, tant chez les souverains locaux que chez les colons européens. Elle souligne que la puissance et la résistance des armées de Samori et de Tiéba ne peuvent se comprendre, que si l'on tient compte de la place donnée à la transformation du fer pour la fabrication des armes. Ainsi comprendre leur rôle des forgerons dans ces territoires permet de comprendre la construction de l'État et de l'empire des rois mandingues… « *la violence et la contrainte militaire furent la base des États de Samori et du Kénédougou l'introduction des armes à feu jouant un rôle déterminant dans l'accélération du processus de construction de ces États* » (Jonckers, 1988, p.555).

Afin de fournir des armes aux souverains et à leurs armées dans l'Empire de Samory Touré[2], ou dans le royaume de Tiéba Traoré[3] à Sikasso au milieu du XIX^ème^, les forgerons pouvaient se retrouver sous la tutelle des rois et dépendaient ainsi directement du prince régnant. Pour constituer une armée solide, on faisait appel aux travailleurs du fer, car c'est à eux que revenait la tâche de fabriquer les fusils et autres armes pour la sécurité du palais et celle du royaume. Malgré l'utilité avérée de leur profession, ils n'étaient pas à l'abris de l'ostracisation. D'ailleurs à cet effet, Dupré et Pinçon à la suite d'Élis et Nzikobanyanka notent que les forgerons sont considérés depuis l'aube des temps comme des individus sales à cause de leurs activités dans les forges et dans les ateliers, cette ostracisation n'enlève rien à leurs talents : « *ils travaillent nus, ne se lavent pas et surtout ne s'enduisent pas le corps de beurre. S'ils le faisaient, les cendres ne pourraient qu'accentuer leur laideur et leur saleté* » (Dupré et Pinçon, 1996, p.833).

[2] Empereur du Wassoulou (1830-1900), chef religieux Mandingue au XIXème siècle, son empire s'étendait entre l'actuelle Guinée-Conakry, le sud de l'actuel Mali et le nord de la Cote d'Ivoire
[3] Roi du Kénédougou, (région de Sikasso au Mali), 1845-1893

Au travers de leur travail, ce sont des artisans qui font vivre les traditions des ancêtres, *« en fabriquant le fer, on réitère le geste des ancêtres. Le maître réducteur n'est pas un inventeur ni un créateur. En tant qu'homme, on ne lui attribue aucunement le principe actif de la métamorphose »* (Dupré et Pinçon, 1996, p.833). L'inventivité et la technicité dont ces artisans peuvent faire preuve dans les ateliers sont passés sous silence en raison du mépris dont ils sont l'objet, cependant, forgeron reste le maître absolu du feu, du fer et des savoirs occultes. Son activité est entourée de rituels et d'incantations mystiques.

Les travaux de la forge ont beaucoup évolué aujourd'hui, la forge a engendré de nombreuses branches, de nouveaux métiers sont nés. Aussi, de nouveaux métiers sont nés au fil du temps comme celui de métallier ou de soudeur. Ces métiers manuels pour l'essentiel restent peu attractifs, non du fait qu'ils soient la propriété d'une caste, mais parce qu'ils sont rudes et pénibles. S'ils ont été longtemps réservés à un groupe social, ce n'est plus tout à fait le cas. Aujourd'hui, le travail du fer est un métier à la portée de tous. Ici, nous avons choisissons de nous intéresser au métier de soudeur. L'artisan soudeur a un rôle fondamental dans la société africaine moderne, son rôle est à la fois social et économique. À l'instar du forgeron, il défend les traditions et les valeurs culturelles traditionnelles. Certes, un soudeur n'est pas un forgeron, et vice versa, toutefois ils ont en commun l'art de travailler le fer, de le modeler, de lui donner des formes afin qu'il cadre avec le besoin des utilisateurs. C'est d'ailleurs en partie grâce à leurs compétences reconnues qu'ils ne tarderont pas à être sollicités par les administrations coloniales et même post coloniales. On comprend alors que ne devient pas forgeron, taillandier ou soudeur qui veut. Le travail du métal, en général et du fer en particulier a muté, il s'est transformé, pour s'adapter au monde contemporain. Aussi, nous présentons quelques métiers représentatifs des sociétés d'aujourd'hui à cheval entre l'industrie, la métallurgie et le bâtiment. En nous basant sur les définitions du répertoire national de la certification professionnelle en France (le RNCP), nous présentons ce qui constitue l'articulation de trois métiers qui travaillent le fer et qui ont beaucoup de similitudes entre eux.

2. La soudure, un métier, trois dénominations à forte identité

Dans un souci d'éclaircissement, nous nous sommes appuyés sur les données de *France Compétences* pour apporter des éléments d'explications et de différenciation, selon le référencement du Répertoire national de la certification professionnelle (RNCP) entre ces trois métiers que sont le ferronnier, le métallier et le soudeur à travers les tableaux n°1, 2, 3). Ces différents tableaux présentent les métiers à partir des références RNCP, une description des activités qui les constituent et met en lumière les compétences attestées.

2.1. Le métier de ferronnier

Tableau 1 : activités et compétences du ferronnier

Référence RNCP[4] du métier	Activités visées :	Compétences attestées :
N° de fiche : RNCP1802 Code(s) NSF[5] : • 254s : Soudage, assemblage, pose, d'ensembles métalliques et de chaudronnerie Formacode(s) : • 22387 : construction métallique	Le ferronnier fabrique à partir de plans ou de croquis tous les éléments métalliques forgés du bâtiment : — ouvrages d'accès : portes et portails ; — ouvrages décoratifs : panneaux de volutes, garde-corps, rampes et grilles ; — mobilier et objets décoratifs. Il fabrique également la quincaillerie pour la menuiserie bois, tels que les gonds, les pentures, les loquets et les targettes. Enfin, il fabrique et entretient ses outils tels que les burins et les pointerolles. Le ferronnier applique des méthodes de production traditionnelles. Toutefois, lors de l'intégration de ses réalisations dans le bâtiment, il doit tenir compte des conditions contemporaines de mise en œuvre pour préserver l'isolation thermique, notamment lors des scellements. Le ferronnier exerce son emploi à l'atelier et ponctuellement sur chantier pour l'installation de ses productions.	1. Réaliser des ouvrages de métallerie-ferronnerie Fabriquer des ouvrages barreaudés. Fabriquer des ouvrages métalliques de fermeture. Installer des ouvrages de métallerie-ferronnerie. 2. Façonner des ouvrages de style en ferronnerie Fabriquer des éléments d'ouvrage de style en ferronnerie. Rénover des ouvrages de ferronnerie. Préparer la finition et la protection des ouvrages en ferronnerie. Réaliser ses outils et appliquer les traitements thermiques.
Modalités d'évaluation : Les compétences des candidats (VAE ou issus de la formation) sont évaluées par un jury au vu : a) D'une mise en situation professionnelle ou d'une présentation d'un projet réalisé en amont de la session, éventuellement complétée par d'autres modalités d'évaluation : entretien technique, questionnaire professionnel, questionnement à partir de production(s). b) D'un dossier faisant état des pratiques professionnelles du candidat. c) Des résultats des évaluations passées en cours de formation pour les candidats issus d'un parcours de formation.		

Le travail du fer reste le cœur de l'activité du ferronnier. Deux codes lui sont attribués en fonction de l'activité qui est menée. Il s'agit du code NSF254s pour tout ce qui concerne le soudage, les poses et la chaudronnerie. Un deuxième code (22387) identifie les activités en lien avec la construction métallique. Bien que certains aspects du travail du ferronnier restent artisanaux, il doit tenir compte des conditions et des exigences contemporaines en termes normes dans les bâtiments modernes tant au niveau de l'isolation que de la protection de l'environnement. Le diplôme s'obtient par un examen évalué ou par la validation des acquis de l'expérience (la VAE). Un autre métier porte un regard aussi attentionné au fer, le métallier.

[4] Répertoire National de la Certification Professionnelle, permet de répertorier toutes les formations et tous les titres certifiés par la CNCP (Commission Nationale de la Certification Professionnelle).

[5] Norme internationale, pour la protection de la santé publique et de la sécurité, elles s'appliquent aux équipements alimentaires commerciaux ainsi qu'aux composants, aux pièces et aux matériaux utilisés dans leur construction.

2.2. Le métier de métallier

Tableau 2 : activités et compétences du métallier

Référence RNCP du métier	Activités visées :	Compétences
N° de fiche RNCP35528	Objectifs et contexte de la certification : Le métallier construit les ouvrages métalliques destinés à la construction et à l'aménagement de bâtiments. Les productions courantes sont les grilles de défenses, garde-corps, portes, portails et autres fermetures, le mobilier urbain et aussi les structures métalliques telles que mezzanines, escaliers, rack. Activités visées : Le marché de la métallerie évolue du fait, notamment, des exigences de la réglementation thermique. Cette évolution se traduit, par exemple, par la fabrication de pare-soleil orientables, des supports destinés à recevoir des panneaux photovoltaïques et des menuiseries métalliques avec des profilés à rupture de pont thermique. Le métallier utilise les machines de débit, de façonnage, de soudage et de finition nécessaires au travail du métal. Suivant l'équipement de l'entreprise, le métallier peut intervenir sur des machines de débit et d'usinage à commande numérique.	Compétences attestées : 1. Fabriquer et poser des ouvrages de métallerie Fabriquer des ouvrages métalliques de protection Fabriquer des ouvrages métalliques de stockage Fabriquer des ouvrages métalliques de fermeture Poser des ouvrages métalliques 2. Réaliser et poser des structures métalliques Fabriquer des ouvrages métalliques de circulation Assembler au gabarit des ensembles soudés Intégrer des produits verriers dans des structures métalliques Poser des structures métalliques.
Modalités d'évaluation : Les compétences des candidats (VAE ou issus de la formation) sont évaluées par un jury au vu : a) D'une mise en situation professionnelle ou d'une présentation d'un projet réalisé en amont de la session, éventuellement complétée par d'autres modalités d'évaluation : entretien technique, questionnaire professionnel, questionnement à partir de production(s) b) d'un dossier faisant état des pratiques professionnelles du candidat c) des résultats des évaluations passées en cours de formation pour les candidats issus d'un parcours de formation.		

Le métallier travaille le métal, il fabrique et fait la pose d'ouvrage métallique. Son activité est référencée sous le numéro des métiers RNCP35528 dans le répertoire des métiers. Le diplôme s'obtient par un examen évalué ou par la validation des acquis de l'expérience (la VAE). Il dispose de machines de façonnage à la différence des autres corps de métiers semblables. Il présente un aspect plus moderne par l'usage de l'informatique et par la précision de machines à commande numérique. En cela, il se différencie du ferronnier et du soudeur.

2.3. Le métier de soudeur

Tableau 3 : activités et compétences du soudeur

Référence RNCP du métier	Activités visées	Compétences
RNCP34738 - TP - Soudeur TIG électrode enrobée N° de fiche RNCP9467 Code(s) NSF : 254s : Soudage, assemblage, pose, d'ensembles métalliques et de chaudronnerie	Le soudeur participe à la réalisation d'ouvrages et d'ensembles métalliques. Il assemble des éléments tels que des tôles, des tubes, des profilés ou des accessoires par fusion. Il met en œuvre les trois procédés de soudage manuel que sont le semi-automatique, le TIG et l'électrode enrobée en respectant des instructions et des critères qualitatifs définis. Pour intervenir sur des ouvrages soumis aux exigences les plus élevées, il doit maîtriser au moins un procédé de soudage à un niveau de performance requis dans les réglementations en vigueur. L'emploi s'exerce aussi bien en atelier que sur chantier, impliquant des déplacements pour les travaux de montage sur site.	Souder à plat des ouvrages métalliques. Souder au semi-automatique à plat. Souder en TIG à plat. Souder à électrode enrobée à plat. Exploiter des documents techniques de soudage. Réparer une soudure. Manutentionner des ouvrages métalliques. Respecter les consignes liées à la responsabilité sociétale et environnementale dans l'exercice de son activité. Réaliser les contrôles avant pendant et après soudage. 2. Souder en toutes positions des ouvrages métalliques. Exploiter des documents techniques de soudage. Réparer une soudure. Respecter les consignes liées à la responsabilité sociétale et environnementale dans l'exercice de son activité. Réaliser les contrôles avant pendant et après soudage. Souder au semi-automatique en toutes positions. Souder en TIG en toutes positions. Souder à l'électrode enrobée en toutes positions.
Les attentes liées à l'activité de soudage : RNCP9467BC01 : Souder à plat des ouvrages métalliques. Souder au semi-automatique à plat, souder en TIG à plat, souder à électrode enrobée à plat. Exploiter des documents techniques de soudage, séparer une soudure, manutentionner des ouvrages métalliques, respecter les consignes liées à la responsabilité sociétale et environnementale dans l'exercice de son activité, réaliser les contrôles avant pendant et après soudage. RNCP9467BC02 : Souder en toutes positions des ouvrages métalliques. Exploiter des documents techniques de soudage, réparer une soudure, respecter les consignes liées à la responsabilité sociétale et environnementale dans l'exercice de son activité, réaliser les contrôles avant pendant et après soudage, souder au semi-automatique en toutes positions, souder en TIG en toutes positions, souder à l'électrode enrobée en toutes positions.		

En nous référant au tableau N°3, le métier semble être le moins exigeant en termes de formation et de diplôme. Toutefois la réalité du terrain démontre que le soudeur est un professionnel compétent et rigoureux que le ferronnier et le métallier. Le CAP reste la référence pour l'accès à la profession. Toutefois, certains professionnels travaillent sur la base de leur savoir-faire. Qu'il s'agisse du ferronnier, du métallier ou du soudeur, le soudage reste le trait d'union entre ces différents métiers. Mais qu'est-ce qu'un soudeur ?

2.4. Le soudeur, un professionnel de terrain

Le Robert définit le mot souder comme étant l'action de joindre, réunir, ou faire adhérer les pièces d'une matière solide, (2007, p.2403). Quant à la Commission Nationale de la Certification Professionnelle, (CNCP, décembre 2021) et le répertoire des métiers en France, établissant la fiche métier (Fiche ROME H2913) définit le soudeur comme celui qui : « *Réalise des assemblages d'ensembles et sous-ensembles mécano soudés, chaudronnés ou de tuyauterie par fusion et apport de métal en guidant l'outil à la main sur plaques, tubes, profilés* ».

L'Onisep (Office national d'information sur les enseignements et les professions) présente le soudeur comme un professionnel dont l'activité « *consiste à assembler des pièces métalliques soudées, chaudronnées ou de tuyauterie par le processus de la fusion. En maniant un chalumeau, il parvient à concevoir, grâce à différentes techniques de soudage, des objets qui peuvent être utilisés dans l'industrie* ».

En outre l'ONISEP souligne qu'il y a une quinzaine de dénominations relatives au métier de soudeur en fonction des différents procédés utilisés. Nous en retenons cinq ici, ce sont les procédés les plus utilisés.

- Soudeur / Soudeuse Métal Active Gas -MAG-
- Soudeur / Soudeuse à l'arc électrique
- Soudeur / Soudeuse Métal Inert Gas -MIG-
- Soudeur / Soudeuse à l'arc semi-automatique
- Soudeur / Soudeuse au chalumeau oxyacétylénique.

Dans les ateliers, il y a une alternance entre la soudure à l'électricité et la soudure au chalumeau en fonction de la présence ou non du courant électrique. Le soudeur est un opérateur de terrain, il est polyvalent. Il peut travailler dans la sidérurgie ou la métallurgie, dans l'armement, les garages ou tout simplement dans les ateliers comme c'est le cas pour les soudeurs de Dédougou et de Banfora.

Pour devenir soudeur en France, il faut deux ans pour préparer le *CAP réalisations industrielles en chaudronnerie ou soudage, option B* : soudage, ou encore métallier ; trois ans pour le bac pro technicien en chaudronnerie industrielle.

Pour le cas du Burkina, Faso, il y a deux voies pour les apprentissages de la soudure, la première est calquée sur le modèle français, elle est relativement bien organisée, elle dépend des structures étatiques. La seconde est rattachée au secteur privé. Dans celle-ci se trouve majoritairement un grand nombre d'atelier qui évolue dans le secteur dit informel. C'est donc avec les artisans, les professionnels de ce secteur d'activité que nous avons choisi de travailler. La particularité de leurs méthodes et la singularité de leurs pratiques nous intéressent. Nous entendons comprendre les processus et les mécanismes qui entourent la formation des apprentis. Nous cherchons à savoir comment procède l'artisan soudeur pour former ses apprentis. Il est aussi intéressant de savoir comment les jeunes vivent leur apprentissage. Dans un cadre non formalisé, nous comprendre l'articulation entre apprentissages et activités. Autant de questions qui constitueront notre ligne directrice durant ce travail de sur la soudure.

Résumé du premier chapitre.

L'Afrique noire a une longue tradition de travail des métaux. Les premières traces de ce travail remontent à l''Antiquité. En Afrique de l'Ouest, le fer a servi et sert encore dans les usages courants de la vie sociale et professionnelle. L'art de la transformation du fer a permis d'asseoir de grands royaumes à l'instar celui du Wassoulou ou du Kénédougou. Les métiers afférents au fer ont beaucoup évolué. Les forgerons qui furent les maîtres incontestés du maniement du feu et du métal cohabitent aujourd'hui avec les soudeurs, les ferronniers et d'autres artisans aux multiples talents. Aujourd'hui, ce travail du fer n'est plus l'apanage d'une caste. De nouveaux métiers sont nés. Cela va du ferronnier au malletier en passant par le métallier et le soudeur. Leur point commun est l'usage et la transformation du fer et le soudage. La soudure en elle-même est un métier à part entière, l'artisan soudeur est un travailleur et un artisan polyvalent. Il fabrique des portes, des portails, des grillages et des barrières métalliques.

Deuxième chapitre : Les empreintes coloniales sur le travail du fer en Afrique de l'Ouest

Dans ce chapitre, nous faisons le choix de prendre pour exemples la construction d'une part le port d'Abidjan et d'autre part celle des chemins de fer entre la Côte d'Ivoire et l'ancienne Haute Volta (le Burkina Faso), car ces infrastructures symbolisent l'importance du fer dans les grands travaux des politiques coloniales. Ceux-ci symbolisent également la capacité d'apprentissage et d'appropriation des savoirs européens dans les domaines logistiques et économiques dans les sociétés africaines. L'arrivée des Européens en Afrique, après la Conférence de Berlin (1884-1885) a apporté de grands changements dans le mode de vie des populations locales.

1. La colonisation et le morcellement de l'Afrique

L'Afrique de l'Ouest est devenue une colonie française de façon progressive. Les sociétés ont été soumises à la colonisation à marche forcée. Pour une meilleure efficacité des administrations coloniales, les pays africains ont été regroupés dans des entités politiques. À l'ouest du continent, il y avait ainsi, l'Afrique occidentale française, (AOF), créée par un décret du 16 juin 1895. Au centre, il y avait l'Afrique équatoriale française, (l'AEF). Ces structures répondaient à la nécessité d'organiser et de coordonner les politiques coloniales sous une autorité unique.

1.1. Les colonies au service de la Métropole

L'A.O.F. est, à l'origine, constituée des colonies de la Côte-d'Ivoire, de la Guinée Conakry, du Sénégal et du Soudan français. Contrairement à Jules Ferry qui donnait absolument une coloration civilisatrice à la colonisation, Albert Sarraut ne s'encombre pas de considération morale ou éthique, pour lui, *« la colonisation, au début n'a pas été un acte de civilisation, une volonté de civilisation. Elle est un acte de force, un acte de force intéressée* » (Sarraut, 2012, p.69).

Les missions dites civilisatrices cachent mal les ambitions économiques, politiques et religieuses comme le montrent à 65 ans d'écart, trois discours souvent complémentaires comme ceux de Ferry (28 juillet 1885) et de Clémenceau (31 juillet 1885) mais parfois antagonistes comme celui de Césaire (1950).

Ferry :

> La politique d'expansion coloniale est un système politique et économique, je disais qu'on pouvait rattacher ce système à trois ordres d'idées ; à des idées économiques, à des idées de civilisation de la plus haute portée et à des idées d'ordre politique et patriotique.

La colonisation a une visée civilisatrice et économique pour Ferry. C'est l'occasion pour la France d'affirmer sa grandeur et d'étendre son empire. Le colon avec sa « Toute-puissance », va s'approprier les terres et les sous-sols et réduire par la même occasion les populations à la servitude. Ces dernières sont chosifiées. Toutefois, pour trouver une justification acceptable, on habille les missions coloniales du paravent de bienfaisance et du rôle civilisateur de l'envahisseur. Dans les colonies, de nouvelles structures se mettent en place afin de répondre aux attentes du colon, notamment dans la réorganisation du point de vue sociale, économique et politique, comme l'atteste toujours le discours de Jules Ferry à la Chambre des députés le 28 juillet 1885 :

> Sur le terrain économique, je me suis permis de placer devant vous, en les appuyant de quelques chiffres, les considérations qui justifient la politique d'expansion coloniale au point de vue de ce besoin de plus en plus impérieusement senti par les populations industrielles de l'Europe et particulièrement de notre riche et laborieux pays de France, le besoin de débouchés ». (Ferry, 28 juillet 1885).

Pour Ferry, la colonisation trouve aussi ses justifications dans la volonté apparente de venir en aide aux peuples les moins avancés. Il ajoute de façon assez claire : *« Il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures ... »* (Ferry, discours du 28 juillet 1885).

Ferry a vite oublié que les visées allemandes sur la France s'expliquaient pour les Allemands par l'asymétrie entre la civilisation française et la civilisation allemande, la seconde se croyant supérieure à la première. Les Allemands se sont toujours considérés supérieurs aux Français. Cette question de supériorité et d'infériorité interroge d'ailleurs un autre député de l'Assemblée nationale en la personne de Georges Clémenceau qui répond à Ferry trois jours après son discours du 28 juillet sur la colonisation :

> Races supérieures ? Races inférieures, c'est bientôt dit ! Pour ma part, j'en rabats singulièrement depuis que j'ai vu des savants allemands démontrer scientifiquement que la France devait être vaincue dans la guerre franco-allemande parce que le Français est d'une race inférieure à l'Allemand. Depuis ce temps, je l'avoue, j'y regarde à deux fois avant de me retourner vers un homme et vers une civilisation, et de prononcer : homme ou civilisation inférieurs, (Clémenceau, discours du 31 juillet 1885)

Dans les territoires conquis, il y a deux formes de colonisation. La première est la colonisation de peuplement à l'instar des Amériques, de l'Australie ou de l'Algérie. La seconde forme est

celle dite d'exploitation, ce fut le cas des pays d'Afrique noire majoritairement. Ils avaient pour fonction de produire des denrées pour la métropole. Selon les régions et selon les zones, il y avait des produits spécifiques. La Côte d'Ivoire par, exemple devait produire le café et le cacao, quand le Sénégal avait la charge de l'arachide. La Haute Volta et le Mali devaient produire le coton. Ce schéma s'est profondément enraciné au point de perdurer encore plusieurs décennies après les indépendances dans les anciennes colonies. Ce qui apparaissait comme une mission civilisatrice n'était rien d'autre qu'un désir de grandeur et d'expansion au détriment des peuples qui n'avaient rien demandé. À ce propos, Césaire dit à juste titre que la colonisation était synonyme de chosification, car :

> Je parle de millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement, l'agenouillement, le désespoir, le larbinisme. On m'en donne plein la vue de tonnage de coton ou de cacao exporté, d'hectares d'oliviers ou de vignes plantés. Moi, je parle d'économies naturelles, d'économies harmonieuses et viables, d'économies à la mesure de l'homme indigène désorganisées, de cultures vivrières détruites, de sous-alimentation installée, de développement agricole orienté selon le seul bénéfice des métropoles, de rafles de produits, de rafles de matières premières. (Aimé Césaire, 7 juin 1950).

L'implantation coloniale s'est traduite progressivement par la mise en place de structures politiques au bénéfice des administrateurs coloniaux. L'homme indigène est transformé en instrument de production. Pour les besoins de la France, les colons procèdent à la mise en place d'infrastructures économiques pouvant faciliter la production de biens pour la Métropole. Toutefois, pour le bon fonctionnement des administrations locales, il fallait construire des routes, des chemins de fer, des bâtiments, et de comptoirs commerciaux. La corvée et le travail forcé sont institués aux dépens de la liberté et des droits les plus élémentaires. La chosification prend tout sens. Le colonisé ne s'appartient plus. Le colon règne en maître. Il s'impose par la violence et l'intimidation comme le relève Césaire : *« Entre colonisateur et colonisé, il n'y a de place que pour la corvée, l'intimidation, la pression, la police, l'impôt, le vol, le viol, les cultures obligatoires, le mépris, la méfiance, la morgue, la suffisance, la muflerie, des élites décérébrées, des masses avilies »* (Aimé Césaire, 7 juin 1950).

L'action de la puissance occupante doit être vue, elle est grande, elle est certes civilisatrice, mais elle est avant tout économique. Quoi de plus marquant que les routes les ports ?

De façons symboliques le port d'Abidjan et le chemin de fer entre Abidjan et Ouagadougou au Burkina Faso (anciennement Haute Volta), attestent de la volonté de domination. Ces

deux infrastructures témoignent de la présence des français et de la volonté de relier ces territoires conquis du nord au sud. L'objectif premier étant de faciliter le transport des marchandises (matières premières et autres marchandises), mais aussi le transport des personnes entre de ce qui était appelée alors la Basse Côte et la Haute Côte avant la séparation formelle en 1947. Cette séparation a été faite selon Kourouma (2004), à l'initiative du parti communiste français (PCF) qui jugeait la Côte d'Ivoire trop proche des idées capitalistes et libérales.

Si ces structures font la fierté des deux pays aujourd'hui, il convient de souligner qu'elles ont été construites dans la douleur et la souffrance. Le colon invoque le progrès et la civilisation pour justifier les travaux forcés. À ce titre, Césaire relève ceci :

> J'entends la tempête. On me parle de progrès, de « réalisation », de maladies guéries, de niveaux de vie élevés au-dessus d'eux-mêmes. Moi, je parle de sociétés vidées d'elles-mêmes, de cultures piétinées, d'institutions minées, de terres confisquées, de religions assassinées, de magnificences artistiques anéanties, d'extraordinaires possibilités supprimées (Aimé Césaire, 7 juin 1950).

Césaire en tant qu'intellectuel, conscient de la question coloniale et de la barbarie engendrée par les administrations régnantes crie son indignation et appelle au respect des peuples martyrisés. En homme politique averti, il sait que sa plume et son verbe lèvent le voile sur les hypocrisies colonisatrices de Ferry et les larmes de crocodile de Clémenceau. Chaque fois les tenants de l'orthodoxie coloniale rétorquent :

> On me lance à la tête des faits, des statistiques, des kilométrages de routes, de canaux, de chemins de fer. Moi, je parle de milliers d'hommes sacrifiés au Congo-Océan. Je parle de ceux qui, à l'heure où j'écris, sont en train de creuser à la main le port d'Abidjan. Je parle de millions d'hommes arrachés à leurs dieux, à leur terre, à leurs habitudes, à leur vie, à la danse, à la sagesse, (Aimé Césaire, 7 juin 1950).

Le colon va ainsi s'appuyer sur les savoirs existants et les bras valides pour entreprendre de grands travaux en mettant en place le régime du travail forcé. Ce régime consiste selon Babacar Fall (1993) à faire travailler des individus par la force ou par la coercition : « *la vertu éducative du travail et le succès de l'entreprise coloniale sont sans cesse évoqués par l'idéologie officielle pour justifier dans les colonies la pratique du travail forcé assimilable à certains égards à la corvée que la Révolution française n'avait pas hésité à abolir* (Fall, 1993, p. 329). Le travail forcé va tout de même perdurer de 1900 à 1946 dans les colonies françaises.

1.2. L’empire français de l’Afrique de l’Ouest

Entre 1814 et 1922, l’Empire colonial français s’étend progressivement à une grande partie de l’Afrique de l’Ouest. Elle commence au Sénégal au début du XIXème et se termine en 1922 avec la colonisation du Niger.

Tableau 4 : les 9 colonies françaises de l’Afrique de l’ouest

Pays	Date de colonisation
Le Sénégal	1814
La Guinée Conakry	1891
Le Mali (Le Soudan français)	1892
La Cote d’Ivoire	1893
Le Benin (Dahomey)	1894
La Mauritanie	1903
Le Togo	1916
Le Burkina Faso (La Haute Volta)	1919
Le Niger	1922

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018.

Le tableau n°4 montre l’agrandissement progressif du bloc colonial de la France en Afrique de l’Ouest. Il a fallu à la France plus d’un siècle de manœuvres, de conquêtes et de brutalités pour construire un ensemble homogène soumis à sa domination.

Le Sénégal fut l’une des premières portes d’entrée en Afrique. La conférence de Berlin (1884-1885) parachève le découpage de l’Afrique. Après l’abolition officielle de l’esclavage en 1848, la reconversion fut assez rapide. Il suffisait pour les pays colonisateurs, anciennement esclavagistes, de s’appuyer sur les logistiques anciennes comme comptoirs commerciaux et les garnisons militaires pour entreprendre cette nouvelle aventure d’exploitation.

À la suite de la première guerre mondiale, la France récupère les possessions allemandes, notamment, le Togo. En 1919, la Haute volta est créée avec pour noyau central, le royaume Mossi en prenant des portions de terre au Mali et à la Cote d’Ivoire. Par le biais des travaux forcés, la France construit de grandes infrastructures comme les chemins de fer, les comptoirs, les ports pour faciliter l’écoulement des produits de l’intérieur des terres vers les ports du sud.

La colonisation a remodelé le visage de l'Afrique, cela se voit dans la transformation progressive des sociétés, des paysages, de l'économie et du bâti. Les colonies devaient servir de lieux de production de matières premières pour la métropole. Pour cela, il fallait que la logistique et les infrastructures suivent. Puisque pour l'essentiel, elles n'existaient pas, ou si elles existaient, elles étaient rudimentaires. Alors il fallait construire des routes et des voies facilitant le déplacement des administrateurs et surtout, faciliter le transport des matières premières agricoles et ou minières. Il fallait aussi remodeler les villes côtières africaines comme Dakar, Lomé, Conakry ou Abidjan. De grands travaux furent alors entrepris pour la construction de ports et des chemins de fer pour relier les villes de la côte aux villes de l'intérieur comme ce fut le cas entre Dakar et Bamako ou encore entre Abidjan et Ouagadougou. Ce dernier exemple nous intéresse particulièrement. Il s'agit pour nous de voir la place que tiennent de grandes infrastructures comme le port et les rails dans l'emploi du fer. Il s'agit de voir la multifonctionnalité de ce métal d'une part et d'autre part les acquisitions de compétences au fil du temps et surtout le développement des savoir-faire des différents opérateurs africains qui ont travaillé sur ces chantiers.

2. Les grands travaux et leurs impacts dans les sociétés coloniales

L'administration coloniale impose aux travailleurs des conditions drastiques. Malgré la pénibilité du travail, les ouvriers africains cherchent rapidement à s'approprier de nouveaux savoir-faire et à travailler selon de nouvelles normes. La particularité de toute nouvelle compétence est qu'elle s'appuie sur des savoirs préexistants. Les ouvriers africains avaient ce prérequis, c'est la forme de la mise en chantier qui évoluait. Les travaux en didactique professionnelle (Pastré, 2006) mettent en lumière cet aspect lorsqu'ils soulignent que l'activité d'apprentissage peut comporter une dimension constructive, au même titre que l'activité professionnelle.

Une grande partie du chemin de fer reliant Abidjan à Ouagadougou fut réalisé par le biais des travaux forcés, les recrutements étaient par villages ou par cercles. Chaque canton devait ainsi contribuer à cette œuvre de construction à travers l'apport de denrées alimentaires et d'hommes. Ce système a perduré jusqu'en 1946. Après cette date, le salariat voit le jour en Afrique selon Babacar Fall (1993). Malgré les contraintes, les Africains apprennent. Ils apprennent à donner forme au fer, à s'organiser, à respecter les attendus du chef blanc. Ils apprennent à souder autrement. Dès lors, ils vont acquérir de nouveaux savoir-faire pour enrichir les compétences initiales existantes. Ces grands travaux sont des cas d'école.

2.1. La construction du chemin de fer Abidjan- Ouagadougou

Les travaux ont débuté en 1903 à Abidjan, pour atteindre Ouagadougou en 1954 après plusieurs péripéties (les deux guerres mondiales notamment ont retardé les travaux pendant plusieurs années). Si les ingénieurs, les contremaîtres et les chefs de chantiers étaient pour l'essentiel des Français, des blancs, les ouvriers étaient des locaux. Ils étaient de la Côte d'Ivoire, de la Haute Volta (actuel Burkina Faso). Il y avait aussi parmi les ouvriers de nombreux Ouest-africains venus des autres colonies comme le Mali, le Niger, la Guinée…

Apprendre sous la contrainte, comment est-ce possible ? Selon Pastré (2011), toute situation est l'occasion d'apprentissages, car l'apprentissage est lié à l'activité. La construction du chemin de fer est un vaste chantier. Il s'agit de mettre les forces humaines à rude épreuve. Il fallait suivre le tracé des ingénieurs coloniaux pour se frayer des passages dans les forêts des côtes ivoiriennes. Abattre des arbres centenaires, découper et débroussailler pour imposer les futures voies ferrées. Les rails sont le fruit du sang et de la sueur. Malgré ces conditions pénibles, les Africains ont vite appris. Ils ont su dompter la nature pour imposer le fer. La corvée jusqu'en 1946 fut ainsi le cadre réglementaire de l'administration coloniale.

Le système de travaux forcés est aboli par la loi N°46-645 du 11 avril 1946. Ladite loi fut rapportée par le député ivoirien de l'époque, Félix Houphouët-Boigny. Le travail forcé devait ainsi céder la place au salariat. Babacar Fall relève que « *la généralisation accélérée du travail libre imprime une nouvelle allure à la question sociale, de plus en plus marquée par les luttes syndicales en vue d'un progrès dans la législation sociale que le vote du Code du Travail d'Outre-Mer est venu sanctionner le 15 décembre 1952 »* (Boubacar Fall, 1993, p. 329, 336).

Si désormais le travail libre est de rigueur, le besoin de main d'œuvre se pose. Progressivement se met en place une nouvelle forme de travail forcé, cette fois elle est consentie, c'est le salariat. L'ouvrier, conscient de la dureté du travail se rend tout de même sur les chantiers car il a besoin d'argent. Les populations s'adaptent rapidement aux nouvelles réalités et des besoins qui en découlent. À côté du rail, il y a non loin, les travaux du port d'Abidjan. La simultanéité de la construction du port et du chemin de fer fait de la Côte d'Ivoire un grand chantier en Afrique de l'Ouest pendant près d'un demi-siècle.

2.2. La construction du port d'Abidjan, travail et acquisition de savoirs nouveaux

La création d'une infrastructure comme le port d'Abidjan est le résultat d'une longue prospection. Celle-ci commence dès 1892. Après l'étude de plusieurs sites potentiels comme Grand-Lahou, Grand-Bassam, Sassandra et Bingerville, celui d'Abidjan est retenu par le groupe d'étude envoyé par la France. Selon Bouthier (1969), « *l'existence du Canyon est prise en compte (autrefois appelé trou sans fond). Cette mission met notamment en évidence le fait que le plus court chemin entre Bamako et l'Océan Atlantique passe par Abidjan et non par Dakar »* (Bouthier, 1969, p.290).

Si les Français sont intéressés par la *Côte des Dents* de l'époque, elle n'est pas encore officiellement une colonie. Elle le deviendra un an après, en 1893. Les groupes d'études se succèdent. Ils portent le nom de mission. Ces missionnaires de la France relèvent « *divers autres facteurs techniques, géographiques et économiques favorables et proposent formellement Abidjan pour accueillir le port et constituer ainsi la tête de ligne du chemin de fer qui sera baptisé « Abidjan-Niger » (RAN)* (Bouthier, 1969, p.290).

Une nouvelle équipe conduite par des militaires dont les Capitaines Houdaille, Thomasset, Crosson-Duplessis est envoyée en Côte d'Ivoire en 1898 afin de donner corps aux prospections antérieures à travers la création d'un chemin de fer et d'un port. D'autres explorations vont suivre, notamment celles de Treich-Laplène et de Binger.

Les objectifs de la création de ces infrastructures sont clairs dès le départ, il s'agit *« d'implanter à travers la Côte d'Ivoire une voie ferrée dont la tête de ligne serait aussi un port capable d'évacuer les produits de l'hinterland, la mission Houdaille, chargée d'étudier le problème, proposa Abidjan (*Bouthier, 1969, p.290).

Les tractations ont duré plusieurs années. Une fois la décision prise, les travaux se sont étalés sur plusieurs années. Ils sont chaque fois entrecoupés par les événements mondiaux comme les deux grandes guerres. Entre 1938 et 1950 la façade sud de la baie de Vridi est remodelée. L'année 1950 voit ainsi sortir un complexe portuaire qui fait aujourd'hui encore la fierté de la Côte d'Ivoire. La ville d'Abidjan devient alors un centre économique dynamique de la sous-région.

> Abidjan est devenu en quelques années un important réservoir de main-d'œuvre et un gros foyer de consommation. En 1950, les industries, qui, faute d'équipement électrique du territoire, devaient fabriquer leur propre énergie, étaient quasi artisanales et de production modeste (deux petites conserveries d'ananas, quelques huileries-savonneries pour les besoins

> locaux, deux brasseries-limonaderies, quelques scieries, quelques égrenages, une petite filature à Bouaké, une fabrique de gaz industriels). (Bouthier, 1969, p.303).

La naissance du port d'Abidjan est synonyme de création de nouvelles activités génératrices d'emplois. Ces activités demandent de nouvelles compétences, de nouveaux savoirs. En quelques années seulement, le port est devenu un pôle économique attractif dans la sous-région. Comme ce fut le cas de la construction du chemin de fer quelques années plutôt, les employés attachés à la construction se sont adaptés rapidement aux nouvelles conditions de travail imposées par les administrateurs coloniaux. Ce fut d'abord le travail forcé jusqu'en 1946, puis la naissance du salariat. Avec le port, le sud de la Côte d'Ivoire prend une nouvelle dimension à la fois politique et économique. Abidjan devient le centre névralgique du pays et Abidjan voit sa population augmenter de façon exponentielle.

> Un autre phénomène de caractère sociodémographique est lié à cette mise en valeur accélérée du Sud : l'immigration étrangère des peuples venus du Nord, Voltaïques d'abord, puis Maliens et Guinéens. Ces étrangers qui, en 1950, représentaient 2,5 % de la population rurale, étaient essentiellement des manœuvres dispersés dans les régions de plantation. Quinze ans plus tard, ils représentent 22 % de la population rurale et 35 % de la population adulte masculine. (Bouthier, 1969, p.301).

La hausse de la population exige indubitablement de trouver une solution pour le logement. Au niveau politique, la ville voit fleurir des logements à loyers modérés pour les travailleurs du début des années 1960 jusqu'au milieu des années 1980 avec la Société ivoirienne de construction et de gestion immobilière (la Sicogi), ou encore la Société de Gestion et de Financement de l'Habitat, (la Sogefiha).

La Côte d'Ivoire entre dans la modernité. Les logements proposés par la Sicogi et la Sogefiha répondent aux standards des maisons modernes de l'époque. On les appelle les « chacun chez soi ». Ce sont des lieux d'habitation où l'on a un petit espace de vie à l'intérieur et un autre à l'extérieur, le tout barricadé par une barrière métallique, un portillon, ou un portail. Le fer est bien présent ici, la soudure aussi. En effet, la soudure dans son fonctionnement est intimement liée aux métiers du bâtiment.

2.3. L’habitat selon les standards européens

Des chantiers, les compétences acquises ont permis d’adapter et de réexposer l’usage du métal dans les habitats. Le fer ainsi a donc peu à peu gagné sa place dans la maison. Cela va de la porte aux fenêtres en passant par le mobilier interne et externe comme les tables et les lits. La colonisation va impacter considérablement la construction des maisons et l’habitat d’une manière générale. En effet, les maisons traditionnelles, dont les murs étaient souvent en terre battue et la toiture en paille, allaient progressivement se transformer et céder la place à des maisons en dur, souvent construite avec du ciment et du béton. Les formes changent, les matériaux également. Le métal et le bois se côtoient désormais dans la construction des bâtiments. Le soudeur et le ferronnier mettent en pratique leur savoir-faire pour transformer et modeler le fer et lui donner toute sa place dans la maison. Pendant longtemps, le bois était resté la matière de prédilection pour la fabrication des portes. Avec la création de grandes bâtisses de commerce, le bois et le banco ont été remplacés par le fer.

Les commerçants ont ainsi été parmi les premiers à installer des portes métalliques et des grillages en fer afin de mieux sécuriser leurs entrepôts et leurs produits. L’occidentalisation de l’habitat se traduit aussi par le changement au niveau de la toiture. La paille cède la place aux tôles en métal. Une question se pose à cet effet, comment et pourquoi le colon est-il arrivé à imposer aux Africains des toitures en tôle à la place du chaume quand on sait qu’il fait très chaud sous les tropiques ? Les tuiles, les ardoises, et même la paille n’auraient-elles pas été plus adaptées dans des pays dont les températures oscillent entre 35 et 45° voire plus ?

Par mimétisme, les tôles se sont imposées dans les villes se sont exportés dans les villages. Une maison en dur, couverte de tôles symbolisait la réussite sociale. Dans le même temps, très peu de maisons de colons et de gouverneurs coloniaux étaient recouvertes de tôles. Aujourd’hui encore les entreprises qui les fabriquent se portent bien malgré l’inconfort et la chaleur.

Résumé du deuxième chapitre

Le colon français s’est servi du travail forcé de 1900 à 1946 pour construire en plus des routes, le port d’Abidjan et le chemin de fer entre Abidjan et Ouagadougou. Ces différentes infrastructures devaient servir à faciliter les déplacements et écouler les marchandises des villes de l’intérieur vers la métropole régionale pour ensuite les envoyer en Europe.

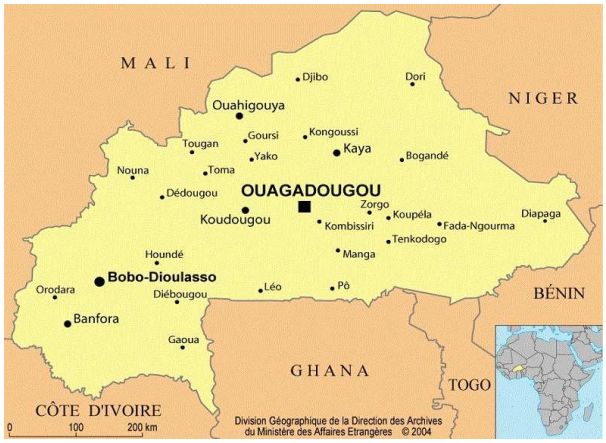
Les travaux de construction du port d'Abidjan et les chemins de fer ont posé les bases de nouveaux usages du fer dans les pratiques quotidiennes dans ces deux pays. Ils offraient des débouchés aux différents pays. À travers ces travaux, les Africains ont beaucoup appris. Ils se sont adaptés, malgré les difficultés, ils ont développé de nombreuses compétences et des savoir-faire. Ils ont appris à travailler le fer autrement. Aujourd'hui les descendants de ces travailleurs forcés sont devenus de grands artisans, ce sont nos soudeurs modernes. Aujourd'hui, l'essentiel de leur activité reste rattaché à la construction et aux bâtiments. À travers ces deux infrastructures, le Burkina avait ainsi une ouverture maritime et pouvait pleinement jouer son rôle de pays carrefour entre les côtes atlantiques et le désert sahélien.

Troisième chapitre : Le Burkina Faso, un carrefour sous-régional

Dans ce troisième chapitre nous allons présenter le Burkina Faso et nous intéresser particulièrement au secteur informel. Ce secteur souvent aux contours mal définis reste un pôle relativement dynamique dans l'économie du pays. Puis, nous verrons que le soudeur est un artisan qui détient un rôle social au sein de la communauté. À partir de là, nous allons, présenter brièvement les six ateliers qui ont servi de cadre pour notre recherche.

Pour commencer, nous reprenons quelques généralités sur le Burkina Faso, pour notamment faire une brève présentation du pays et par la suite nous intéresser à l'école et à la formation professionnelle. Selon la classification Köppen (1900), le Burkina Faso a un climat soudano-sahélien avec une faible pluviométrie. À l'instar de la plupart des pays tropicaux, le pays a deux grandes saisons ; une longue saison sèche qui s'étend entre septembre et mai et une courte saison pluvieuse entre juin et août. Les pays voisins sont comme le montre la carte n° 2, le Mali l'ouest et le Niger à l'est. On trouve au sud quatre pays que sont la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Benin.

Carte 2 : carte géographique du Burkina Faso



Source : atlas-monde.net/afrique/burkina-faso

La carte N°2 montre que le Burkina. On y voit un pays carrefour qui se situe entre le Sahel et les zones forestières au sud. Les deux principales villes sont Ouagadougou et Bobo Dioulasso. Elles sont aussi les capitales du pays depuis 1919 pour la première et l'intermède 1932 à 1947 pour la seconde.

1. Présentation du Burkina Faso

Le Burkina Faso est situé en Afrique de l'Ouest. C'est un pays enclavé qui n'a pas de débouchés maritimes. Il se situe à la lisière du Sahara et s'étend du nord au sud sur 625 kilomètres et d'est en ouest sur 850 kilomètres, avec une superficie de 274 214 km^2. Le pays est découpé en 13 régions administratives. Il compte près d'une soixantaine de groupes ethniques repartis en deux grands groupes linguistiques, les voltaïques (70%) comprenant les Mossis, les Gourounsis, les Lobis…

Les mandés (28%) constituent le second groupe. Parmi ceux-ci, on peut retenir les Bambaras, les Soninkés, les senoufos, les dioulas. Les peuls et les Haoussas constituent 2% de la population

Selon les données de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD, 2016) du Burkina Faso, la population augmente chaque année de 3,1%. Celle-ci est passée ainsi de 19 millions à 22 millions d'habitants en 2021. C'est une population jeune et essentiellement rurale. L'âge moyen de la population est de 21 ans.

Les études de l'UNESCO, du Pefop et du pôle de Dakar réalisées en février 2017 révèlent que *cette extrême jeunesse de la population, plus accentuée en milieu rurale et chez les hommes ainsi que sa croissance rapide génère une demande sociale élevée qui a tendance à annihiler les efforts consentis par les autorités burkinabés pour assurer l'éducation à la grande majorité de la population.*

Selon l'INSD, les femmes représentent 51,4% de la population, dont 77,3% réside en milieu rural. En 2018, le Burkina Faso était classé à la 183e place sur 189 pays. Cette situation de pauvreté impacte énormément de nombreux secteurs, notamment celui de l'éducation. La Banque mondiale notait la même année que 44% de la population burkinabé vivait sous le seuil de la pauvreté.

Les difficultés rencontrées par le secteur de l'éducation trouvent en partie leurs racines dans les difficultés économiques, mais aussi dans l'instabilité politique du pays. En effet, depuis l'indépendance en 1960, le Burkina Faso a connu neuf coups d'État. Les colonels chassent les commandants, qui eux sont chassés à leur tour par les capitaines sans jamais réaliser le redressement et le progrès promis à chaque changement de régime. En quatre ans (2018-2022), le temps de nos recherches, le pays a connu un président civil, Christian Kaboré et deux militaires, le lieutenant-colonel Paul-Henry Damiba et le capitaine Ibrahim Traoré.

Le pays possède l'un des indices de développement les plus faibles du monde selon la banque mondiale.

La carte N°3 ci-dessous, extraite des travaux de Nikiéma et Paré-Kaboré (2014) montre les disparités qui existent entre les filles et les garçons au niveau de l'accès aux études.

En effet, 47,2 % des garçons sont scolarisés dans le primaire contre seulement 36,2% des filles. En outre la disparité est encore plus flagrante entre les zones géographiques. Ainsi, le taux de scolarisation s'élève à 61% dans les zones urbaines contre 28% en zones rurales.

Carte 3 : taux de scolarisation et localisation des populations

Source : https://kappanonline.org/global-voices-burkina-faso

Selon les données du recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de (2014), et du Rapport sur le Système Éducatif National (RESEN 2015), le Burkina est un pays essentiellement d'agriculture et d'élevage. L'agro-pastoralisme occupe 84% de la population active. Ce secteur fournit près de 30% du PIB.

Malgré la place prépondérante qu'elle occupe dans l'économie du pays, l'agriculture reste fortement tributaire des aléas climatiques, ce qui a pour conséquences de rendre la productivité très instable, influençant ainsi la situation économique nationale.

À côté du secteur agricole, une grande partie de la population du Burkina Faso travaille dans des activités dites informelles. Selon les institutions internationales comme la Banque mondiale ou le Bureau international du travail, la majorité des activités de ce secteur échappe au contrôle des institutions de l'État. Parmi ces travailleurs, se trouvent les soudeurs. Il faut souligner qu'informel ne signifie pas anarchie et désordre. Sous son aspect apparemment brouillon, tout est relativement bien organisé.

Comme le souligne Fabio Viti

> Ce qu'il est convenu d'appeler le « secteur informel », « spontanée », « non structuré », « souterrain », « de subsistance » ou « non capitaliste » ou « non salarié », n'a rien de marginal, de transitoire ou de résiduel ; au contraire, ses basses rémunérations et ses facilités d'accès en font un secteur d'activités fondamentales dans l'économie africaine, capable de pallier les limites de l'économie capitaliste avec laquelle il cohabite », (Viti, 2013, p.170).

Le secteur informel est un pan important dans les économies africaines. Il l'est encore beaucoup plus au Burkina Faso, où il dépasse les 90% de part de marché dans l'économie du pays comme l'attestent les données du RESEN de 2015 dans le tableau n°5 ci-dessous.

Tableau 5 : Les grands secteurs économiques du Burkina Faso, en 2010

	Ensemble population 15-64 ans en 2015		% par groupe d'âge			% selon le genre		% selon le milieu de résidence	
	Nombres emplois	%	15-24 ans	25-34 ans	35-64 ans	Homme	Femme	Urbain	Rural
Secteur moderne	490 000	7,7%	5,6%	10,4%	8,0%	11,3%	4,8%	26,4%	2,5%
Public	130 000	2,1%	0,2%	2,8%	2,9%	3,0%	1,1%	7,4%	0,4%
Privé	360 000	5,6%	5.4%	7,6%	5,%1	8,3%	3,7%	19,%0	2,1%
Secteur informel	5 660 000	92,3%	94,4%	89,6%	92,0%	88,7%	95,2%	73,6%	97,5%
Total	6 150 000	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Source : RESEN 2015, Volume 1

Selon les données du RESEN (2015), depuis les années 2010, l'économie burkinabè est dominée par le secteur informel qui représente selon les branches d'activité près de 92% des emplois (y compris l'auto-emploi) contre une moyenne de 89,6% pour le reste de l'Afrique subsaharienne. L'activité informelle est beaucoup visible en milieu rural (97,5%) qu'en milieu urbain (73,6%). En outre les premières concernées sont les femmes (95,2%), elles sont suivies par les jeunes de 15 à 24 ans (94,4%). La persistance et l'attrait de l'informelle s'expliquent par le fait qu'il répond à des besoins et à des attentes au sein des populations. En

matière d'emplois, les gouvernements n'ont pas toujours les réponses pour résorber la masse de chômeurs. Les diplômes et les compétences ne sont forcément en conformité avec les réalités locales en termes d'emplois. Aussi, notre démarche nous conduit à examiner de près les structures qui nous ont accueillis pendant plusieurs semaines. Il s'agit des ateliers de Dédougou et de Banfora.

2. Localisation des villes et des ateliers

Nous avons choisi de nous intéresser à deux villes au Burkina Faso en raison du dynamisme des activités artisanales et libérales, mais aussi en raison de leur situation géographique qui influe sur les activités et les échanges transfrontalières. Nous avons choisi trois ateliers dans chacune de ces villes. Ces deux villes sont des axes importants. Ce sont des villes carrefour. Dédougou est située à environ 143 km de la frontière malienne. Banfora se situe à 100 km de la frontière ivoirienne. Elles bénéficient des échanges avec les pays voisins. En plus des activités commerciales, les activités artisanales, dont la soudure tiennent y une grande place.

2.1. La ville de Dédougou et ses ateliers

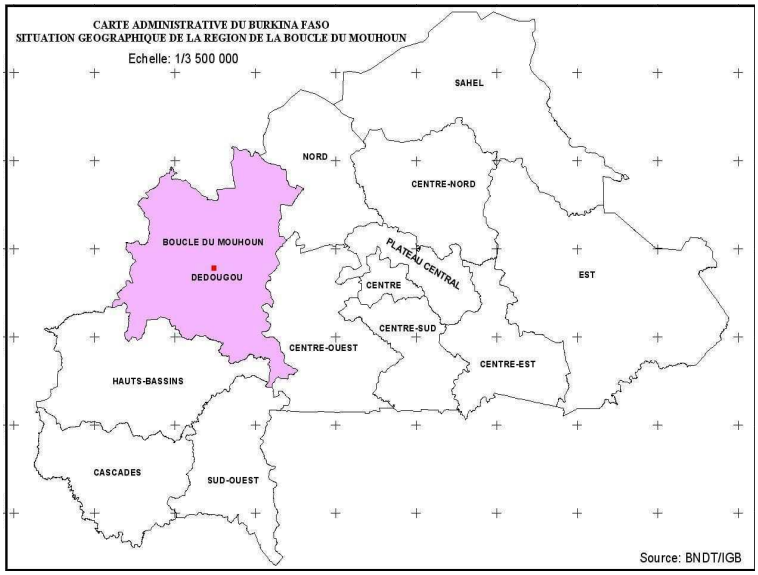
Dédougou est une ville située au nord-ouest du Burkina Faso. En 2020 sa population était estimée à près de 123 000 habitants. C'est une population diverse qui se compose de Bouaba, de Samo, de Bobo, de Dahfi, de Mossi, de Marka et de Dioula. On y parle couramment le Français. Les religions chrétiennes et musulmanes côtoient les cultes anciens animistes et païens. Dédougou est la capitale de la région de la Boucle du Mouhoun.

Le Mouhoun est le plus grand fleuve du pays (1352 km), on l'appelle également la Volta noire. Ce fleuve fait de la région, l'une des plus dynamiques du pays en termes économique, notamment au niveau agricole et en termes de peuplement. En effet la Boucle du Mouhoun est une des régions fortement peuplées. En 2020, la population de la région était estimée à près de 2 millions d'habitants.

Dans une étude de 2015, le Ministère de l'habitat et de l'urbanisme à la faveur de l'adoption du Code Général des Collectivités Territoriales (CGCT), et à la suite de la loi de novembre 2004, a érigé Dédougou en commune urbaine. La commune recouvre une aire de plus de 1352,56 km². *« Elle se structure en deux entités spatiales dont l'une urbaine avec sept secteurs et deux villages rattachés et la seconde rurale avec trente-sept villages* » (SDAU, 2012, p.19). La ville de Dédougou abrite tous les deux ans entre février et mars un festival des masques qui fait partie de son patrimoine et de son identité locale.

La région du Mouhoun est l'une des treize régions du Burkina Faso. Elle apparaît ici en violet sur la carte n°4. À la dimension du pays, la région du Mouhoun est une des plus grandes et des plus peuplées au niveau national. Les populations sont essentiellement des agriculteurs, des artisans et des commerçants.

Carte 4 : Dédougou, capitale de la région du Mouhoun (en violet)



Source : BNTD/GB

Au-delà de l'agriculture, Dédougou est une ville dynamique qui regorge d'activités diverses. On y trouve des activités traditionnelles comme l'élevage (bœufs, motion, ânes…), le commerce, l'agriculture (coton, mil, maïs…), et bien d'autres activités. On appelle d'ailleurs la région du Boucle du Mouhoun, « *le Grenier du Faso* ». On y fait aussi du commerce et l'artisanat. Pour ce qui concerne l'artisanat, la soudure y tient une place importante car la transformation du bâti conduit au changement et à la transformation de l'habitat et par la même occasion apporte des changements dans l'exercice des métiers du fer. Cela commence par l'accueil et la vie aux côtés des professionnels au sein des ateliers ; d'abord à Dédougou puis à Banfora.

Notre entrée au sein des ateliers de Dédougou s'est faite de façon progressive. Nous avons commencé dans un premier atelier. Au départ, nous connaissions très peu la ville. Nous ne connaissions pas non plus les responsables des ateliers. Nous avons commencé par un premier atelier non loin du grand marché de Dédougou. Petit à petit, la confiance s'est établie entre nous. Par la suite, il nous a mis en contact avec deux autres ateliers de la ville. C'est dans cette même dynamique quand avons demandé à étendre notre champ de recherche au-delà de Dédougou, qu'il nous a mis en contact avec ses connaissances de Banfora.

Pour mieux faire connaissance avec les ateliers, nous nous appuyons sur deux variables. Il s'agit de variables qualitatives et de variables quantitatives. Il s'agit de catégories, de dimensions, de données qui caractérisent ces ateliers en tant qu'entités.

Notre démarche prend ainsi en compte le lieu de localisation (le quartier), la date de création, le nombre d'apprentis entre autres. À partir de là, nous présentons les trois premiers ateliers de Dédougou suivi des trois autres de Banfora. Notre présentation commence par l'atelier 1 dont les caractéristiques sont notées dans le tableau 6 ci-dessous.

L'atelier 1 :

Nous sommes aux environs du grand marché de Dédougou. L'atelier est situé dans une rue commerçante pleine de vie. Les piétons et les cyclistes se disputent la voie. On y fabrique des canapés, des lits et des portails en fer forgé.

Tableau 6 : présentation de l'atelier N°1

Variables qualitatives			Variables quantitatives	
Quartier de localisation	Secteur 4		Nombre d'équipement	Matériels divers
Date d'installation	Plus de 20 ans		Frais/ droit d'entrée en formation	75.000 FCFA
Type de local servant d'atelier (en dur ou tôles)	Maison en dur		Nombre de salariés	Aucun
Propriétaire ou locataire	Locataire		Nombre d'apprentis	6 apprentis
Localisation : centre-ville ou périphérie	Centre-ville		Fréquence d'ouverture dans la semaine	Ouvert tous les jours de la semaine, saufs les jours de fêtes et événements familiaux
Niveau d'aménagement	Travail à l'électricité		Chiffre d'affaires annuel	Non estimé
Types d'équipements	Matériels récents, mais quelque peu usés		Dépenses annuelles	Non calculé
Perspectives d'investissement	Changement de poste à soudure		Durée de formation	Durée variable entre 3 et 5 ans

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018.

Le tableau 6 nous montre que l'atelier a plus de 20 ans. En 2018, il a 6 apprentis. Les frais officiels d'entrée en formation sont de 75 000 francs CFA. La durée estimée pour la formation est entre 2 et 5 ans. Le projet immédiat est le changement de poste à soudure. Qu'en est-il de l'atelier 2 ?

L'atelier 2

Il se situe en périphérie de ville. Le bâtiment est en dur. Il se répartit sur deux espaces distincts. Il y a un espace pour la famille et un autre pour les travaux de l'atelier. Quelquefois le lieu de travail et de vie se confondent.

Tableau 7 : présentation de l'atelier 2

Variables qualitatives			Variables quantitatives	
Quartier de localisation	Secteur 4		Nombre d'équipement	Matériels divers
Date d'installation	Plus de 25 ans		Frais/ droit d'entrée en formation	50.000fcfa
Type de local servant d'atelier (en dur ou tôles)	Partie aménagée de sa maison en briques (propriétaire)		Nombre de salariés	aucun
Propriétaire ou locataire	Propriétaire des lieux et du local		Nombre d'apprentis	2 apprentis
Localisation : centre-ville ou périphérie	périphérie		Fréquence d'ouverture dans la semaine	Ouvert tous les jours de la semaine, saufs les jours de fêtes et événements familiaux
Niveau d'aménagement	Travail à l'électricité		Chiffre d'affaires annuel	Non estimé
Types d'équipements	Matériels récents		Dépenses annuelles	Non calculé
Perspectives d'investissement	Changement de poste à soudure		Durée de formation	Durée variable entre 3 et 5 ans

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018.

Dans l'atelier 2, il y a deux apprentis. Les frais d'entrée sont de 50 000 francs CFA. L'atelier a plus de 25 ans d'âge. Il est ouvert tous les jours de la semaine. La durée de la formation varie entre 3 et 5 ans. Le chiffre d'affaires n'est pas connu. Il souhaite le changement de son poste à soudure. Le domicile sert à la fois de résidence et de lieu de travail. L'atelier est ouvert tous les jours en fonction de la quantité et de l'urgence des travaux. De là, nous nous rendons dans l'atelier 3.

L’atelier 3

Celui-ci se situe en centre-ville à l’opposé de l’atelier 1. On y rencontre de nombreuses motos taxis qui déposent et recherchent des clients. La rue est bien animée. Différents objets et ustensiles sont fabriqués dans l’atelier.

Tableau 8 : présentation de l’atelier 3

Variables qualitatives			Variables quantitatives	
Quartier de localisation	Secteur 4		Nombre d’équipement	Matériels divers
Date d’installation	Plus de 19 ans		Frais/ droit d’entrée en formation	75.000fcfa
Type de local servant d’atelier (en dur ou tôles)	préfabriqué		Nombre de salariés	aucun
Propriétaire ou locataire	Locataire		Nombre d’apprentis	4 apprentis
Localisation : centre-ville ou périphérie	Centre-ville		Fréquence d’ouverture dans la semaine	Ouvert tous les jours de la semaine, saufs les jours de fêtes et événements familiaux
Niveau d’aménagement	Travail à l’électricité		Chiffre d’affaires annuel	Non estimé
Types d’équipements	Matériels anciens		Dépenses annuelles	Non calculé
Perspectives d’investissement	Changement d’un moulin à grains		Durée de formation	Durée variable entre 3 et 5 ans

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018.

Au sein de l’atelier 3, il y a 4 apprentis, l’atelier est ouvert tous les jours de la semaine. Il n’y a pas de chiffre d’affaires connu. L’atelier existe depuis 19 ans. Le projet envisagé dans l’immédiat est l’achat d’un moulin à grains. L’ensemble du matériel est assez ancien et usé.

Remarques sur les 3 ateliers :

Nous avons des ateliers dont l’ancienneté avoisine les 20 ans d’existence. Ils ont des matériels assez anciens. Ceux-ci sont très usés. Le souhait des tuteurs est de changer certains de ces matériels notamment les moulins à grains et les postes à soudure. Aucun de ces ateliers ne tient de comptabilité relative aux dépenses et surtout nous avons une absence totale de visibilité sur le chiffre d’affaires.

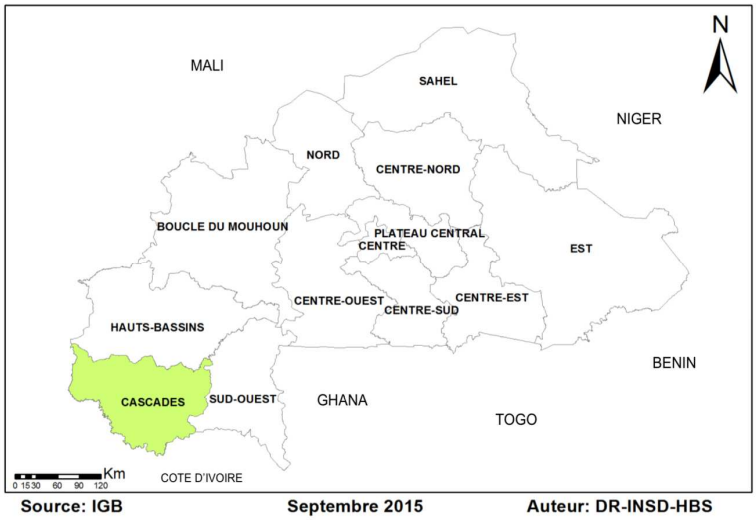
Après Dédougou, nous sommes allés à Banfora au sud-ouest du Burkina Faso. Banfora comptait en 2020 une population de 110000 habitants quand Dédougou en comptait sur la même période 123000 habitants. Ce sont des métropoles moyennes dont l'activité essentielle repose sur l'agriculture, le commerce et l'artisanat. À la différence de Dédougou, Banfora est beaucoup plus touristique en raison de son climat et de la végétation. On y trouve surtout les cascades du fleuve Comoé qui continue sa course en direction de l'océan atlantique en passant par la Côte d'Ivoire. Ici la confiance est un gage de sérieux, de sécurité et de motivation. C'est donc sur recommandation que nous nous rendons à Banfora.

2.2. La ville de Banfora et ses ateliers

Banfora se situe au sud-ouest du Burkina Faso, c'est l'une des dernières grandes villes avant la frontière de la Côte d'Ivoire. Elle se situe à 85 km de la métropole régionale, Bobo-Dioulasso. La population est cosmopolite, les Sénoufos cohabitent avec les Mossis. Les Dioulas vivent en bonne entente avec les Lobis, et les Bobos. Banfora est le chef-lieu de la région des Cascades (ici en vert sur la carte), dans la Province de la Comoé. Elle a été fondée en 1903. Elle compte en 2020, près de 110 000 habitants.

L'espace communal de Banfora a changé avec l'article 21 de la loi n^{o} 055-2004/AN portant sur le Code Général des Collectivités Territoriales, modifiant celle du 030/99 du 15 décembre 1999. Cette décision gouvernementale a permis d'étendre la superficie de Banfora en y rattachant 22 nouveaux villages.

Carte 5 : Banfora, capitale de la Région des Cascades (en vert)



Source : Institut géographe du Burkina, IGB

À Banfora, l'essentiel de l'activité économique repose sur l'agriculture, notamment sur celle de la canne à sucre, du coton, de la mangue, ou encore de l'anacarde. À côté de celle-ci, le commerce et les activités libérales, souvent informelles se côtoient et rendent la ville assez dynamique. Dans la ville, il y a quelques ateliers de soudure. Trois d'entre eux nous ont ouvert leur porte.

L'atelier 4

Cet atelier est situé dans un quartier populaire très fréquenté. Nous sommes dans le secteur 8 de Banfora. La voie qui mène à l'atelier n'est pas goudronnée. La circulation y est difficile car la piste est inondée au moment des pluies. Les piétons et les cyclistes se déplacent difficilement. La piste est boueuse par temps de pluie.

Tableau 9 : présentation de l'atelier 4

Variables qualitatives			Variables quantitatives	
Quartier de localisation	Secteur 4		Nombre d'équipements	Matériels divers
Date d'installation	Plus de 20 ans		Frais/ droit d'entrée en formation	75.000 FCFA
Type de local servant d'atelier (en dur ou tôles)	Partie aménagée de sa maison en briques (propriétaire)		Nombre de salariés	aucun
Propriétaire ou locataire	Locataire		Nombre d'apprentis	5 apprentis
Localisation : centre-ville ou périphérie	Centre-ville		Fréquence d'ouverture dans la semaine	Ouvert tous les jours de la semaine, saufs les jours de fêtes et événements familiaux
Niveau d'aménagement	Travail à l'électricité		Chiffre d'affaires annuel	Non estimé
Types d'équipements	Matériels anciens		Dépenses annuelles	Non calculée
Perspectives d'investissement	Voudrait passer à l'électricité et acheter un poste à soudure		Durée de formation	Durée variable entre 3 et 5 ans

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2019

L'analyse des données de l'atelier 4 :

Le domicile sert d'atelier. Celui-ci est aménagé en deux parties. Une partie est faite en briques, et une autre en baraquement recouvert de tôles. L'atelier compte 5 apprentis. La formation dure entre 3 et 5 ans. Les frais de formation prévus sont de 75 000 francs CFA. Le souhait du responsable est de renouveler son matériel de travail quelque peu obsolète pour passer à l'électricité. À l'instar de l'atelier 4, l'atelier 5 est situé à quelques kilomètres au sud de la ville.

L’atelier 5

C’est un atelier quelque peu atypique, il se trouve dans un garage multifonction, on y fait de l’électricité, de la tôlerie et la réparation de véhicules accidentés. Une partie du garage est réservée à la soudure. C’est un lieu prolifique. Dans l’atelier, on produit aussi des accessoires pour les bâtiments. Nous y avons enquêté pendant plusieurs semaines. Ici, nous en faisons une présentation des lieux et des activités.

Tableau 10 : présentation de l’atelier 5

Variables qualitatives			Variables quantitatives	
Quartier de localisation	Secteur 4		Nombre d’équipement	Matériels divers
Date d’installation	Plus de 15 ans		Frais/ droit d’entrée en formation	80.000 FCFA
Type de local servant d’atelier (en dur ou tôles)	Maison en dur		Nombre de salariés	aucun
Propriétaire ou locataire	Locataire d’un espace aménagé, (préfabriqué)		Nombre d’apprentis	8 apprentis
Localisation : centre-ville ou périphérie	Centre-ville		Fréquence d’ouverture dans la semaine	Travail tous les jours de la semaine, sauf le dimanche.
Niveau d’aménagement	Travail à l’électricité		Chiffre d’affaires	Non estimé
Types d’équipements	Matériels récents quoique usés		Dépenses annuelles	Non calculé
Perspectives d’investissement	Commandes de scie à métaux, de baguettes et deux nouveaux postes à souder.		Durée de formation	Durée variable entre 3 et 5 ans

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2019.

L’analyse des données de l’atelier 5

Dans l’atelier 5, il y a 8 apprentis. On y travaille tous les jours sauf les dimanches. La formation de soudeur dure entre 3 et 5 ans. Les frais de formation prévus sont de 80 000 francs CFA. Les apprentis n’ont pas le statut de salariés. L’atelier existe depuis 15 ans. Il est relativement récent comparé à l’atelier 6 qui est situé à l’entrée de la ville de Banfora, en venant du sud.

L’atelier 6

L’atelier 6 est situé à la périphérie de la ville. On y pratique en plus de la fabrication des accessoires pour les maisons, de menus travaux pour les populations. Il s’agit de soudage de pièces cassées de motos, de vélos, ou d’outils de travails pour d’autres artisans.

Tableau 11 : présentation de l’atelier 6

Variables qualitatives			Variables quantitatives	
Quartier de localisation	Secteur 4		Nombre d’équipement	Matériels divers
Date d’installation	Plus de 15 ans		Frais/ droit d’entrée en formation	75.000 FCFA
Type de local servant d’atelier (en dur ou tôles)	préfabriqué		Nombre de salariés	aucun
Propriétaire ou locataire	Locataire		Nombre d’apprentis	6
Localisation : centre-ville ou périphérie	En périphérie de la ville, loin du centre-ville.		Fréquence d’ouverture dans la semaine	Ouvert tous les jours de la semaine, saufs les jours de fêtes et événements familiaux
Niveau d’aménagement	Travail au gaz à partir de bonbonnes		Chiffre d’affaires	Non estimé
Types d’équipements	Matériels anciens		Dépenses annuelles	Non calculé
Perspectives d’investissement	Voudrait passer à l’électricité et acheter un poste à soudure		Durée de formation	Durée variable entre 3 et 5 ans

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2019

L’analyse des données de l’atelier 6

L’atelier 6 existe depuis 15 ans. En plus du tuteur, il y a six apprentis. Le projet du responsable de l’atelier est de passer des bouteilles de gaz à l’électricité. Il souhaiterait aussi acheter un nouveau poste de soudure électrique. La durée la formation est estimée entre 3 et 5 ans. On y travaille tous les jours sauf les jours de grands événements, des fêtes et autres cérémonies. Le chiffre d’affaires ici n’est pas connu, tout comme les dépenses non plus.

Résumé de la première partie

Cette première partie nous permet de faire connaissance du Burkina Faso et des ateliers. Depuis le Régime militaire de Sankara (1984-1987), la Haute Volta, devenue le Burkina Faso, (littéralement, le pays des hommes intègres) est le pays des travailleurs. Ce travail est essentiellement rural et agricole.

Toutefois, à côté des activités agricoles, de nombreux Burkinabé exercent des activités libérales et artisanales. Parmi celles-ci, il y a le métier de soudeur.

Ce métier fait partie des nombreux métiers qui se classent dans le secteur non formel appelé aussi « informel ». Ici, il s'agit d'un secteur dynamique qui occupe, selon le Rapport du Système Educatif National (RESEN, 2015), plus de 90% de la population du pays.

À l'instar de ceux de Dédougou, les ateliers de Banfora sont de petites structures. Ces ateliers comptent en moyenne 4 à 5 apprentis. Très peu d'apprentis paient la totalité des montants demandés pour entamer la formation de soudeur. Les responsables de ces entreprises-ateliers tiennent rarement des comptabilités. Il est difficile de connaître les chiffres réels des dépenses et de bénéfices. Les responsables ont par conséquent peu de visibilité sur leur chiffre d'affaires.

À la suite de cette partie, nous abordons maintenant notre cadre théorique à travers les six chapitres qui le composent, allant des grands fondements de la didactique professionnelle à notre problématique.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Nos premières interrogations prennent leur source dans notre volonté de comprendre en tant que professionnel de l'enseignement et de la formation, les processus de formation et de transmission des savoirs dans les ateliers de soudure.

Aussi nous sommes-nous posé les questions suivantes au début de notre recherche :

1. En quoi les formations dans les ateliers informels diffèrent-elles des apprentissages traditionnels ?
2. Comment les tuteurs arrivent-ils à motiver et à fidéliser des jeunes souvent réfractaires aux règles ?
3. De quels moyens disposent-ils pour former des publics déscolarisés et souvent précaires ?

Nous avons choisi la didactique professionnelle comme champ de recherche afin de trouver des réponses à nos questions. Le concept de médiation didactique semblait ainsi toute indiqué pour l'étude des apprentissages professionnels accompagnés dans une visée compréhensive. Il s'agit ainsi de comprendre ce qui se joue dans les interactions entre les tuteurs et les apprentis au sein d'ateliers de soudure. En d'autres termes ce qui se joue dans la rencontre entre les tuteurs et les apprentis. Dans cette perspective, notre revue de littérature nous a permis de construire et de développer notre cadre théorique en nous appuyant bien sûr sur la didactique professionnelle, mais en convoquant aussi d'autres disciplines dans le domaine des sciences humaines. Aussi, afin d'apporter les premières réponses à nos questions, nous avons convoqué plusieurs concepts et notions en nous appuyant sur des auteurs de référence pour construire notre cadre théorique. En nous appuyant aussi sur une riche source documentaire, nous avons réussi à construire notre problématique et nos hypothèses de recherche.

Notre revue de littérature a pour ainsi dire été construite à partir de mots clés avec des fondements scientifiques qui prennent appui dans d'autres champs disciplinaires. La didactique professionnelle étant notre socle principal, elle nous sert à étudier l'activité professionnelle des soudeurs, elle nous permet d'analyser et de comprendre les processus d'apprentissage, les savoir-faire, le schème, (Pastré Vergnaud Mayen, 2006). Nous nous appuyons sur le concept de médiation didactique (Numa-Bocage, 2007, 2008, 2015, 2019, 2020), car il nous éclaire pour la compréhension des stratégies de facilitation dans les apprentissages. Avec Ki-Zerbo, (1990), nous abordons les questions de culture et d'éducation, comme le fondement des apprentissages et de la formation, notamment dans le contexte africain et particulièrement burkinabé. En prenant en compte le profil précaire des jeunes qui

entrent en formation dans les ateliers. Dans ce parcours quelquefois complexe, une phase de résilience (Cyrulnik, 2019), semble nécessaire, elle permet de surmonter les difficultés et de mener à bien les apprentissages. D'ailleurs, il peut avoir une complémentarité entre apprentissage et résilience, en ce sens l'un influe sur l'autre. L'accompagnement pédagogique (Vygotski, 2011) et l'étayage (Bruner, 1983), menés par les tuteurs formateurs démontrent la complexité du rapport au savoir (Charlot, 2001) tant chez les apprentis que chez les tuteurs. Les uns et les autres font preuve de grandes capacités d'adaptation aux difficultés et déploient de nombreuses stratégies pour accompagner, former et apprendre.

Pour nos entretiens, nous nous sommes appuyés sur), *l'Entretien compréhensif* de Kaufmann (2013 et sur *L'entretien ; Techniques et pratiques* de Guittet (2013). En outre, la littérature sur la recherche sur le terrain sur le modèle de *l'ethno méthodologique de Coulon, (2014) et de l'observation directe* de Arborio et Fournier, (2011) nous ont facilité la compréhension et des démarches et des approches du terrain de recherche. Les travaux de Lapassade (2002, 2016) nous ont permis de mieux cerner les contours de l'observation participante. Le choix d'une littérature pertinente nous a permis de réaliser avec rigueur nos enquêtes afin de construire notre cadre théorique. Pour ce faire, l'analyse de contenu de Bardin (2011) nous sert de référence et d'appui pour l'analyse de nos différents entretiens. Aussi, dans le premier chapitre de cette deuxième partie, nous nous attelons à définir les contours du cadre théorique et de son objet.

L'objet du cadre théorique est ainsi *« la compilation, la systématisation et l'exposition des concepts fondamentaux pour le développement d'une enquête, que ce soit dans le domaine scientifique ou dans le domaine humaniste* », (Formarier et Coutansais (1986, pp.71-78).

La définition des contours du cadre théorique est une étape importante du travail de recherche. En effet, le cadre théorique nous permet d'expliciter le champ dans lequel nous nous situons d'une part et d'autre part, il donne un aperçu de la revue de littérature qui a servi d'appui dans notre recherche. Le cadre théorique permet, aussi d'orienter les recherches du chercheur et d'identifier la méthodologie nécessaire. De plus, il sert à définir un consensus minimum entre le chercheur et le lecteur sur le langage et les concepts utilisés. En outre, définir également le terme de concept est fondamental dans la perspective d'une meilleure compréhension de notre démarche de chercheur. Pour cela, nous sommes allés de la définition la plus large à celle plus centrée sur notre objet de recherche en cohérence avec nos différentes hypothèses.

Cette définition vise, d'une part, à présenter et à approfondir les principaux concepts qui seront convoqués dans cette recherche en vue de l'interprétation des données d'une part et d'autre part, à préciser notre problématique, notre objet et nos hypothèses de recherche.

La définition du concept, par Gérard Vergnaud (1985), concerne plus spécifiquement l'étude du développement et du fonctionnement d'un concept dans le champ de la psychologie. Il le définit comme l'ensemble de trois ensembles qui sont caractérisés par le triplet {S, I, *S*} qui, selon lui, dégage une dimension fortement pragmatique et qui prend en compte les ensembles des situations, des invariants opératoires et des formes langagières,

S : l'ensemble des situations qui donnent du sens au concept

I : l'ensemble des invariants opératoires sur lesquels repose l'opérationnalité des schèmes

S : l'ensemble des formes langagières et symboliques qui permettent de représenter symboliquement le concept, ses propriétés, les situations et les procédures de traitement. », (Vergnaud, 1985, p.247).

Le concept sert ainsi à donner de la consistance au travail de recherche. Il a été travaillé, vérifié à travers différents travaux par des auteurs de référence. Dans la partie qui suit, il y a six chapitres. C'est un condensé de notre revue de littérature. Celle-ci résulte de nos lectures, d'ouvrages entiers ou partiels, de chapitres d'ouvrages, de revues ou d'articles devant permettre de nourrir notre réflexion. Les différents chapitres de cette partie portant sur le cadre théorique s'articulent ainsi :

Premier chapitre : Les grands fondements de la didactique professionnelle.

Deuxième chapitre : Apprentissages et résilience, une complémentarité dynamique

Troisième chapitre : La médiation didactique, un levier pour mieux comprendre le processus formation-apprentissage

Quatrième chapitre : Pratiques et formes d'accompagnement au service des apprentissages

Cinquième chapitre : L'éducation, une porte ouverte sur l'autonomisation

Sixième chapitre : Problématique, objet et hypothèses de recherche.

Premier chapitre : Les grands fondements de la didactique professionnelle.

Ce chapitre met l'accent sur l'apport de la didactique professionnelle à l'étude et la compréhension de l'activité, car celle-ci est source d'émergence de nouvelles compétences Pastré (2011). Le schème du professionnel en situation de travail est aussi révélateur de la maîtrise d'un ensemble de savoir-faire qui nourrit ses stratégies de formation pour accompagner les apprentis lors de leur formation.

Deuxième chapitre : Apprentissages et résilience, une complémentarité dynamique

Compte tenu du parcours souvent difficiles des jeunes apprentis, apprendre un métier s'avère être un défi pour certains d'entre eux. Aussi, il leur faut en plus de la motivation, être assez résilients pour entamer une formation et la mener à bien. Par être résilient, nous entendons ici la capacité d'un individu à surmonter les blessures, les traumatismes et les déceptions pour se construire de nouvelles perspectives. Etre résilient, c'est savoir panser et cicatriser ses plaies pour reprendre le cours normal de sa vie. En outre, la forme d'apprentissage développée dans les ateliers est différente des cadres structurés de l'école qu'ils ont connu pour certains. Les apprentissages accompagnés au Burkina faso ont un caractère informel. Ici les jeunes apprentis se forment en situation de travail, ils apprennent chemin faisant. Toutefois, cette situation, même si elle offre beaucoup de liberté, elle peut aussi être source de tensions et de conflits, d'où la place combien importante de la médiation didactique pour apaiser les conflits et faciliter les apprentissages.

Troisième chapitre : la médiation didactique

La médiation didactique est un concept et un levier pour mieux comprendre le processus formation-apprentissage. Dans ce chapitre, nous développons deux axes importants dont un premier est basé sur le rôle du tuteur dans le processus formation-apprentissage, il s'agit découter pour mieux comprendre l'autre. Dans un second temps, la médiation didactique sert d'outil de facilitation des apprentissages dans le processus de formation et d'accompagnement. La médiation didactique n'est pas seulement un outil de facilitation, c'est surtout l'apprentissage par le détour conceptuel qui conduit l'enseignant à s'adapter aux besoins de l'élève pour ajuster ses méthodes (Numa- Bocage, 2000). En effet, pour que la formation arrive efficacement à sont terme, le tuteur doit être à l'écoute de l'apprenti, de ses attentes et de ses besoins. Dans un cadre non formalisé comme celui des ateliers de soudure, l'adaptation est permanente pour que l'accompagnement soit une réussite.

Quatrième chapitre : Pratiques et formes d'accompagnement au service des apprentissages

Nous faisons ressortir deux aspects importants de l'accompagnement que sont les pratiques du compagnonnage et de l'accompagnement, puis nous nous intéressons à quatre formes de pédagogie au travers du tutorat, de l'étayage, du guidage, et du mentorat pour mieux comprendre les démarches pédagogiques des tuteurs. Les ateliers de soudure sont des espaces de vie. On y apprend un métier et on se forme aux interactions sociales à l'autonomisation.

Cinquième chapitre : L'éducation, une porte ouverte sur l'autonomisation

L'atelier est seulement un centre de formation mais aussi un lieu d'éducation. Il vient en complément de l'éducation de base. Cette éducation est le pilier qui supporte les fondations de la construction des personnes apprenantes. En plus de l'éducation, les finalités du parcours constituent aussi des motivations supplémentaires dans l'optique d'une employabilité facile et d'une insertion socio professionnelle rapide à la fin de la formation au bout de quelques années. Aussi, pour mener à bien cette étude nous nous sommes posé des questions et nous avons formulé des hypothèses auxquelles nos recherches ont apporté des réponses au travers de nos enquêtes et de nos lectures.

Sixième chapitre : Problématique, objet et hypothèses de recherche

À partir d'une situation problème, de la revue de littérature et du cadre théorique retenu, le chercheur émet des hypothèses. Il va enquêter, il va chercher des réponses à ses interrogations. L'analyse de données récoltées permet de confirmer ou non les hypothèses émises. Si nous formulons entre autres, l'hypothèse que les tuteurs développent et s'appuient sur des stratégies qui leur sont propres, nous pouvons penser également que les apprentissages contribuent à la formation des futurs citoyens et leur apportent du développement. À partir de là, nous nous appuyons sur la didactique professionnelle pour l'étude et la compréhension de l'activité.

Premier chapitre : Les grands fondements de la didactique professionnelle

Pour entrer d'emblée dans cette réflexion, il parait important de définir la didactique professionnelle, de préciser en quoi consiste cette discipline et de dire quels sont ses fondements c'est-à-dire d'où vient-elle et qu'est ce qui la différencie des autres disciplines scientifiques ?

> La didactique professionnelle est née au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique, (Pastré, Vergnaud et Mayen (2006, p.145).

La Didactique professionnelle prend sa source dans plusieurs champs disciplinaires. Dès lors elle va s'intéresser au développement des compétences, tout comme la construction identitaire de l'opérateur lors de l'activité. Aussi, toujours dans l'optique de comprendre les fondements de ce concept, il convient de chercher aussi à savoir qui sont les pères fondateurs de la discipline.

1. La didactique professionnelle au regard des situations de travail

Au commencement, il y a donc trois disciplines, elles posent les bases de la didactique professionnelle telle que nous la connaissons aujourd'hui. Elle a une histoire qui s'écrit par strates. Dans un premier temps, il y a la parenté avec l'ergonomie de langue française avec Leplat (1980). Dans un deuxième temps, il y a l'apport de la conceptualisation avec Piaget (1980), Vergnaud (1985) et Vygotski (1985). La notion de situation qui vient de la Didactique disciplinaire de Brousseau (1982) constitue le dernier volet de la didactique professionnelle.

En effet, la notion de situation, parce qu'elle permet de mettre en avant les obstacles (difficultés dans la situation) et les moyens dans l'activité cognitive œuvre pour les surmonter. Par conséquent, sa mise en œuvre entraîne l'activité productive (un produit) et par la même occasion, elle entraîne de l'apprentissage et de l'activité constructive. Si l'on peut considérer Bachelard, Brousseau et Chevallard comme les pères fondateurs de la didactique disciplinaire, la didactique professionnelle, elle doit beaucoup à la psychologie du développement à travers les travaux de Piaget et Vygotski. Pour la psychologie du développement, Piaget et Vygotski en sont les maîtres incontournables. La didactique professionnelle en France doit beaucoup à Pastré, Vergnaud et Mayen. Vergnaud qui fut élève de Piaget a eu Pastré comme étudiant en thèse. Il y a donc un fil conduit entre eux. Pour Vergnaud, la compréhension de l'activité passe par la compréhension du schème car celui-ci est « *Une forme invariante d'organisation de*

l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminées », il estime que le schème est indispensable à la théorie, parce que l'activité en situation n'est jamais automatique. Le schème « *permet une certaine simulation du réel, et donc l'anticipation* », Vergnaud (2007, p.7). C'est le fondement de la théorie de la conceptualisation dans l'action et de la théorie des champs conceptuels.

Les travaux de Vygotski (1997), à travers la conceptualisation et notamment la place des instruments, que sont le langage, et la culture et ceux de Bruner (1983) à travers l'étayage apportent une dimension supplémentaire à la compréhension de la didactique professionnelle. En plus, Bruner (1983) montre que l'enfant est capable dans un premier temps de faire seul ce qu'il a appris dans le groupe. Il montre aussi que les médiations de tutelle réalisées par l'enseignant apportent justement à l'élève l'aide nécessaire dans les parcours d'apprentissage. Bruner apporte ainsi un autre éclairage à la didactique professionnelle. Pour Vygotski (1985), il y a une approche dialectique entre apprentissage et développement, car l'apprentissage engendre du développement. Lors de l'apprentissage, l'on se développe en même temps qu'on apprend. *« Apprentissage et développement ne sont donc pas mis en contact pour la première fois à l'âge scolaire, mais sont liés l'un à l'autre dès les premiers jours de la vie de l'enfant* » (Vygotski, 1985, p.106).

À travers les méthodes d'analyse de la situation de travail, l'ergonomie, constitue la troisième discipline et donc le troisième pilier de la didactique professionnelle. Elle met l'accent sur l'activité cognitive du travailleur pour construire, réaliser et s'approprier les manières de faire. Le travailleur construit ainsi ses propres références. Il construit des automatismes liés au métier et se construit lui-même en tant que professionnel. Il développe son propre schème du métier. Gérard Vergnaud, souligne *« qu'entre la didactique des disciplines et la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas* » (Vergnaud, 1995 p. 57). Numa-Bocage à la suite de Vergnaud, relève que :

> La didactique professionnelle étudie comment l'analyse de l'activité d'un professionnel peut fonder la formation des professionnels. Elle cherche à identifier les compétences critiques qui fondent l'expertise des acteurs à travers l'étude des procédures mises en œuvre par les sujets et celle de leur efficacité pour en inférer des processus et des conduites, transmis ensuite en formation. Elle analyse l'activité à partir de la description des actions et de l'identification des compétences effectivement mobilisées dans les actions » (Numa Bocage, 2015, pp. 53-61).

À travers la didactique professionnelle, le chercheur décortique et analyse l'activité pour mieux comprendre les situations de travail et proposer des moyens de développer les

compétences professionnelles. Elle définit les enjeux autours des savoirs mis en action durant le travail.

1.1. Les enjeux de la didactique professionnelle

En remontant aux débuts de la didactique professionnelle, Pastré (2002) note que l'analyse du travail y tient une place importance. Ceci s'explique pour lui par l'origine historique de la discipline elle-même. Il lui fallait trouver sa place dans la formation des adultes se situant entre la construction de dispositif de formation et une ingénierie de la formation.

La didactique professionnelle entendait se donner les moyens d'une réelle analyse du travail. Le courant de l'ergonomie, incarné en France, entre autres, par Leplat insistait sur la dimension cognitive de l'activité de travail. Ainsi, il convient de relever le double enjeu que s'est donnée la didactique professionnelle, à savoir, la construction de contenus de formation professionnelle de référence et celui de se servir de situations de travail comme supports pour le développement des compétences.

Vergnaud, (1992) souligne que le travail comporte une part de diagnostic de résolution de problèmes, de planification et de mise en œuvre de stratégies. D'ailleurs, dès sa thèse en 1992 sous la direction de Gérard Vergnaud, Pierre Pastré présente la didactique professionnelle comme un champ d'analyse de l'activité humaine. Cette approche fonde une grande partie de sa démarche conceptuelle.

> La didactique professionnelle se donne comme objectif le développement de compétences générales à partir du traitement de situations professionnelles : il ne s'agit pas de développer la spécialisation technique des opérateurs, mais d'utiliser les situations de résolution de problèmes qu'ils rencontrent dans leur activité professionnelle pour leur permettre de développer ou de restructurer leurs compétences générales, (Pastré, 2011, p.63-64).

Aussi, Pastré (2011) relève que la finalité première de la didactique professionnelle est l'analyse du travail. La seconde est la professionnalisation. Cette dernière a été beaucoup plus étudiée par Patrick Mayen, notamment dans un texte de janvier 2012, intitulé : les situations professionnelles : *un point de vue de didactique professionnelle.* Pour Mayen, il faut explorer l'autre versant de didactique professionnelle, il se demande :

> On doit d'ailleurs compléter la définition en ajoutant que, dans ce sens, la didactique professionnelle est aussi, indissociablement, l'analyse de la formation pour le travail, ou, plus exactement, en relation avec le travail, et donc, avec les situations professionnelles avec lesquelles des personnes, professionnels ou futurs professionnels, ont à faire. L'analyse de la formation pour le travail cherche à répondre à la question : qu'est-ce qu'une formation

> entraîne sur l'activité de ceux qui y participent : sur la nature de leur rapport à leur travail, sur leurs manières de penser et d'agir en situation de travail, sur leur aisance, leur plaisir ou leurs difficultés ? (Mayen, 2012, p.63)

En d'autres termes, la didactique professionnelle et la professionnalisation fonctionnent en étroite collaboration, c'est-à-dire que l'activité du professionnel s'articule autour de la tâche et de l'activité, autrement *dit, quel est le potentiel d'action des savoirs de la formation pour l'action en situations de travail,* (Mayen, 2012, p.63).

1.2. Tâche prescrite, tâche réelle et activité, une combinaison complémentaire.

La tâche est faite de différentes sous-tâches, qui sont entre autres le choix de pièces si nous prenons l'exemple de la fabrication d'un canapé métallique. L'opérateur aura à faire : la découpe, le ponçage et l'assemblage… L'exécution effective de ces sous-tâches va ensuite dépendre de l'environnement et des schèmes de l'agent. C'est alors qu'a lieu l'activité réelle ou effective. Nous pouvons ainsi dire que l'activité et la tâche vont de pair. L'une vit au profit de l'autre. Citant Alain Wisner, Clot (2015) souligne que « *l'opérateur est le créateur répété de sa tâche… »,* (Clot, 2015, p. 31-52)

Dans la situation de travail, l'opérateur définit les contours de la tâche à réaliser. Comme l'a souligné Leplat (1998), l'activité réelle est différente de la tâche prescrite. En d'autres termes, le travailleur fait toujours plus que ce qui est prescrit. En outre, l'activité au travers des outils est médiatisée. Il s'agit d'instruments techniques et symboliques qui sont des construits sociaux. Pour Bucheton et Decron (2003) : *« La tâche est un travail imposé qu'il faut mener à son terme et qui vise à faire intégrer des savoirs, s'approprier une culture, tout en élaborant les cadres et les règles de la vie intellectuelle et sociale* » (Bucheton et Decron, 2003, p. 21-42).

L'activité a souvent été confondue avec la tâche. Aussi pour compléter notre démarche nous nous appuyons sur des auteurs qui font référence en ergonomie et en didactique professionnelle. Selon Yves Clot (2010), psychologue du travail et psychopathologue du travail souligne que la tâche permet de repenser l'activité. Ainsi, à la lumière des travaux de Vygotski, il considère que le réel de l'activité n'est pas ce qui est réalisé. Il parle d'ailleurs d'activités suspendues, contrariées, empêchées et même de contre-activités. Pour lui ces activités empêchées doivent être admises dans l'analyse de l'activité. La réalisation de la tâche nécessite chez l'apprenti par exemple de faire intervenir de nombreux éléments comme le sens de l'observation, l'écoute des consignes ou tout simplement la parole dans la formation. On comprend alors que la réalisation de la tâche, tout comme celle de l'activité fait

appel à d'autres dimensions selon Bucheton et Decron. À cet effet, ils soulignent : « *Dans l'activité, le sujet interprète la tâche en s'appuyant sur son expérience intellectuelle, corporelle, affective, sociale, esthétique. Activité et action sont donc aussi intimement liées que pensée et langage »* Bucheton et Decron, 2003, 21-42.

À partir de là, nous nous demandons alors quelles relations lient les activités productives et les activités constructives. Savoyant (1979), distingue trois opérations différentes dans l'action. Pour lui, il y a : l'exécution, le contrôle, et l'orientation. Dans son analyse, tout travail implique ces trois dimensions. Ils constituent des éléments clés d'analyse de l'activité. La partie cognitive de l'activité professionnelle, permet de repérer les traits et de comprendre l'action de l'opérateur dans une situation donnée, on y trouve de l'exécution et du contrôle. L'autre dimension renferme de l'orientation et la finalité de l'action. Selon Pastré (2006), l'activité productive a une visée, un but, elle est limitée dans le temps. Elle s'arrête à la fin de l'action à la différence de l'activité constructive qui déborde de la prescription initiale. Elles peuvent se dérouler simultanément ou bien se suivre. À travers l'activité, l'opérateur apprend. Il se construit, il acquiert de nouveaux savoirs, de l'expérience ; c'est le produit de l'activité constructive.

2. L'analyse des situations de travail, source d'émergence de nouvelles compétences

Mayen (2006) souligne que les relations entre formation et situation de travail constituent l'un des points qui structurent la didactique professionnelle. Pour lui, cette notion de situation est porteuse d'ambiguïté, car son acception est très large selon que l'on se situe en didactique professionnelle ou en psychologie ergonomique. Elle prend en compte à la fois l'environnement, le cadre culturel et social (condition de travail), et aussi le matériel qui sert à l'activité. Mayen, reprenant la définition donnée par Leplat souligne que la notion de situation est porteuse d'ambiguïtés car elle désigne souvent à la fois l'environnement et l'environnement expériencié, pour reprendre la distinction fait par Dewey, même si ces deux environnements peuvent être complémentaires. Toutefois, Leplat souligne que :

> En didactique professionnelle, la notion de situation est le plus souvent considérée comme environnement, objectif, matériel, social et culturel, autrement dit comme les conditions du travail. Cela correspond à peu près à ce qu'est la tâche, dans son acception la plus large, pour la psychologie ergonomique (Leplat, 2008, 2011).

Mayen relève pour sa part que la notion de situation est une notion de base du système théorique en didactique professionnelle. Il s'intéresse particulièrement à la notion de situation dans un cadre professionnel. D'ailleurs, il note que dans la pratique « *nous avons tendance à préférer situation de travail à situation professionnelle »* (Mayen, 2012, p 61).

Même si, sur le fond ces deux notions sont identiques, les situations professionnelles sont des situations de travail et inversement. Son argumentation tient en quatre points pour justifier cette assertion. Dans un premier temps, il indique que dans la didactique professionnelle, la notion de situation est d'abord définie comme étant des situations de travail, notamment des situations professionnelles qui cherchent à comprendre des aspects particuliers comme :

> a/ ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire.
>
> b/ ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures…) au sens où ils doivent s'en accommoder et s'y accommoder.
>
> c/ ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer : faire avec la situation, autrement dit encore, co-agir avec elle. Enfin, d/ ils ont à agir sur la situation, dans deux objectifs : pour la transformer dans le sens des buts attendus, mais aussi pour la redéfinir, la modifier, l'ajuster, afin de créer ou d'ajuster les conditions pour pouvoir tout simplement réaliser les tâches attendues, bref, pour pouvoir réussir à travailler, (Mayen, 2012, p 62)

Il y a un fait marquant dans le travail, il s'agit de l'idée même de travail et de l'image qu'il véhicule. Le travail a évolué à travers les siècles. Les méthodes et les techniques ne sont plus les mêmes et les enjeux ont changé. Nous sommes passés d'un travail punition (*tripaluim*) à un travail élément de valorisation sociale. Chaque travail, chaque activité obéit à des contraintes. Aujourd'hui, nombre de travailleurs sont dans des activités salariées comme le montre Mayen, car pour lui, une majorité de personnes se sont placées *« dans des rapports salariés* » (Mayen, 2012, p 61). Dans ce cas, la contrainte prend tout son sens dans un système de normes qui délimite le périmètre des tâches, la durée et le moment du travail, etc.

Le deuxième volet de son argumentation s'articule autour des cadres théoriques et méthodologiques. Mayen relève aussi que l'interaction dynamique entre tâche et activité caractérise les situations de travail. Il pense que les situations de travail permettent d'analyser l'activité. Celles-ci permettent ainsi de concevoir ou transformer la formation. Si Mayen cherche à comprendre la nature de ces situations, il cherche aussi à comprendre la place occupée par les opérateurs, les travailleurs et leurs rapports à l'activité, tout comme leurs manières de penser et d'agir en situation de travail. Il veut aussi comprendre quels sont leurs ressentis, leurs plaisirs et leurs difficultés ; car comprendre ces enjeux, c'est aussi comprendre le potentiel de développement d'une situation donnée. Autrement, il s'agit d'une part de comprendre le potentiel d'action des savoirs de la formation pour l'action en situation de

travail. D'autre part, l'analyse du travail, en tant qu'un des fondements de la didactique professionnelle, cherche à identifier quels savoirs circulent et comment l'opérateur procède. Il s'agit ainsi de comprendre comment ses savoirs antérieurs contribuent-ils à l'action. On comprend alors que l'analyse des situations de travail et de formation fait partie intégrante de l'analyse de l'activité des professionnels. Nous pouvons ainsi retenir de cette partie, que l'observation de processus d'apprentissage montre comment l'appropriation de situations permet la transformation du professionnel. Ce dernier dans le cadre de son activité, ajuste sa pratique tout en s'adaptant à son environnement et aux situations qu'il rencontre dans l'exécution de sa tâche. Mayen (2012), s'était déjà posé un certain nombre de questions au sujet des liens entre la formation et l'observation, il dit ainsi que :

> L'analyse des situations de travail et de formation, c'est aussi l'analyse de l'activité des professionnels ou futurs professionnels avec les savoirs. Avec, au sens que nous avons évoqué plus haut : ces savoirs, techniques, scientifiques, ces procédures et méthodes, quelle place occupent-ils dans les situations ? Quelles activités entraînent-ils ? Qu'est-ce que les professionnels en font ou pas ? Dans quelles mesures parviennent-ils à les incorporer à leur action ? Quel est leur potentiel d'action en situation ? (Mayen, 2012, p 66).

À la suite de ces interrogations, nous nous demandons la source de ces situations. Nous cherchons aussi à comprendre le fondement de leurs différences et l'intérêt que représente l'observation pour la formation. En outre, quels sont éléments de cette observation devons-nous retenir. Pour répondre à ces questions, nous faisons appel à cette citation de Pastré retenue par Vinatier (2011) :

> Pastré rappelle que l'apprentissage et le développement de l'adulte sont « historique[s], contingent[s], très souvent empêché[s] » (p. 301) et insiste sur les conditions à mettre en place pour que la formation ne soit pas réduite à une pure dimension utilitaire, afin de permettre « de tirer notre épingle du jeu, de sortir la tête hors de l'emprise des choses, pour nous ajuster à elles et les ajuster à nous » (Pastré, 2011 p. 302).

Pour Pastré (2011), la construction de l'expérience et le développement de nouvelles ressources cognitives sont liés de façon intrinsèque. Il souligne à la suite de Piaget et de Vergnaud que dès qu'il y activité, il y a apprentissage. C'est ce qui selon lui fait la spécificité de l'espèce humaine. Ainsi lorsque les conditions le permettent, l'individu développe une intelligence au travail qui permet la résolution de problèmes et la créativité dans le cadre de cette activité. Le schème de l'opérateur s'adapte aux situations. Selon lui, « *la structure*

conceptuelle d'une situation est l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui ont pour fonction d'orienter et de guider l'action » (Pastré, 2011 p.170).

Les stratégies attendues des opérateurs résultent du schème de l'opérateur en situation de travail. Les schèmes s'adaptent aux situations à travers des actions constructives. Déjà inscrit dans sa thèse en 1968, Vergnaud souligne dans ses travaux (1985, 2008) sur la conceptualisation que « *les invariants opératoires, pour tout dire, sont des ingrédients de base de la conceptualisation »,* (Vergnaud, 2008, p. 97). Au fil du temps, les schèmes se développent, le professionnel devient plus assuré dans son travail, il gagne en confiance et en habileté. Les schèmes évoluent en fonction des circonstances et des actions à conduire. À partir de là, il s'agit pour nous de comprendre le schème, à travers lui, comprendre l'organisation de l'activité en cherchant à comprendre la construction de savoirs.

3. Comprendre le schème pour mieux structurer l'activité

Vygotski (1985) distingue trois stades principaux dans l'apprentissage. Le premier stade est la constatation chez le petit enfant, d'une masse indistincte d'objets quelconques, réunis sans raison interne. L'enfant s'en fait une idée. Le deuxième stade correspond à ce que Vygotski (1985) qualifie de « *pensées complexes* » et qui sont des formes différentes de la pensée. Les objets sont réunis sur la base de liaisons objectives, leurs articulations ne sont pas encore élaborées de manière consciente. Ils le sont sur la base de liaisons purement intuitives, notamment pour les apprentissages qui correspondent à l'âge préscolaire. Le troisième stade est celui où la pensée de l'élève relève de la décomposition, de l'analyse et de l'abstraction. Les traits d'un objet n'attirent pas l'attention de la même manière chez les personnes qui en font l'observation. Différents points peuvent en être vus : il y a des traits positifs (abstraction positive) et les traits négligés (abstraction négative). Pour lui, tout cela n'empêche pas l'enfant de communiquer avec un adulte. La communication peut prendre différentes formes.

> L'utilisation fonctionnelle du mot ou d'un autre signe comme moyen de diriger l'attention, de différencier et de dégager les traits caractéristiques, de les abstraire et d'en faire une synthèse est une partie fondamentale et indispensable du processus de formation des concepts dans son ensemble. (Vygotski, 1985, p.204 - 205).

Comprendre le concept, c'est comprendre la structuration de la pensée, c'est donc comprendre l'activité. Pour Vergnaud « le schème est le structurant majeur de la pensée humaine, et il se caractérise d'emblée par sa dimension finalisée : entre autres composantes, il comporte un ou plusieurs buts, se déclinant en sous-buts et anticipations » (Vergnaud, 2000a, p. 91).

Toutefois, il ajoute que le schème n'organise pas que la conduite observable, mais l'activité de pensée sous-jacente. En d'autres termes, cela signifie que la pensée et l'agir conscients des humains sont articulés à des intentions, qu'ils véhiculent des significations et mobilisent des inférences. Toujours dans la même dynamique, Clot, à la suite de Vygotski, retient l'interrelation entre activité personnelle et activité sociale :

> D'abord source de l'activité individuelle, la situation sociale devient ressource pour cette activité individuelle. Dans ce mouvement des sources et des ressources, l'activité individuelle se développe dans l'activité sociale. C'est à cette condition que l'individu devient sujet psychologique ». (Clot, 2008, p. 146)

Comprendre la situation de travail, permet ainsi de comprendre l'articulation entre l'opérateur et l'activité. En outre, *« le concept de schème tel que le définit Vergnaud et le concept de médiation didactique constituent un cadre pertinent pour l'analyse de l'activité de l'enseignant. Ils permettent de proposer des repères pour la modélisation de cette activité* » (Numa-Bocage2007, p.69).

Vergnaud (2007) souligne que le schème est un ensemble articulé pour comprendre l'activité. À travers celui-ci, l'activité s'articule entre les buts, les sous buts, les règles d'actions, les invariants opératoires, les théorèmes en acte et les inférences.

But et sous-buts.

Vergnaud (2007) utilise cinq mots pour définir le but et les sous buts, ce sont l'intention, le désir, le besoin, la motivation et l'attente. Ces différents mots ensemble constituent une partie intégrante du schème. Le but et les sous-buts caractérisent l'activité sans oublier les anticipations. Pour lui, « *ils précèdent et accompagnent le mouvement* », (Vergnaud, 2007, p.7).

Le schème n'est ni un ensemble de procédures figées, ni un stéréotype, ni un condensé de procédures. Il s'agit plutôt d'un outil cognitif modulable et adaptatif à des situations de travail ou autres. Aussi pour Vergnaud, *« il est essentiel d'intégrer but, intention et désir dans le concept de schème lui-même » (*ibid.). En effet, une activité est un acte séquencé qui passe par plusieurs étapes, elle se compose et se décompose hiérarchiquement. Ainsi le but se décline en sous buts et anticipations. Ceux-ci accompagnent le mouvement dans l'action.

Les règles d'actions

Cette composante constitue « *la partie proprement générative du schème, c'est elle qui engendre au fur et à mesure le discours temporel de l'activité* » (ibid.).

Les règles engendrent à la fois l'action et l'activité. En plus, elles impliquent également les prises d'informations ainsi que les contrôles que suscite l'action matérielle. Il estime que l'approche de la cognition par les règles d'actions ne suffit pas à elle seule, il faut y ajouter un ensemble d'actions non observable comme les inférences et la recherche en mémoire. Il s'agit alors d'établir une relation entre la conceptualisation pratique de l'activité et celle théorique dans l'esprit ou sur un texte écrit. Pour se détacher de l'approche behavioriste, il convient d'élargir l'analyse au concept d'invariant opératoire en s'intéressant à la question de la conceptualisation.

Les invariants opératoires

Pour Vergnaud les invariants opératoires sont les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte. « *La fonction principale des invariants opératoires [est] de prélever et de sélectionner l'information pertinente et d'en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information subséquente* » (Vergnaud, 2007, p.7).

L'opérationnalisation de l'activité requiert un travail cognitif de l'opérateur. Dans cette perspective, il y a une construction simultanée et entremêlée des actions. Aussi, dans la réalisation d'une activité, le système cognitif se met en branle et fait appel à un ensemble de processus physiques et intellectuels notamment à travers les anticipations et les prédictions. La tâche à réaliser prend corps dans le cerveau, dans l'imagination de l'opérateur. Il y a ainsi une sorte d'anticipation avant que l'œuvre ne voie le jour. L'activité soumise alors à un ensemble de pensées et de propositions de sorte que les propositions fassent partie du système de connaissances utiles à l'activité et au raisonnement. Il s'agit des théorèmes en actes.

Théorèmes en actes

Vergnaud définit les théorèmes en acte « *comme une proposition tenue pour vraie* » (Vergnaud, 2007, p.7). Il démontre que, selon son état, un même concept peut être associé à des théorèmes plus ou moins nombreux ou plus ou moins riches. Ainsi l'étude du développement des compétences au cours de l'apprentissage ou au cours de l'expérience peut s'assimiler à une problématique de compréhension de théorèmes-en-acte susceptibles d'être associés à un concept-en-acte. Vergnaud souligne qu'il n'y a pas de théorème sans concept et réciproquement, l'un est lié à l'autre afin de lui donner un sens et une raison d'exister. Les concepts-en-actes sont des invariants opératoires plus puissants et généraux que les théorèmes-en-actes. Ce sont les concept-en-actes qui permettent l'adaptation.

Ces derniers pouvant être étendus, élargis ou encore développés à plusieurs niveaux. Ceci implique leur compréhension et leur appropriation afin de pouvoir s'en servir le moment opportun, dans une situation vraie. Il parle alors d'inférence.

Les inférences

Les inférences sont un ensemble de relations, d'interrelations et de connexions annexes. Elles sont enchaînées par des métas théorèmes (ou des théorèmes d'ordre supérieur). Les relations permettent alors de rendre possible l'organisation de l'activité et les inférences. En d'autres termes, cette dernière composante du schème est indispensable à la théorie car l'activité en elle-même n'est jamais automatique, elle est régulée et adaptative. Elle s'adapte, à l'environnement, au temps, aux circonstances, au moyen et au matériel. En fait il s'agit pour le sujet de s'adapter à ces différentes valeurs, de comprendre que, sans ces quatre composantes que sont le but, les règles, l'invariant opératoire, et l'inférence. Il est difficile de comprendre pleinement le schème sans comprendre la structure de l'activité et sa double caractéristique, systématique (par des règles fixes et obligatoires) et contingente (par le fait de pouvoir être en situation d'adaptabilité) lors de la réalisation d'activités.

Ainsi, grâce à l'articulation étroite de ses quatre composantes, le concept de schème apporte une réponse théorique essentielle à l'analyse et à la compréhension de l'activité. Ce processus de compréhension est pris en compte lorsqu'il s'agit de la médiation didactique. Nous y reviendrons. Retenons que ces quatre composantes permettent de rendre compte de plusieurs propriétés du schème : *« L'intentionnalité (buts et sous-buts), le caractère génératif (les règles engendrent l'activité au fur et à mesure), la connaissance du réel (les invariants opératoires), l'adaptabilité à la variété des cas de figure et le calcul en situation (les possibilités d'inférence*) », (Vergnaud, 2000, p.91).

L'inférence est l'illustration de cette capacité de nos schèmes à s'adapter aux situations. Elle témoigne de la présence de savoirs antérieurs convoqués pour résoudre des difficultés actuelles. L'inférence permet de démontrer le degré d'autonomisation de l'opérateur dans un contexte de travail donné. Celui-ci, face à une *situation problème* (Pastré 2011) se sert de son expérience à la fois comme outil et comme artefact pour trouver une solution adéquate. Dès lors la question de l'outil et son usage se pose. Selon Vergnaud (2000), un outil n'est pas seulement un instrument. C'est d'abord un artefact (c'est-à-dire un objet fabriqué), qui ne devient un instrument que lorsqu'il est associé à l'activité des utilisateurs de l'outil. On peut distinguer dans cette activité, des schèmes d'instrumentation et des schèmes d'instrumentalisation.

Il nous faut alors différencier l'outil et son usage, mais aussi le procédé (le comment faire ?) et la finalité de l'objet (pour quoi faire ?). Les schèmes d'instrumentation donnent lieu à des apprentissages (Vergnaud, 2000). Ainsi, lorsqu'un opérateur est formé, celui-ci peut utiliser les fonctionnalités de l'outil prévu au départ. Il peut aussi faire dériver l'outil de sa fonction première comme « *prendre une clé anglaise pour enfoncer un clou, un couteau pour défaire une vis* » (Vergnaud, 2000, p.85). La compréhension des schèmes de l'opérateur permet une meilleure approche dans la démarche du rôle du « formateur médiateur ». En effet, cela lui permet de :

- Clarifier et reformuler des buts et sous-buts lors des formations.
- Adapter son accompagnement et aider l'apprenant à être autonome
- Aider l'apprenant dans la mobilisation des connaissances.
- Aider l'apprenant dans l'appropriation des savoirs et dans leurs reformulations.

La prise en compte de l'aspect psychologique et culturel donne une autre dimension à la compréhension de la formation et des apprentissages. Dans une approche culturelle, Vergnaud, partant du travail de Vygotski, relève que : *« l'homme utilise des outils pour agir sur les objets de son environnement matériel, il utilise des outils pour structurer et contrôler sa pensée* », (Vergnaud, 2000, p. 91). À cet effet, Vygotski parle des outils comme étant des *« instruments psychologiques* ».

Pour lui, les outils sont avant tout au service de son utilisateur. Ce sont des moyens pour mettre en œuvre les idées de celui-ci lors de la réalisation de la tâche. Les outils servent à produire l'œuvre. Quant à l'œuvre elle-même, elle est réfléchie, murie dans l'esprit de son concepteur. C'est le résultat de toute une structuration de la pensée. Il s'appuie sur les expériences antérieures pour améliorer les apprentissages quotidiens.

D'ailleurs, l'analyse de l'activité est au cœur de l'ergonomie et de la psychologie du travail. Leur modèle d'analyse est une référence obligée, il permet de positionner l'ensemble des éléments intervenant au niveau de l'activité de travail. Pour Rabardel et Samurçay (2004), l'activité est orientée par un motif qui pousse le sujet à réaliser des actions pour atteindre les buts. Ces actions vont transformer le réel de manière matérielle, symbolique ou sociale (Pastré, 2007, p.84). C'est ce que Rabardel et Samurçay (2004) appellent l'activité productive. Les deux ergonomes définissent, par ailleurs, un deuxième niveau de transformation qui concerne le sujet de l'activité : l'activité constructive. Dans l'activité productive, Rabardel distingue alors, dans la tradition, deux orientations de cette médiation : une internalisation et une externalisation. La première procède *d'une médiation épistémique où l'instrument est un*

moyen qui permet la connaissance de l'objet ; la seconde d'une médiation pragmatique où l'instrument est moyen d'une action transformatrice (en un sens large incluant le contrôle et la régulation) dirigée vers l'objet. (1995, p.72).

S'inscrivant dans la pensée de Vygotski et à la suite de Leplat, Rogalski (2011) reprend la distinction entre deux modalités de l'expérience celles dites *expériences épisodiques* et celles dites *expériences sédimentées*, pour s'interroger sur la transformation des compétences du sujet. Pour elle,

> Ce développement est considéré selon plusieurs perspectives : connaissances opérationnelles – centrées sur des invariants conceptuels, schèmes –invariants de l'organisation de l'activité dans une classe de situations, et « qualités » – propriétés du sujet dans ses rapports perceptifs, moteurs, affectifs avec le monde de son action, Rogalski (2011, p.46).

Comprendre l'expérience professionnelle, c'est s'inscrire selon Rogalski (2004), dans une approche développementale et analytique. Cette approche développementale nous permet de nous intéresser aussi au couple activité-apprentissage. Selon Pastré (2006), l'apprentissage est le pendant direct de la didactique professionnelle. Il y a donc une complémentarité entre la didactique et la pédagogie.

Il est difficile dans le processus d'enseignement-apprentissage de dissocier les éléments du couple pédagogie- didactique, l'un de l'autre. Il y a une articulation entre les deux dans le processus de construction et de transmission des savoirs. Il convient alors de se demander comment se définit l'une par rapport à l'autre. Paré-Kaboré (2013) note qu'il est nécessaire de prendre en compte *« plutôt la qualité des apprentissages des apprenants que les seules actions de formation* » (Paré-Kaboré, 2013, p.103-104). Dans la qualité des apprentissages, il s'agit de s'intéresser à l'apprenti, à sa personne, à ses difficultés, à ses joies et surtout à ses attentes et ses besoins dans le parcours de formation. Les actions de formations viennent donc en second plan. Pour elle, la didactique et la pédagogie, sont toutes les deux centrées sur les questions d'enseignement-apprentissage. En plus Paré-Kaboré établit une relation de complémentarité entre la didactique et la pédagogie.

> La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant. Son objet est de délimiter la nature du savoir en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement, (Paré-Kaboré, 2013, p 2).

La didactique prend en compte plusieurs éléments qui forment l'ossature même de la discipline. Cela va de la place de la culture aux conditions d'apprentissage. Celle-ci est différente de la pédagogie. Aussi, pour définir la pédagogie, Paré-Kaboré (2013) convoque cette fois Mialaret (1976) pour qui la pédagogie c'est le fait que la pensée guide l'action éducative. Elle renvoie au domaine pragmatique du processus enseignement-apprentissage. La pédagogie prend appui sur les activités enseignantes, l'organisation de la classe et les conditions d'apprentissage.

Pour Paré-Kaboré, l'organisation des contenus et des procédures d'enseignement répond à une structuration méthodique qui prend corps dans des situations d'apprentissage, éventuellement hiérarchisée. Il s'agit aussi d'organisation qui dépend des objectifs et des stratégies pédagogiques adoptées dans la discipline considérée. Elle se traduit par des programmes, des programmations, des réseaux de séquences d'enseignement et de « *progressions variées* ». Elle souligne qu'il y a une relation de subordination entre la didactique et la pédagogie, c'est-à-dire que *« la première se subordonne à la seconde qui lui donne son orientation pour lui permettre d'atteindre son but, celui d'amener efficacement l'apprenant à des apprentissages solides »* (Paré-Kaboré, 2013, p 2).

L'apprentissage ainsi répond à une organisation minutieuse. Qu'il s'agisse d'apprentissage institutionnel ou d'apprentissage dit du quotidien, il y a des habiletés à transmettre ou à acquérir. Il peut y avoir en chemin, quelques péripéties, mais l'objectif reste la réussite selon les termes du contrat de départ. Ainsi, Brougère 2009, note que :

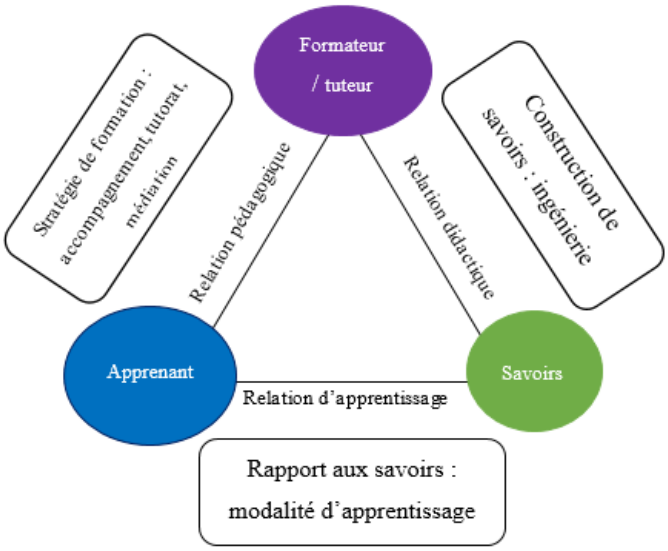
> Une hiérarchisation implicite des savoirs structure donc notre rapport à l'apprentissage, confortant l'ordre social et culturel qui donne un crédit quasi exclusif aux institutions habilitées à transmettre ce que la société considère comme le savoir. Relégués au second rang, les apprentissages de la vie quotidienne restent confinés dans l'invisible alors même qu'ils contribuent à développer de nombreuses connaissances y compris dans ces lieux officiels destinés à transmettre un savoir valide et reconnu (Brougère 2009, p.17).

Comprendre le processus d'enseignement-apprentissage, c'est comprendre le processus de construction des savoirs. Dès lors se met en place un triangle qui met en interaction l'enseignant-formateur, l'élève-apprenti et les savoirs, ce que Houssaye (1988) appelle le *triangle pédagogique*. Sur le même modèle, « *Le triangle didactique* » s'articule autour des interactions entre enseigner, former et apprendre. Le pôle « apprenant » renvoie à la psychologie cognitive (les opérations pour apprendre), en tenant compte des représentations préscientifiques des élèves et de leur zone de proche développement (Vygotski).

Pour Brousseau (1998), le pôle « savoir » renvoie à l'épistémologie des savoirs (étude des savoirs à enseigner), tandis que le pôle « enseignant » renvoie à la théorie des situations didactiques. À ce titre, le triangle pédagogique (Houssaye (1988), nous offre une meilleure compréhension des interrelations entre les différents pôles de la formation comme le montre notre schéma N°1.

Schéma 1 : le triangle pédagogique adapté à l'atelier

Triangle pédagogique adapté aux apprentissages informels dans les ateliers de soudure



Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Selon Houssaye (1988), il y a une interaction entre les différents pôles qui s'exprime à travers les relations d'apprentissage entre l'apprenti et le savoir, puis une deuxième relation, didactique entre l'atelier (le tuteur) et les savoirs enseignés ou appris.

La troisième relation repose sur la pédagogie entre le tuteur et l'apprenti avec son histoire, son expérience. Pour Houssaye, tout acte pédagogique repose sur l'imbrication des ces trois axes. Dans le groupe, les apprenants sont eux-mêmes des médiateurs de leurs apprentissages : *« l'individu ou le groupe y deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir »* (1988 : p. 178).

Jean Houssaye développe son concept autour de trois axes, qui eux s'appuient sur des verbes qui définissent les méthodologies et les stratégies pédagogiques ou d'apprentissage. Ces verbes sont :

1) **Enseigner** : Dans l'action d'enseigner, le maître est l'axe central. Le rapport au savoir est vertical. Les méthodes le plus souvent utilisées sont behavioristes. Par contre, dans la formation le rapport entre l'apprenant et le formateur est différent.

2) **Former** : Dans le processus de formation, la méthode pédagogique est constructiviste, elle est non directive. L'apprenant est actif, il cherche, il participe, il propose. Nous passons de la verticalité à l'horizontalité dans le rapport au savoir et dans les apprentissages.

3) **Apprendre** : Dans le processus d'apprentissage, l'apprenant est au centre de toutes actions de formations. Il s'inscrit dans une dynamique de groupe. Dans celui-ci, les pairs peuvent servir de levier pour s'entraider et progresser ensemble.

Résumé du premier chapitre

La didactique professionnelle se donne pour missions d'étudier l'activité professionnelle. Elle permet une meilleure compréhension de la situation de travail. Le travail s'articule entre activité et tâche. L'activité découle en partie de la tâche. Aussi, l'analyse des situations de travail permet de mettre en lumière les compétences développées par les opérateurs. La compréhension du schème permet aussi de mieux saisir les contours du travail et de structurer l'activité. Les moments d'observation du travail sont ainsi des moments de réflexions pour concevoir des dispositifs de formation et d'apprentissage afin de permettre aux apprentis d'acquérir de nouveaux savoirs, car la didactique professionnelle et l'apprentissage sont étroitement liés.

Pour ce qui concerne notre public de jeunes souvent aux profils fragiles et précaires, le concept de résilience apporte un éclairage intéressant en ce sens qu'il permet de comprendre la provenance initiale des apprentis et le travail qu'ils font sur eux-mêmes pour réussir.

Deuxième chapitre : Apprentissages et résilience, une complémentarité dynamique

Dans ce chapitre, nous nous appuyons sur le concept de résilience et nous convoquons des auteurs de référence ayant travaillé sur ce sujet. Il s'agit entre autres de Cyrulnik (1991, 2001, 2006, 2019) ; de Anaut (2005) ; de Manciaux (2010).

1. La résilience ou la capacité de se reconstruire pour un nouveau depart

Manciaux définit l*a résilience comme « la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères ». (*Manciaux, 2010, p.322)

La *resilientia*, l'origine latine de la résilience, trouve sa racine dans la métallurgie. Il s'agit de la capacité de certains métaux à retrouver leur état initial à la suite d'un choc ou une pression continue, la résilience est donc la capacité à résister aux chocs. Compte tenu du profil des tuteurs et des jeunes apprentis, l'étude du concept de résilience peut à notre avis apporter des éléments de compréhension à notre démarche. La formation est dans une certaine mesure est une reconstruction après des parcours difficiles, voire chaotiques. Les tuteurs d'aujourd'hui se retrouvent souvent dans le profils des jeunes qu'ils accompagnent. Ils ont pour beaucoup connu les mêmes trajectoires. Les blessures du passé, au lieu d'être des freins vont être des raisons d'éveil.

D'après Cyrulnik (2019), la résilience vient à la suite d'un traumatisme, subit. L'individu touché va tenter de le surmonter en s'inscrivant dans un processus de reconstruction en plusieurs phases. La résilience peut être vue comme un deuil en 3 phases :

- le traumatisme

- l'état dépressif

- l'assimilation du deuil avec survenue de la résilience.

Pour Cyrulnik, parler de résilience c'est avant parler du choc, de la blessure et du trauma. Si nous considérons les blessures de la vie et les différents échecs, la vie des jeunes précaires n'est pas toujours aisée. Pour les apprentis des ateliers, formation pour certains est nouveau départ. Elle permet de se projeter et rêver à des perspectives meilleures.

Dans les ateliers, ce sont de jeunes garçons issus de familles souvent pauvres et majoritairement déscolarisés ou analphabètes. Malgré leur jeune âge, certains ont connu des parcours chaotiques. Certains ont fait de la mendicité pour des maîtres coraniques. D'autres ont été des porteurs de bagages dans les gares ou sur les marchés. Il y a parmi eux des orphelins, des enfants qui viennent de familles séparées et mêmes certains qui sont passés pas par la case prison pour des actes délictueux. Bien que jeunes, ils ont le sentiment d'avoir échoués ou d'être inutiles. En plus, le sentiment d'inutilité est quelquefois renforcé par multiples blessures de vie telles que :

- La dislocation des familles : les divorces, les décès, le manque de repère.
- Les difficultés financières : la perte d'emplois des parents.
- La déscolarisation : le sentiment de rejet, les mauvais résultats.
- Les difficultés socio politiques : les instabilités politiques du pays.
- Les sentiments d'inutilité sociale : le sentiment permanent d'échec.

Ces situations entraînent une sorte de rejet et d'insécurité que doivent surmonter les jeunes pour entamer et réussir leur formation. L'apprenti résilient a certes un passé douloureux, mais il est décidé à aller au-delà. Il veut s'en sortir, c'est ce qui le motive à entreprendre la formation de soudeur. La formation s'inscrit dans une dynamique de prise de conscience et d'un désir de vouloir s'en sortir. La résilience c'est selon Manciaux (2001), « *la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères* » (Manciaux et al., 2001, p. 17).

Chez certains jeunes, la prise de conscience peut arriver assez tôt. Elle peut être le constat des conditions de vie des familles. Dans une dynamique de reprise en main, nait la volonté de se prendre en main, de prendre le dessus sur les difficultés de la vie, c'est une sorte une revanche sur la vie elle-même. Selon Pourtois et al. (2008), l'insécurité, le rejet, la désespérance ont des incidences sur la vie. Ils parlent « *d'identité fracassée* ». La personne fracassée connaît alors différentes phases qui influent énormément sur sa vie :

- Cognitif : l'hébétude, la passivité, l'indifférence
- Sociaux : l'isolement, la déconsidération, la déstructuration
- Conatif : la désocialisation, l'avilissement, l'irréalisme.

Prendre un nouveau départ et oublier un passé souvent difficile devient un objectif. Cet objectif s'envisage et se consolide avec la bénédiction des familles, des proches et des amis. L'atelier permet alors de réaliser et de parvenir à cette finalité. Les expériences professionnelles peuvent pallier les carences éducatives premières. Pour Anaut, (2005) la résilience, *c'est se reconstruire*, après un traumatisme. Elle se demande d'ailleurs comment l'école peut être facteur de résilience quand on sait tous les maux dont elle souffre. La question a toute son importance. Elle note que la résilience résulte de la confrontation de trois domaines. Les *éléments internes*, les éléments liés à *la famille*, et les éléments liés à *l'environnement* dans lequel la personne blessée évolue. Le cadre de l'atelier est multidimensionnel. L'atelier est un environnement à la fois fermé et ouvert, c'est un lieu intégrateur et professionnalisant. Pour remplir pleinement son rôle, un atelier de résilience serait donc celui qui serait en mesure de prendre en compte les difficultés des jeunes, les particularités de leur parcours et de favoriser leur intégration dans l'atelier afin de permettre au jeune de vivre avec joie sa formation.

Pour notre part, nous définissons la résilience comme la constitution d'un ensemble de facteurs nécessaires à la reconstruction d'un individu ou d'un groupe d'individus à la suite d'une blessure, d'un échec, ou d'une situation porteuse de traumatisme.

Surmonter les difficultés pour se reconstruire, c'est être résilient. Les tuteurs sont des acteurs de résiliences, ils sont des artisans, des professionnels avec de grandes compétences, ils ont des liens forts avec les apprentis. Ils ont de nombreuses similitudes dans leurs parcours avec les apprentis. Ainsi les tuteurs disposent des clés nécessaires pour mieux comprendre et accueillir les jeunes qui souhaitent se former à la soudure. La résilience leur offre de meilleures dispositions, selon Manciaux (2010),

> Le développement de la résilience passe, pour les professionnels, par un autre regard sur la réalité, en vue d'un meilleur usage des stratégies d'intervention. Ce regard cherche, au-delà des symptômes et des comportements, à détecter et à mobiliser les ressources des personnes, de leur entourage, de la communauté, (Manciaux, 2010, p 323).

Le regard que les professionnels portent sur les jeunes apprentis, est un premier facteur d'adhésion au contrat de départ, même si celui-ci reste oral. Pour Manciaux, un regard bienveillant et valorisant des professionnels, et de la société permet à l'enfant de bien se sentir et favorise par conséquent une meilleure implication dans les apprentissages. Aussi, il affirme :

> L'enfant et la personne ainsi traités « *bientraités* » commencent à croire en eux, à renforcer leur estime de soi, à porter sur eux-mêmes un regard plus positif. On l'a vu, l'estime de soi est un des facteurs de protection en jeu dans le développement de la résilience, qui se renforce par les épreuves surmontées : véritable cercle vertueux créateur de résilience (Manciaux, 2010, p 325).

Les apprentis ont conscience qu'en entrant en formation, ils contractent un contrat qui les engagent au même titre que leur famille. Ils sont dès lors dans des dispositions qui facilitent en partie l'engagement dans la formation. Ici l'image de la famille compte beaucoup. Ils ont le souci de préserver l'honneur de celle-ci. Alors l'engagement (Becker, 2006) se fait avec sérieux dans les ateliers. Selon Becker, l'engagement va au-delà des seules personnes qui s'engagent, il y a un *pari subsidiaire* qui implique d'autres personnes

L'apprentissage, un cursus nécessaire au futur professionnel

Dans « Q*u'est- ce apprendre ?* », Reboul (2018) convoque plusieurs auteurs et analyse plusieurs notions et concepts. Il passe en revue l'information, le savoir-faire, le savoir, le pouvoir enseignant, le maître, la discipline, la non-directivité, la motivation, l'évaluation et la compétence. Pour lui *« Si l'on peut apprendre bien des choses souvent essentielles hors de l'enseignement, celui-ci constitue néanmoins une manière spécifique d'apprendre » (Reboul 2018, p.16). Il ajoute que « s'il existe des écoles, c'est précisément parce que la vie n'en est pas une* » (ibid.).

Dans son introduction, l'auteur donne trois sens au mot apprendre. Il définit ce mot, dans un premier temps, comme le fait de *s'instruire.* Aussi il donne deux exemples, apprendre *l'algèbre par soi-même et apprendre l'algèbre à quelqu'un.* À travers cet exemple il parle d'ambiguïté car le mot apprendre renferme plusieurs sens, c'est un mot polysémique.

Apprendre peut également être traduit par « *Teaching Learning* » (enseignement apprentissage). Il y a ici un lien d'accompagnement, un lien entre deux ou plusieurs personnes qui échangent. Il peut s'agir d'un professeur et de son ou ses étudiants, d'un formateur et de ses apprentis.

La troisième définition du mot « apprendre » désigne une activité dont le résultat est le fait de comprendre quelque chose, exemple : j'apprends en chantant, j'apprends à chanter, j'apprends tous les jours. Selon Reboul, « *apprendre, c'est acquérir une information, ou un savoir-faire, ou une compréhension »* (2018, p.16). Tout est donc une question d'apprentissage.

Reprenant le fameux dicton d'Aristote passé dans les usages, « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* » Reboul souligne qu'il y a une relation entre l'apprentissage et le mode d'apprentissage. L'apprenti navigue souvent entre l'apprentissage par tâtonnement et l'apprentissage méthodique.

Privilégiant l'apprentissage par tâtonnement, la question même de la pertinence de l'école se pose. À partir de là, va naître un débat d'idées entre penseurs autour de l'école et de l'éducation. Reboul (2018), relève que certains de ces penseurs comme Carl Rogers (1968) voudraient transformer l'école en supprimant l'enseignement et « *en laissant les élèves s'organiser librement »* (Reboul, 2018, p.14). D'autres comme Ivan Illich (1971) vont jusqu'à réclamer *« la suppression de l'école au profit de la vie* » (Reboul, 2018, p.100)

Selon Reboul, qui est lui-même issu de la philosophie, il n'est pas question de parler du bienfondé de ces thèses, car si elles ont le mérite de s'interroger sur l'enseignement c'est-à-dire à quoi il sert et qu'est-ce qui le distingue de tout ce qui n'est pas enseignement, il parait assez difficile de se passer de l'école des enseignements qui y sont dispensés. Ces interrogations s'apparentent à des souhaits d'expérimentation, c'est-à-dire une production artificielle de phénomènes à étudier. Dès lors, l'enseignement revêt à la fois le caractère d'expérimentation et de simulation car on y trouve la variation intentionnelle des facteurs pertinents, c'est-à-dire, utiles pour apprendre. Il estime que les problèmes de l'école sont analogues à ceux de la vie mais sans conséquences.

On a donné trop d'importance aux erreurs qui sont souvent sans conséquence, allant jusqu'à les associer à des fautes. Cela s'apparente à une vision judéo chrétienne faisant de la faute, un péché, donc digne de punition. Alors que comme le dit Charles Pépin (2016) l'erreur est formatrice. Pour lui, l'erreur, et même au-delà, l'échec peut avoir une certaine vertu, celle de s'améliorer. L'apprentissage est un processus continu. Jean Piaget (1945), explique que les enfants apprennent aux cotés des parents dès la naissance. Dans le processus d'apprentissage, les enfants peuvent assumer des rôles complémentaires et des rôles parallèles. Ils peuvent être spectateurs en ce sens qu'ils observent comment les adultes font. Ils peuvent aussi être des acteurs, car ils reproduisent. Ils adaptent le jeu, ils vont même jusqu'à l'améliorer en y ajoutant par exemple des règles nouvelles.

Weil-Barais (2011) souligne que l'essentiel de nos apprentissages repose sur le mimétisme, c'est ce qu'elle appelle d'ailleurs « *apprentissage par observation ou par imitation* » (2011, p. 481).

Pour elle, la petite fille commence à apprendre les scènes de la vie quotidienne auprès de sa mère. Il en est ainsi du jeune garçon qui par mimétisme agit comme son père lors de divers travaux à la maison, dans le garage ou dans l'atelier.
Pour Spinoza (1954) *« ce qu'on apprend sans comprendre ne peut pas être vrai »* (1954, p45-56). Ici se pose la question du rapport au savoir, entre ce que l'on a appris et notre capacité à le comprendre et à le transposer. Lorsque la compréhension et la transposition sont confrontées à une opposition, dans ce cas-ci Bachelard (1947) parle d'obstacle épistémologique. Il note aussi que dans le parcours de formation, la rupture est une étape indispensable c'est-à-dire l'opposition entre la *doxa* et *l'épistémè.* En outre, Reboul citant le Robert, définit « l'apprentissage » comme le fait d'apprendre un métier manuel ou technique, par opposition à l'étude, c'est-à-dire à l'acquisition de connaissances désintéressées constituant une culture libérale.

Ici, nous trouvons un autre sens, du mot apprendre, celui-ci est limitatif. Il ne porte plus sur l'objet, mais plutôt sur le degré de l'acquisition : l'apprentissage, c'est « *les premières leçons, les premiers essais* » » (Reboul 2018, p.40). Dans ce processus, nous avons plusieurs tentatives, plusieurs essais. Ce processus est fait d'essais /erreurs qui finit par donner des performances grâce ou à cause du « *sur-apprentissage* ».

Chaque contexte est un cas d'école à lui seul. Il est difficile de faire l'impasse sur les paramètres culturels dans les apprentissages. François Sawadogo (2016) souligne que *« dans les activités d'apprentissage les modes d'activation sont fortement influencés par la culture, les croyances et les valeurs »* (2016, pp 36-37). Aussi, prendre en tenant compte de cette dimension peut permettre d'optimiser le rendement des sujets apprenants dans un processus de formation. Sawadogo, (ibid.)) souligne qu'il est important de prendre en compte aussi le potentiel linguistique des apprenants en tenant compte de la langue des apprenants eux-mêmes. Cette prise en compte représente un atout dans la consolidation des acquisitions. Pour lui, *« l'effort de la didactique doit en ce sens contribuer en la prise en compte de ces contextes lors des apprentissages »*, (Sawadogo, 2016, pp.40-41).

Dans le contexte burkinabé, les langues constituent une richesse à la fois linguistique et culturelle. Nous pouvons supposer que celles-ci sont des atouts pour les pratiques didactiques et pédagogiques. La culture donne un sens aux apprentissages. En parlant d'activité cognitive et d'apprentissage, Sawadogo relève qu'il y a un lien qui unit les deux car l'exécution d'une tâche se fait grâce à une combinaison d'éléments présents en mémoire dans le travail à court et à long terme.

Vergnaud (1999), pour sa part, définit l'apprentissage, comme un processus d'acquisition des savoirs. Il s'agit à la fois de savoirs théoriques et de savoirs pratiques avec un but. Il y ajoute une finalité, l'acte d'apprendre. L'expertise dépend alors de la capacité à solliciter au maximum les connaissances antérieures et à les améliorer. Ainsi la capacité à faire des inférences pertinentes pour la compréhension et la production donne du sens l'apprentissage. On comprend alors que la transmission n'est pas seulement le passage d'un contenu à un contenant, mais plutôt le résultat d'un travail d'acquisition de compréhension, de maîtrise et de transformation. Apprendre est alors le résultat d'un travail de réflexion et de cognition.

Selon Munoz et Villeret (2012)

> Il y a transmission des éléments de la culture vers l'apprenant, via le recours à de multiples formes de médiations (humaines, symboliques et instrumentales), certes mais il y a également construction du point de vue du sujet apprenant. Ce double processus de médiation/construction se joue à deux niveaux de développement, au niveau du développement d'une société sur le temps plus long d'ordre historico-social mais aussi au niveau de celui d'un acteur particulier dans le temps des situations qu'il vit, (Munoz et Villeret, 2012, p.2)

L'expertise dans l'acte d'apprendre est importante. Elle dénote de la maîtrise du sujet enseigné. Elle montre la capacité de l'enseigné à être autonome. En effet, pour Freire (1996), dans l'apprentissage, il y a une dimension d'émancipation et de liberté. Car celui qui apprend ajoute une plus-value à ce qu'il a appris initialement. Il peut ainsi simuler le réel d'une certaine façon et anticiper ce qui peut se produire.

L'apprentissage peut prendre différentes formes, celle qui est formelle est organisée et structurée. À l'opposé, la forme informelle a un caractère presque naturel et inscience à l'instar des apprentissages du quotidien. Reboul souligne que l'apprentissage par explication est différent de l'apprentissage par répétition, ou encore de l'apprentissage par immersion. Les formes d'apprentissage sont multiples. Pour de Landsheere (1979), l'imitation, la répétition, le tâtonnement ou l'essai/erreur sont des formes d'apprentissages qui impliquent que le sujet soit en activité, ainsi il cherche à comprendre, il réfléchit, il adapte. Le psychologue Le Ny (1972) va plus loin en soulignant que l'apprentissage n'est pas seulement l'acquisition d'un comportement quelconque. Pour lui, il s'agit surtout d'éliminer tous les autres, c'est-à-dire que l'apprentissage vise à éliminer les erreurs antérieures. Il ajoute que l'apprentissage a pour objet d'obtenir des modifications durables du comportement d'un sujet humain ou animal grâce à des expériences répétées.

Apprendre est donc un processus d'acquisition des automatismes sensorimoteurs et psychiques. Il s'appuie sur la conception de l'apprentissage issue des théories de la psychologie. Ici l'objectif de l'apprentissage est d'obtenir la modification stable des comportements ou des activités psychologiques à partir d'expériences antérieures. Ainsi qu'il soit formel ou informel, il y a des éléments communs aux différents types d'apprentissages. Il arrive que les apprentissages à l'école servent de support pour les apprentissages en atelier, ceci crée une complémentarité entre les deux.

2. Complémentarité entre apprentissage formel et apprentissage non formel

Rousseau, depuis *« l'Emile »* (1762) préconisait une nouvelle approche pour faire évoluer l'école et la façon d'apprendre. Pour lui, l'école devait être libre, elle ne devait pas être imposée. De nombreuses réformes ont été faites depuis lors. Les difficultés de cette vieille institution comparée à un mammouth perdurent. Ce pachyderme ne se laisse pas facilement apprivoiser, encore moins *se faire dégraisser* pour reprendre la formule de l'ancien ministre Claude Allègre comparant l'école à un mammouth lors d'une réunion avec les syndicats d'enseignants ce 24 juin 1997. Il n'est d'ailleurs pas le premier, encore moins le seul à charger l'école avec ses difficultés et ses tares.

Depuis la fin des années 1960, de grands penseurs jugent que l'école, sous sa forme actuelle ne devrait pas exister. Ainsi, citant Rogers, Reboul souligne que *« enseigner c'est donc en général perdre son temps parce que l'individu perd confiance en sa propre expérience pour s'en remettre à celle d'un autre* » (2018, p.119). Cela signifie pour Rogers que « *tout savoir authentique est un vécu au même titre qu'une émotion ou qu'un sentiment »* (ibid.). Pour Illich, « *détruire l'école permettrait à chacun de s'instruire comme il l'entend, quand et avec qui il l'entend* »

Quant à Reboul, il n'est pas tout à fait d'accord avec ces différentes approches quelque peu radicales. Il estime que l'école a droit de cité, car son rôle est fondamental dans le travail de socialisation et de transmission des valeurs. Reboul se réfère à Alain en référence à son ouvrage *Propos sur l'éducation*, (1932, 1967) dans lequel il note les différences et les particularités entre l'école et l'atelier. Reboul écrit ceci :

> L'école assure un apprentissage bien supérieur à celui des ateliers, non seulement parce qu'elle est plus méthodique, mais surtout parce qu'elle fait place à l'erreur. L'apprenti, le clerc de notaire par exemple, n'a pas le droit de se tromper, puisque l'erreur gâche du matériel et surtout fait perdre du temps, donc de l'argent » (Reboul, 2018, p.119).

Depuis plusieurs décennies, l'école à travers le monde fait l'objet de nombreuses critiques pour son inadaptation aux besoins de la société. Elle est critiquée pour sa grande tendance à la sélection et la rigidité des formations dispensées.

Malgré toutes ces critiques, l'école résiste et perdure dans le temps. Elle reste aujourd'hui le principal lieu de transmission de savoirs et la principale institution en charge de la formation. Même si aujourd'hui, d'autres structures publiques, privées ou communautaires essaient de proposer d'autres alternatives comme les apprentissages informels avec des finalités professionnalisantes pour faciliter l'accès aux marchés de l'emploi. L'apprentissage, dit alors informel, peut aussi avoir lieu à l'occasion du travail ou tout simplement dans les activités de la vie quotidienne. En effet, dans *Apprendre de la vie quotidienne,* Brougère et Ulmann (2009), relèvent que :

> S'attacher à reconnaître les apprentissages effectués dans le cours de toutes nos pratiques sociales, des plus banales aux plus élaborées, implique de porter un autre regard sur le quotidien, ce que nous ne sommes pas toujours portés à faire (Brougère et Ulmann, 2009, p 11).

En d'autres termes, ces auteurs soulignent que nos activités du quotidien sont des activités d'apprentissage en permanence. Le quotidien est porteur d'apprentissages, il est aussi un champ de formation en continue. En outre, ils ajoutent que :

> Du point de vue d'une épistémologie des savoirs, ces savoirs du quotidien, considérés comme des pratiques locales, situées ou spécifiques, restent souvent inexplorés parce qu'ils ne seraient pas suffisamment porteurs de généralités. Leur indexation à une situation particulière ne permettrait pas autant de possibilités de transfert d'un domaine à un autre, d'une situation à une autre, que ceux acquis dans des cadres formels et reconnus (Brougère et Ulmann, 2009, p 11).

Si ces savoirs du quotidien, comme le disent ces auteurs, sont moins reconnus et même souvent inexplorés, il n'en demeure pas moins qu'ils ont leur pertinence et toute leur place dans nos activités. En effet, l'apprentissage en lui-même est un champ riche d'informations et de procédés. L'apprentissage, formel ou informel s'inscrit dans un processus d'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir être. Autrement dit, l'apprentissage permet d'acquérir de nouvelles compétences et/ou d'améliorer celles qui sont déjà existantes. Aussi, Brougère et Ulmann ajoutent que :

> Reconnaître les apprentissages du quotidien comme des savoirs présuppose donc que le savoir n'existe pas en soi prêt à être transmis, mais qu'il se trouve inextricablement lié à l'activité des sujets dans des contextes divers, ordinaires comme inaccoutumés, toujours particuliers et situés (Brougère et Ulmann, 2009, p 17).

Pour ce qui est de l'apprentissage situé, il s'agit d'un apprentissage rattaché à son contexte. De grands théoriciens s'y sont intéressés depuis plusieurs années déjà. Parmi ceux-ci, il y a entre autres Jean Lave, Etienne Wenger et Barbara Rogoff. Ils ont su prendre en compte l'implication des communautés dans les trajectoires de formation et d'apprentissages. Ils ont posé un pont entre *communauté de pratiques et apprentissages*. Pour Bourgeois et Merhan, les voies ouvertes par ces pionniers s'apparentaient à un nouveau champ dans la recherche. Cette nouvelle démarche constituait à leur début selon eux une sorte de révolution, car, il s'agissait d'un champ nouveau :

> Un nouveau venu au sein d'un collectif de travail, occupant au départ une position « *périphérique* », accède à des ressources au sein de son environnement de travail (*les « affordances* ») qui vont lui permettre d'acquérir des compétences et des connaissances pour le collectif en question » (Bourgeois et Merhan, 2017, p.61-80)

L'apprentissage en lui-même est un cheminement, il peut même dans certains cas être associé à un parcours initiatique. Dans le cas des apprentissages accompagnés, ce parcours initiatique prend tout son sens, car la formation prend en compte à la fois la culture, les traditions, les savoirs ancestraux et les nouveaux apports liés aux rencontres, notamment celle liée à l'arrivée des européens en Afrique.

Les apprentissages accompagnés sont aussi une grande source de transformation et de développement. L'apprenti, en se formant apprend en situation de travail. Il se construit en tant que futur professionnel, mais aussi comme futur citoyen. Dans l'atelier, il se confronte aux réalités de la vie en collectivité. La vie au travail, n'est pas toujours facile, il faut trouver sa placer en naviguant entre les humeurs du tuteur, les railleries des collègues, le mécontentement des clients, la frustration née des échecs et la joie de belles réalisations.

Les apprentissages professionnels accompagnés, s'appuient sur des réalités de terrain. Ce sont des contextes, des publics, des procédés qui concurrent à la formation où l'activité côtoie le discours et les mouvements du corps. C'est le lieu d'apprendre au travail, aux côtés d'un tuteur tout en étant apprenti. C'est en fait, une autre façon d'apprendre.

3. Les apprentissages professionnels, une autre façon d'apprendre sur le terrain

Pastré (2011) a une conception pragmatique du travail. Sur ce point, il se détache d'ailleurs de l'approche piagétienne, selon laquelle le travail n'est pas un moyen de développement, il peut tout juste fournir des occasions. Alors que lui voit dans le travail une source de développement. Dans l'analyse du travail, tout est pris en compte. Il s'agit donc de l'analyse de l'organisation de l'action dans les situations professionnelles en tenant compte des points spécifiques tels que l'importance de la prescription, l'importance des instruments, l'importance de l'expérience professionnelle, et l'intérêt du formateur pour les formés. Dans cette forme d'apprentissage, théorie et pratique se côtoient. D'ailleurs la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud (1985) y prend tout son sens. Elle est le fondement de nombreux travaux sur l'environnement de travail.

Vergnaud (1999) définit « *l'apprentissage, comme un processus d'acquisition des savoirs, savoirs théoriques et des savoirs pratiques avec un but, que l'on s'est fixé au préalable* ». Pour lui, il peut s'agir d'apprendre un métier, d'apprendre à conduire' apprendre à cuisiner, ou encore d'apprendre à apprendre. C'est en cela que l'apprentissage devient une combinaison entre savoirs pratiques et théoriques. C'est aussi une instruction, une construction de soi, une volonté de dépassement de soi. Apprendre se définit alors comme une de se surpasser avec une volonté d'intégrer une entité ou un groupe de sachants différents du notre, c'est ce qui fait à Pastré (2006), dans *Activité et apprentissage*, que l'apprentissage est un processus anthropologique qui accompagne toute activité.

Dans ce processus, l'acteur en agissant produit des ressources qui vont lui servir à guider son action. En effet, en exécutant une tâche, le sujet s'engage non seulement dans la tâche, mais s'inscrit aussi dans une dynamique d'apprentissage. Pastré souligne que « *l'apprentissage est un concept tellement important chez les êtres humains que ceux-ci ont été amenés à y dédier des institutions spécifiques* ». L'activité sert de support à l'apprentissage. Celui-ci, au départ perçu comme « *incident* », se mue à un apprentissage « *intentionnel* ». L'importance de l'apprentissage dans la société des hommes selon Pastré, les conduit à structurer les apprentissages au point d'y dédier de lieux de formation appelés écoles. L'école institution (au sens large) dispose ainsi de ressources pour guider et orienter l'apprentissage. Ainsi celle-ci accentue la relation de subordination qui existe entre activité constructive et activité productive, l'une étant par le biais de l'apprentissage conditionnée à l'autre. Pour lui, aussitôt qu'il y a activité, il y a apprentissage à des niveaux plus ou moins importants.

Dans le cadre d'une recherche effectuée en 1992, Pastré était arrivé à élaborer un concept qu'il a appelé pragmatique en ce sens qu'il s'articulait autour de stratégies développées par des opérateurs dans le cadre de leur travail afin de résoudre des *situations problèmes*. Le *concept pragmatique* est ainsi l'élément central dans l'organisation de l'action efficace. Dans cette logique, il s'agit dans un premier temps de construire des relations, des significations entre des indicateurs et des variables fonctionnelles. Dans un second temps, il faut prendre en compte une articulation permanente entre l'indicateur observable et le concept. Il faut aussi souligner qu'un concept pragmatique est spécifique à une classe de situations délimitée. Aussi dans l'analyse de l'activité, on constate que les différentes stratégies développées par les acteurs sont la résultante de *situations-problèmes*. Pastré note que l'analyse de l'activité de diagnostic permet d'accéder aux concepts organisateurs de l'action.

À partir de là, il reprend l'approche de Savoyant sur l'apprentissage et en donne une autre définition. Il note l'apprentissage d'une activité se fait généralement en deux étapes. La première étape est celle de l'élaboration de l'action, elle correspond à la construction du modèle opératif. Cette phase se traduit par l'identification de la structure conceptuelle d'une situation. Cela signifie que l'ensemble des acteurs devra comprendre et assimiler l'ensemble des concepts organisateurs préalable à l'action. Par ailleurs, il avoir un écart entre le *comment faire* et *le faire*. Pour lui, il arrive souvent que l'expert sait comment faire, mais il lui arrive de ne pas pouvoir expliquer ce qu'il sait faire, c'est ce que Pastré appelle le « *laconisme* ». Ainsi de procédés laconiques, découle l'assimilation, car les schèmes fonctionnent dans le silence de leurs usages. Le processus d'assimilation est propre à chacun en fonction de sa faculté à comprendre et à transposer.

Pastré souligne qu'il y a une différence notable entre les apprentissages incidents et les apprentissages intentionnels. Pour cela, il s'appuie sur deux exemples distincts, celui de la conduite de presses à injection et celui de la conduite de centrales nucléaires. La différente est de taille. En effet dans le cas de la conduite de presses, les apprentissages sont presque exclusivement faits sur le tas, partant de ce constat, il a formulé la notion de concept pragmatique. Il y voit un concept construit pour l'action et dans l'action. Il s'agit d'un empirisme, partagé par des professionnels d'un domaine bien déterminé, le leur. Quant à l'apprentissage au sein des centrales, le procédé est bien différent. Le souci d'explicitation et de construction des connaissances est bien développé. En effet le rapport entre concepts scientifiques et concepts pragmatiques nécessite qu'il y ait une forte articulation entre le modèle épistémologique de l'installation et de la transformation pragmatique, notamment

pour ce qui concerne l'appropriation des concepts scientifiques par les novices. Ainsi des variables vont servir à évaluer d'autres variables. Il y a alors transformation de connaissances en système de diagnostic. En d'autres termes, il s'agit d'une pragmatisation de connaissances scientifiques, d'où l'enjeu de la formation sur le simulateur. Dès lors, le débriefing devient un moment clé et déterminant dans la construction pragmatique, car c'est le moment où s'opère la conceptualisation de la situation sous une forme pragmatique. Il permet la mise en évidence des éventuelles erreurs. Ainsi les apprentissages se font par states.

Pour Pastré, la didactique professionnelle est un concept qui a « *l'esprit d'escalier* », c'est-à-dire qu'on en découvre presque toujours un palier, l'un après l'autre et surtout l'essentiel après coup. Il démontre qu'il est probablement vain de vouloir faire coïncider dans l'apprentissage l'action et sa compréhension, car la compréhension peut se faire par étapes successives et sur des périodes différentes. Il souligne que « *la situation n'est apprenante que si elle est couplée à une analyse à postériori, réflexive, permettant d'analyser les faits et les scènes dans l'histoire recréée, si possible en collectif, de transformer les connaissances (empiriques) en savoirs transmissibles »* (1999, p.13-35).

La formation est l'autre pendant de la didactique professionnelle. Les deux mettent en lumière des dimensions séparées mais complémentaires : la dimension théorique et la dimension opératoire. La dimension théorique est très importante, car c'est grâce à elle qu'on essaie d'éviter un discours empirique qui se contenterait de relater un certain nombre d'opérations réussies d'analyse, sans en marquer ni les fondements ni les limites. Par contre, la dimension opératoire est tout aussi essentielle. Elle se rattache, d'un point de vue théorique, au courant de la conceptualisation dans l'action. Elle se doit de présenter les outils, les concepts, les méthodes, qui doivent permettre aux utilisateurs de s'approprier ces instruments et de les utiliser de façon efficiente collectivement ou individuellement. À ce titre, Bernard Coulibaly parle de collaboration dans les apprentissages :

> La collaboration est une culture, un processus pédagogique dont la maîtrise doit passer d'abord par une phase de déconstruction des pratiques traditionnelles basées sur la compétition individuelle et individualiste, puis par une phase de reconstruction fondée sur les pratiques collectives de co-construction du savoir (Coulibaly, 2006, p.552).

L'apprentissage est un processus de formation et d'acquisition et c'est aussi un travail constant, cognitif et réflexif. Le caractère professionnel de l'accompagnement se définit ici par le fait que le jeune apprend un métier en même temps qu'il se forme. Il s'agit comme le dit Brougère d'apprentissage traditionnel.

L'atelier devient est alors « *comme un autre lieu de l'apprendre* » (Brougère, 2008, p. 49). Cependant, à la différence du modèle français, les apprentis ne perçoivent pas de rémunération, au contraire, ils paient pour se former. Ils ne pas des stagiaires. Les apprentissages professionnels accompagnés sont une forme autre d'apprentissage dans le contexte africain car met en relation un tuteur qui est en même temps un formateur et qui à travers son activité professionnelle accompagne des jeunes apprentis. Dans ce cadre, *« il s'agit également de détourner le regard de l'école pour s'intéresser à d'autres formes sociales afin de comprendre l'apprentissage »* (Lave, 1991, p. 63).

Pour mieux cerner les différents aspects de cet apprentissage professionnel, les travaux de Piaget (1969) ou encore ceux de Vergnaud (1994) apportent une meilleure compréhension du schème d'activité. L'articulation des différents aspects du schème fait appel au système cognitif pour la réalisation de l'activité. Le travail en atelier pour les jeunes apprentis est un moment de construction des savoirs. Par conséquent, un apprentissage accompagné est générateur d'expériences directes.

De nombreux chercheurs en sciences sociales se sont intéressés à la question de l'apprentissage sur le terrain. Ce fut le cas de l'anthropologue Jean Lave qui effectué des études auprès des tailleurs au Libéria. Fort de cette expérience, elle en vient à déduire que l'on peut apprendre autrement. Au-delà des formes académiques traditionnelles de formations. Pour elle, il est aussi possible d'apprendre sur le terrain auprès des professionnels. Elle montre les différences de procédure pour apprendre les mathématiques selon les visées de l'école conventionnelle et celles qui proviennent des ateliers de confection des vêtements. Le cheminement est différent, mais la résolution du même est identique. C'est en cela que le poids des traditions et de la culture est important : « *Comme l'arithmétique des tailleurs, l'arithmétique apprise à l'école est un système fonctionnel au sein duquel certains types de problèmes sont familiers et aisément résolus et d'autres non.* » (Lave, 1977, p. 180).

Jean Lave, à l'instar de Rogoff, Greenfield et Wenger, met en lumière cette autre forme d'apprentissage non occidentale. Cet apprentissage prend en compte les réalités socio-culturelles du contexte dans lequel les individus apprennent. Ces éminents chercheurs s'inscrivent ainsi dans les pas de Vygotski en donnant toute sa place à la culture dans les processus d'apprentissage. L'apprentissage accompagné, à travers cette expérience directe du travail peut être aussi considéré comme une théorie de la pratique sociale par le fait selon Brougère « *qu'il met l'accent sur l'interdépendance entre l'agent et le monde, l'activité, la signification, la cognition, l'apprentissage et la connaissance* » (Brougère, 2008, p. 50).

La culture peut être un support pour les apprentissages, elle peut aider la facilitation et à la transformation. Pour Pastré, l'activité transforme les objets du monde dans leur variété matérielle et symbolique : elle est donc productive. Mais, nous dit Pierre Rabardel, l'activité de travail transforme ce faisant le sujet lui-même : elle est donc constructive. Selon Pastré,

> Le tempo et les échéances sont différents, mais les deux faces de l'activité de travail sont également essentielles. C'est ce qui rend naturel, même si ce n'est pas facile de convoquer la question du sujet, de son identité, de ses compétences, reconnues ou non, de son pouvoir d'agir sur le monde matériel et sur autrui. (Pastré, 2005, p.2).

Ce continuum entre les deux aspects de l'activité (productive et constructive) lui donne une autre dimension. Une dimension pragmatique qui favorise non seulement la construction mais aussi l'autonomisation. Apprendre au sein des ateliers est avant tout une expérience de vie qui construit l'apprenti en tant qu'individu mais surtout en tant que professionnel. Cet apprentissage est pragmatique, il est pratique, il a une visée d'employabilité rapide de futur professionnel. Aussi, comme le souligne De Ketele : « Reconnaître la professionnalité suppose simplement d'apporter les preuves que les savoirs, les savoir-agir professionnels et l'éthique du candidat à la profession sont « conformes » à un référentiel accepté dans un contexte précisé de reconnaissance ». (De Ketele, 2011, pp. 31-47).

Les apprentissages accompagnés mettent en mouvement plusieurs acteurs avec *« une pluralité de dimensions épistémique, sociale, professionnelle, instrumentale orchestrées par une pluralité d'acteurs, du responsable de formation aux intervenants, du tuteur de stage au directeur de mémoire et aux pairs* » (De Ketele et Jorro, 2017, pp. 21-40). En d'autres termes, la formation apporte à l'apprenti les clés nécessaires pour ouvrir les portes de l'entreprise. Pour cela, durant sa formation il aura acquis des savoir-faire, c'est-à-dire des compétences, de l'habileté, de la rigueur. Il aura aussi acquis du savoir-vivre en termes de respect, de ponctualité, et de sérieux. La réalisation de soi en tant qu'individu et en tant que professionnel passe aussi par la prise en compte des compétences de base qui donnent un sens à son travail de soudeur, aussi Paré-Kaboré souligne que :

> Les compétences de base liées au travail désignent le développement des connaissances élémentaires sur le monde du travail, la découverte de ses propres talents, aptitudes et intérêts et le développement des dispositions élémentaires qui sont essentielles pour rechercher un emploi, créer son emploi et opérer de manière efficace sur le lieu de travail. (Paré-Kaboré, 2014, p.12).

Etant donné que l'apprentissage professionnel est avant tout une mise en situation à travers laquelle se fait un travail d'accompagnement et naissent des interactions entre un tuteur formateur et un apprenti, la régulation et la médiation ne sont jamais très éloignées. C'est en cela que la médiation didactique prend toute sa place.

Résumé du deuxième chapitre

Les apprentissages accompagnés dans les ateliers du Burkina Faso, se font dans des contextes particuliers. Ce sont des apprentissages non formels qu'on a souvent associés aux apprentissages informels. Pastré (2006) a démontré que l'organisation de la société des hommes va de pair avec les apprentissages. Dans les activités humaines, il y a un volet apprenant. Aussi, qu'ils soient incidents ou intensionnels, les apprentissages donnent une dimension particulière à l'activité. Cependant, il est important de souligner qu'il n'y a pas une forme unique d'apprentissage. Certains chercheurs comme Lave, Wenger, Rogoff et Greenfield soulignent qu'il est possible d'apprendre autrement, apprendre en faisant. Qu'il est possible d'apprendre en s'appuyant sur la tradition et sur la culture. Ils parlent « *d'apprentissage situé* ». Ils montrent qu'il est possible d'apprendre à partir d'une expérience directe et dans d'autres contextes que les formes académiques classiques. La pluralité des manières et des formes d'apprentissage permet de prendre en compte des réalités socio-culturelles des terrains étudiés où l'on rencontre d'autres formes de médiations.

Troisième chapitre : La médiation didactique, un outil pour analyser les articulaions entre apprentissage et formation

Qu'il s'agisse d'apprentissage formel ou non formel, la médiation n'est jamais très éloignée Elle est présente par le biais de moyens pédagogiques et didactiques mis en œuvre par l'enseignant ou le formateur. Aussi, nous cherchons à mieux comprendre sa place dans les apprentissages, dans les enseignements et dans la formation surtout dans le cas des apprentis soudeurs. Pour définir le concept de médiation didactique nous partons des définitions les plus larges des dictionnaires grand public (Le Larousse, Le Robert), au plus resserré avec des auteurs de référence comme, Piaget (1980), Vygotski (1985), Vergnaud (1985) et Numa-Bocage (2007, 2009, 2015, 2020).

1. La médiation ou la capacité de comprendre l'autre

Le Larousse (2011, p. 632) définit la médiation comme étant « *une entremise destinée à amener à un accord* ». Il définit aussi la médiation comme *« un arbitrage, une procédure de règlement des conflits qui consiste dans l'interposition d'une personne appelée médiateur ».*

Au travers de la médiation, nous cherchons à comprendre les buts poursuivis par chacun des acteurs au niveau des implications didactiques et des implications subjectives. Nous cherchons également à repérer la nature de l'interaction avec la mise en place des règles interactionnelles dans ses implications didactiques (identification de la posture : médiation ou tutelle), et la gestion de l'intersubjectivité (utilisation des marqueurs linguistiques, posture d'accompagnement, capacité d'écoute). Il s'agit pour nous d'une analyse croisée d'un point de vue didactique et subjectif portant sur les buts et la nature de l'interaction. Elle met ainsi en évidence le savoir commun, l'objet de l'activité interactionnelle produite dans la dynamique des échanges. Selon France Médiation,

> *La médiation sociale est une forme innovante d'intervention et de régulation sociale qui vise à favoriser le « mieux vivre ensemble », dans l'esprit de deux textes de référence : la convention européenne des droits de l'homme et la charte de référence de la médiation sociale* (Comité interministériel des villes, 2001).

À travers la volonté d'intervention et de régulation, les institutions locales et communautaires tentent d'éviter au mieux les conflits et le désordre dans la cité. Goethe (1793) disait d'ailleurs préférer commettre une injustice que de supporter le désordre.

Il a été un médiateur circonstanciel lors du siège de Mayence par l'armée française d'avril à juillet 1793. Pour lui, l'on peut réparer une injustice, cependant, il est difficile de circonscrire le désordre. Mokounkolo (2011) reprenant la définition adoptée par l'union européenne dit ceci :

> La médiation sociale est définie comme un processus de création et de réparation du lien social, de règlement des conflits de la vie quotidienne, dans lequel un tiers impartial et indépendant tente, à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions, de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose. Il se déroule sur un mode transactionnel, sur le principe du « gagnant-gagnant ». (Mokounkolo, 2011, pp. 18-22).

En effet dès le début des années 1980, selon Garapon (2010), le Conseil de l'Europe s'était intéressé aux questions de médiation sociale et judiciaire dans l'objectif de désengorger les tribunaux à travers la commission européenne pour l'efficacité de la justice (Cepej). Aussi à la suite de Royal et de Brassard (2010), Mokounkolo relève que :

> Les médiateurs peuvent être soumis à des tensions de rôle. Les tensions renvoient aux sentiments qu'éprouve une personne dans une situation dans laquelle il lui est difficile voire impossible, de répondre à toutes les attentes de façon satisfaisante, tant à ses yeux qu'aux yeux des personnes qui les formulent (Mokounkolo, 2011, p.5)

Le rôle de médiateur est un rôle difficile et délicat, car en plus d'écouter, il négocie, et accompagne. Il peut aussi trancher. Le médiateur est un diplomate qui travaille dans l'objectivité, il ménage chacune des parties. Selon Le Robert (2013, p.1200), le médiateur est : « *Une personne qui s'entremet pour résoudre un conflit. La médiation est une entremise qui a pour objet de mettre d'accord ou de réconcilier des personnes* ».

Pour cela, le médiateur fait preuve d'habileté et de tact dans la conduite des affaires qu'il tente de résoudre. Selon Tapia (2010), en France, les activités de médiation se sont nettement formalisées dans les années 1970, avant de se multiplier au milieu des années 1980. On a, par la suite, assisté à leur réglementation dans les années 1990, puis à leur professionnalisation. Cette dernière s'est faite via la création de diplômes ou de certificats d'aptitude (De Briant, Palau, 1999), aboutissant à la traduction des diverses pratiques en des fonctions spécifiques remplies par des professionnels à qui l'on reconnaît un statut social et, plus ou moins, un monopole concernant ces activités (Le Boterf, 2010). Il faut souligner qu'au-delà de la récupération politique et institutionnelle, le concept de médiation appelle à réfléchir sur les stratégies et les modalités à mettre en place pour faciliter les apprentissages.

Le tuteur est une personne avisée et réfléchie, il sait comment s'y prendre pour la fidélisation des apprentis. Il sait aussi qu'il a besoin d'alliés sur lequel il doit s'appuyer. C'est ainsi que la famille intervient. À travers une collaboration étroite entre l'atelier et la famille, une impulsion se met en place. Cette collaboration est utile à la réussite des apprentissages. Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2000) :

> Assurer une médiation, c'est jouer un rôle d'intervention, celui d'un tiers plus ou moins reconnu comme neutre, en vue de créer ou de maintenir, entre des personnes, des groupes, des instances, des institutions, voire des États, des liens, qu'ils soient insuffisants ou qu'ils soient rompus (Champy et al., 2000, p. 679).

La médiation permet ainsi d'établir un pont, de favoriser un cheminement entre des parties souvent opposées, mais ayant un objectif commun à l'instar de la relation entre l'enseignant et l'élève, ou celle qui le tuteur et l'apprenti. Pour Larivée, (2010), la médiation peut être le point de départ d'un « long partenariat ». Selon (Favre, 2004), une meilleure collaboration avec la famille permet de créer une dynamique socio-éducative établie autour des apprentissages scolaires. Dans ce cas, il s'agit dans un premier temps de permettre à l'enfant de trouver sa place dans l'école. Il appartient alors aux accompagnants scolaires et à la famille d'aider l'enfant à s'épanouir à l'école. La famille en confiant son enfant à l'institution, trouve un allié, un relai. Le bonheur à l'école est ainsi le résultat d'une collaboration étroite entre la famille et l'école. L'institution, École, pose les bases propices à la construction du citoyen et du professionnel. Elle a la lourde charge non seulement d'instruire et de former, mais elle doit aussi protéger et conduire l'enfant vers la réussite.

Pour Annie Da Costa Lasne la réussite scolaire d'un élève s'apprécie en termes de *« niveau » et se repère le plus souvent par un score situé sur une échelle ordonnée de valeurs. Mieux l'enfant satisfait les compétences exigibles fixées pour sa classe d'âge, plus le score qu'il obtient aux évaluations, est élevé* » Da Costa Lasne (2012, pp. 13-14).

L'école s'est-elle dévoyée en axant exclusivement la réussite des apprentissages sur les seules notes ? Pour Deniger, (2004), la question mérite d'être posée car malheureusement, la réussite scolaire se réduit aujourd'hui seulement aux notes et aux diplômes obtenus. De nos jours, les notes et les appréciations font foi. De meilleures appréciations attestent de la réussite des apprentissages. Elles passent ainsi sous silence les autres aspects de la formation et les autres acquisitions alors qu'un apprentissage ne se réduit pas seulement aux notes. Il y a les aspects visibles (la réalisation d'une œuvre) et les aspects invisibles (le travail cognitif, le plaisir d'apprendre…).

Dans la médiation, selon Numa-Bocage, il y a toujours des ajustements à faire, « *le maître quand il est médiateur, ajuste son choix possible de stratégie à l'évolution de la situation en fonction des réponses des élèves » Numa Bocage, 2007, p. 7).*

La stratégie de l'enseignant est fonction des questions et des réponses à apporter à l'élève. Selon elle, cette stratégie nécessite constamment une *« adaptation pendant » l'activité.* Des cours préparatoires (CP) aux classes de formation professionnelle, la question de l'adaptation est une nécessité. Cet ajustement permet de prendre en compte la singularité de l'apprenant et de mener des actions pédagogiques qui répondent aux besoins de celui-ci. Cette prise en compte permet à l'enseignant de faire évoluer ses pratiques professionnelles. La médiation se révèle extrêmement importante et donne toute sa mesure notamment dans les situations de résolution des conflits. Alors, on peut s'interroger sur les formes de médiation mobilisées par le formateur pour faciliter l'entrée ou le retour de l'élève dans les apprentissages. Meirieu (2015) note que le conflit peut être le résultat d'une résistance ou de la difficulté à entrer dans la formation. Il souligne l'importance pour l'élève que l'enseignant soit à l'écoute de ce temps d'interrogation et d'hésitation et qu'il mette à profit ce moment-là :

> C'est ce moment de résistance où l'enseignant accepte d'entendre que l'autre résiste, c'est le moment où il accepte de suspendre sa logique d'enseignement, son exposé encyclopédique, son dispositif médiatique, son plan, son programme, ses ateliers… pour entendre l'autre en face de lui » (Meirieu, 2015, p.6).

En somme, il s'agit de prendre en compte ce que l'élève veut, ce que celui-ci attend réellement. C'est aussi le moment pour l'enseignant d'accepter de se remettre en question dès lors que son interlocuteur ou son auditoire décroche. Des relations difficiles ou des situations d'échecs peuvent être source de tensions. Que nous soyons en classe, dans l'atelier, ou en entreprise, le formateur médiateur est celui qui a la charge d'apaiser et de trouver des voies de facilitation vers les apprentissages apaisés. La médiation revêt plusieurs dimensions. Plusieurs écoles gravitent autour ce concept. Pour notre part, nous nous appuyons ainsi sur les travaux de Vygotski relatifs aux médiations familiales et culturelles portant sur les processus d'apprentissage chez le jeune enfant. Pour Numa-Bocage, comprendre la médiation didactique, c'est comprendre l'approche de Piaget sur le fonctionnement du schème dans le développement des connaissances du sujet, c'est prendre en compte la notion de classe de situations de référence pour y fonder l'expérience apportée par Vergnaud. Comprendre la médiation didactique, c'est aussi comprendre les phases progressives des schèmes en jeu. Pour cela il faut prendre dans sa globalité l'apprenant, avec son passé et son présent.

Dans cette dynamique, il appartient au formateur, au tuteur de prendre également en compte le contexte des apprentissages et notamment les interactions entre l'apprenant et ses pairs sans oublier l'environnement dans et autour de l'atelier. La perspective piagétienne du fonctionnement du schème offre des pistes de compréhension des connaissances. Elle permet aussi de comprendre les mécanismes d'interaction maître-élève. Selon Numa-Bocage, « *ces interactions médiatisées directement ou indirectement par l'enseignant confèrent à l'adulte un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage ; rôle que la théorie de la médiation de Vygotski aide à analyser* » (Numa-Bocage, 2007, p.56).

En situation de médiation didactique, le maître ajuste son choix de stratégie en fonction de la situation, il s'inscrit dans une posture de médiateur car l'enseignant médiateur s'adapte à l'élève. Dans le parcours de formation, il y a aussi l'adaptation à tout un ensemble de données cognitives et métacognitives. Pour Numa-Bocage, l'un des principes de l'apprentissage repose sur l'activité de l'apprenant, en somme, celui qui apprend doit être actif et non passif, car l'activité tient en éveil. Citant N'Guessan (1992), elle souligne que les postures des apprenants impactent sur les apprentissages et leurs activités :

> L'activité du sujet : une situation d'apprentissage est d'autant plus fructueuse que le sujet est actif et qu'elle lui fournit l'occasion de rencontres possibles plus appropriées en fonction du niveau de développement de ses schèmes avec le réel physique et avec un interlocuteur. La coordination des schèmes : toute connaissance nouvelle s'intègre dans des connaissances antérieures. Les étapes d'évolution : il existe certaines voies principales qui conduisent à l'élaboration de la connaissance (Numa Bocage, 2007, p 57).

La médiation didactique est donc la rencontre de deux schèmes différents, celui du tuteur et celui de l'apprenti. Cette rencontre peut être fructueuse dans le cas de complémentarité, de compréhension mutuelle entre les deux parties. Elle peut être aussi source de tensions entre de fortes oppositions sur les objectifs, les attentes ou les stratégies de formation, d'où la nécessité de faire de la médiation didactique un outil d'ajustement pour faciliter les apprentissages.

2. La médiation didactique au service des méthodes et des stratégies enseignantes.

Elle peut porter sur des aspects formels et des aspects informels. Aussi, la médiation didactique concourt à la formation, elle facilite la transmission des savoirs. Elle est une nécessité dans le processus de formation. Elle tient une place de choix adaptables aux rapports entre formateurs et formés.

Numa-Bocage fait la distinction entre le schème de médiation et le schème de tutelle développée dans sa thèse (1997). De plus, dans ses travaux (2007, 2015), elle met en lumière l'impérative nécessité d'adaptation du formateur aux schèmes des apprenants. Pour elle, la médiation didactique est :

> L'ensemble des mécanismes et des processus mis en œuvre par l'enseignant pour aider l'élève à construire sa pensée, à s'approprier les notions, au cours d'une collaboration cognitive entre élève et maître, lorsque ce dernier agit sur les différents niveaux de représentation (situation ; schème) » (Numa Bocage, 2015, p.57).

La construction de la pensée passe avant tout par une ouverture d'esprit et de l'empathie envers la personne à accompagner. Le maître prend en compte différents paramètres propres au vécu de celui-ci en s'adaptant en permanence aux situations pour que son discours et ses intentions soient compris et acceptés. Weil-Barais souligne ainsi que « *dans le cadre de la tutelle, c'est l'exécution des tâches qui déterminent l'intervention du professeur, alors que dans le cadre de la médiation, c'est le rapport au savoir qui est travaillé »,* (Weil-Barais, 1998 p.7).

Ici, il s'agit de situer ce qui ressort de la tutelle et de ce qui ressort de la médiation. Les résultats ne sont pas les mêmes. L'une influe sur l'exécution de la tâche, tandis que l'autre s'appuie sur le savoir. Pour Numa-Bocage,

> Le maître quand il est médiateur ajuste son choix possible de stratégie à l'évolution de la situation, en fonction des réponses des élèves. Il y aura alors adaptation dans l'action. L'enseignant médiateur s'adapte à l'élève à un niveau métacognitif…En fonction du problème posé, le maître suit l'élève (les élèves) dans sa (leurs) pensée (s) en posant les questions amenant à prendre en compte les éléments pertinents pour la construction des connaissances, c'est l'adaptation « pendant », (Numa Bocage, 2007, p. 58).

Les relations tuteur apprenti, sont à la fois des relations réflexives et les constructives. Elles trouvent leurs fondements dans les interactions et dans les échanges. Dans le cadre des relations enseignement- apprentissage, les relations peuvent être en tension. L'intention de l'un peut se retrouver en opposition par rapport à la motivation et au souhait de l'autre. Aussi la médiation permet d'apaiser les tensions et la remédiation de faciliter les apprentissages. Pour Numa-Bocage (2007), une grande partie de l'activité de l'enseignant restant implicite, il est important d'analyser et d'interpréter le schème dans lequel s'inscrit le professionnel afin de comprendre l'activité enseignante. Aussi, L'approche développementale de la didactique professionnelle retient deux niveaux de découpage, le premier est celui de « *l'échange communicationnel ou cellule d'échange* » qui prend en compte le découpage du protocole

d'une séance de classe. Le second niveau de découpage, est dit *« détour conceptuel ou boucle d'échanges »*, qui consiste à des allers et retours au niveau verbal et interactionnel entre différents registres de conceptualisation. Il est plus fonctionnel que l'échange communicationnel. L'articulation de ces niveaux de découpage et d'analyse permet de décrire les processus de médiation didactique à travers les schèmes de médiation et de tutorat. Alors, s'appuyant sur la didactique professionnelle, Numa-Bocage souligne que celle-ci s'organise ainsi autour de la description des conduites observables des différents acteurs que sont les enseignants et les élèves. Les réactions observées offrent alors des pistes d'interprétations multiples. L'enseignant pour aider l'apprenant, doit créer des conditions qui favorisent l'action de l'élève. Cela passe non seulement par l'intérêt porté à l'élève mais aussi la capacité de l'enseignant à le rendre actif en le mettant dans une situation d'éveil. Cette volonté de mouvement démontre que l'action influe considérablement sur les apprentissages. Pour que le mouvement soit effectif, il faut une coordination bien organisée entre les acteurs qui évoluent dans le triangle didactique, à cet effet, Meirieu précise que :

> Quoique la plupart des didacticiens parle d'un triangle didactique dont les angles sont constitués par le savoir, l'apprenant et le formateur, en réalité les trois pôles de leur réflexion sont précisément, l'épistémologie de référence de la discipline considérée, la psychologie cognitive et les contraintes de la situation de formation » (Meirieu 2006, p.3).

Dans le triangle didactique, le rôle du formateur est primordial. Il est la clé de voûte du processus d'apprentissage. Cependant, toute l'attention doit être portée sur l'élève, car celui-ci reste l'axe central de la démarche didactique et pédagogique.

Résumé du troisième chapitre

Les formes de médiation sont multiples. Elles ont pour objectifs de trouver des solutions à des difficultés ou à des tensions ponctuelles ou permanentes. Pour ce qui est de la médiation didactique, il s'agit pour le formateur d'ajuster ses stratégies et de trouver les voies de facilitation des apprentissages, car les relations élève-enseignant tout comme apprenti-tuteur peuvent être souvent être source de conflits ou de tensions. La médiation didactique telle que conceptualisée par Numa-Bocage prend racine dans les approches de Piaget, de Vygotski, de Vergnaud et de Weil-Barais entre autres. Dans cette dynamique, le tuteur qui a un rôle de médiateur ajuste ses choix d'enseignement, il doit s'adapter en permanence aux situations qui se présentent à lui.

Quatrième chapitre : Pratiques et formes d'accompagnement au service des apprentissages

Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), depuis le début des années 1990, plusieurs corps de métiers ou de professions se sont appropriés le concept d'accompagnement. On a parlé alors de mentorat, de tutorat, de counselling, de médiation, de compagnonnage, de parrainage de coaching, de conseil. Aujourd'hui l'accompagnement revêt plusieurs formes et appellations. Aussi, nous nous appuyons sur les définitions données par Vial et Caparros-Mencacci pour en retenir deux ici :

1) Accompagner, c'est s'ajuster avec l'autre. Il y a une dimension symbolique dans laquelle se travaille le devenir de l'existence de celui qui est accompagné.

2) Accompagner, c'est participer au changement de l'autre, c'est être avec lui. Dans ce processus, l'accompagnant participe au changement de l'accompagné. Pour lui, ils deviennent compagnons de façon temporaire.

Les pratiques d'accompagnement sont diverses, les formes aussi. Elles ont chacune leurs particularités dans la pratique. Cependant, toutes s'articulent autour des liens de confiance qui unissent les personnes accompagnées et les accompagnants.

1. Deux pratiques d'apprentissages qui marquent les contours de la formation

Il arrive que le compagnonnage et l'accompagnement se confondent sur le chemin de la compréhension. Ils ont en commun la relation de compagnon, c'est-à-dire une relation de vie commune ou de marche ensemble. Le compagnon peut être vu comme un condisciple, un collègue, voire un camarade. C'était aussi l'apprenti, qui au Moyen-Âge, dans son parcours d'apprentissage fait le Tour de France. Il se déplace d'une région à une autre lors de son apprentissage pendant plusieurs années.

- Le compagnonnage

Selon le centre national des ressources textuelles et lexicales, (CNRTL), les premiers écrits relatifs au compagnonnage remontent aux écrits de l'empereur Marc-Aurèle (121-180) pour qui, le compagnonnage est le fait d'avoir (quelqu'un) pour compagnon et d'être le compagnon (de quelqu'un). En d'autres termes, il s'agit d'une personne de confiance à côté de laquelle l'on peut marcher avec assurance.

Le sens du mot accompagnement a évolué depuis plusieurs années. De l'Onisep au Cedip, en passant par le Pôle emploi, et même des structures en charge de l'insertion et de l'emploi, chacune donne sa définition. Parmi ces nombreuses définitions, nous retenons celles-ci :

- Les relations de compagnons, entre deux ou plusieurs hommes ou femmes, c'est le fait de v*ivre sur un pied d'égalité et de compagnonnage*.
- L'association de solidarité entre ouvriers d'un même corps de métier, la réunion des ouvriers en différentes associations.
- Le temps pendant lequel un ouvrier, après son apprentissage, doit travailler comme compagnon chez un maître avant de devenir maître lui-même.

Pour le Centre d'Évaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques (Cedip), dans sa lettre du 22 juin 2002 : *le compagnonnage est basé sur la réalisation d'activités professionnelles en présence d'un pair qui transmet ses connaissances et ses savoir-faire à l'apprenant*, (2002, p.3). Cela signifie alors que le compagnonnage est un système de d'apprentissage et de formation. Du Moyen-Âge jusqu'à nos jours, il a su perdurer à travers la transmission des valeurs et de savoirs propres à la communauté dans laquelle il se pratique. Durant le parcours, l'apprenti est un acteur dynamique, il voyage, il apprend, il se construit humainement et professionnellement. Il est connu sous l'appellation de compagnon. D'atelier en atelier, ou de chantier en chantier, le compagnon se forme, il apprend auprès de ses ainés les savoirs et les savoir-faire qui caractérisent son futur métier. Il est accompagné par des professionnels aguerris et volontaires du début de sa formation jusqu'à la fin du son parcours. La fin du parcours elle-même est marquée par la construction d'un ouvrage appelé Chef d'œuvre qui est aussi le reflet du savoir-faire de l'apprenti. Durant son long trajet, l'apprenti a bénéficié d'un accompagnement bienveillant de ses tuteurs.

- L'accompagnement

Vial (2002) relève que le mot accompagner, est ce que l'on appelle en linguistique *un parasynthétique*, c'est à dire qu'il est composé de plusieurs parties : un radical, un préfixe et un suffixe. Le suffixe (er) ne nous pose aucun problème puisque c'est celui du verbe qui désigne l'action de… En revanche, le radical pose un problème puisqu'il est lui-même un composé de com/co et pain. Pour lui Accompagner est un mot très compliqué. Il se compose d'une part de « compaïn » qui devait se prononcer à peu près de la même manière que « copain » au Moyen- âge.

D'autre part, Accompagner comprend « co- pain ». Il s'agit alors de penser au partage, c'est-à-dire partager le même pain, être copain, (Vial, 2002, p.2). L'accompagnement est ainsi perçu comme une relation d'amitié. Il s'agit d'un copain dans le sens de *l'ami critique* de Kant (Vial et Capparos-Mencacci, 2007, p.23). Il s'agit aussi d'aller vers quelque chose, un objet, un but dont on ne sait s'il aboutira. Dans ce cas, *« l'accompagnateur n'est pas du tout celui qui fait autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin, c'est la différence entre le guidage et l'accompagnement. Il est utile, il sert, il est « au service de* » (Vial et Capparos-Mencacci, 2007, p.21-22). Les deux auteurs estiment que c'est à l'accompagné de problématiser et de chercher une solution à ce qu'il entend faire car l'accompagnateur a simplement un rôle de personne-ressource. L''accompagné et l'accompagnateur sont ensemble pendant un moment donné, la collaboration est limitée. Vial souligne que le but se fixe au fur et à mesure et chemin faisant. Pour lui, l'accompagnement est un processus pendant lequel deux personnes deviennent temporairement partenaires. Ils sont donc compagnons selon Vial :

> Le but appartient à l'accompagné et le but ne peut pas être fixé à l'avance. Et si pour une raison quelconque (par exemple pour enclencher chez l'accompagné le désir de changer) un but est fixé au départ, il faut s'attendre à ce qu'il soit changé. Ce sera un indicateur de la qualité d'un accompagnement. Accompagner (et c'est la définition du dictionnaire), c'est se joindre à quelqu'un, pour aller où il va en même temps que lui, c'est impulser l'autre vers l'inconnu de son propre destin sans savoir ce que ce destin sera, (Vial, 2007, p. 3).

À travers ces différentes assertions, l'on comprend que l'accompagnement rime avec marche, avec le soutien. C'est une aide ponctuelle qui vient en appui à celui est qui dans le besoin à un moment donné de sa vie. Si Vial estime qu'il est difficile de définir le lot lui-même, cela est dû à son polysémique selon les disciplines et les situations dans lesquelles il s'emploie. Par contre, il y a des convergences dans l'approche pédagogique de Vial et celle philosophique de Maela Paul. En effet, nous convoquons Maela Paul (2004). Elle apporte à travers la philosophie, une autre conception de l'accompagnement. Pour elle, initialement, accompagner, « *c'est marcher côte-à-côte », « c'est être un compagnon », « c'est marcher ensemble »* avec la personne accompagnée. Elle estime que l'accompagnement a évolué dans le temps. La démarche revêt aujourd'hui plusieurs aspects. Elle les organise selon deux axes en fonction de quatre objectifs que sont : *1. L'actualisation de soi ; 2. La résolution de problème ; 3. La normativité ; 4. L'opérativité,* (Paul, 2004, p.96). Ainsi l'accompagnement peut être perçu comme la dynamisation, l'anticipation et la réparation.

En effet par dynamisation, il faut entendre un mouvement, une action tandis que l'anticipation nous permet d'apporter une attention soutenue, d'avoir de l'empathie pour quelqu'un qui se trouve dans une situation donnée. La réparation vise à soutenir et à apporter un réconfort.

L'accompagnement est ainsi tout à la fois complexe et nécessaire dans la construction personnelle et professionnelle de l'apprenti. C'est un jeu vivant, interactif, dynamique, de relations entre deux partenaires dans des postures différentes. Cependant, tous les chercheurs ne sont pas d'accord sur la définition de l'accompagnement. Pour De Ketele et Le Boterf (2007), l'accompagnement consiste à apporter de l'aide aux professionnels pour analyser les situations problématiques et ainsi proposer du soutien dans les résolutions de ces situations. Il y a alors une relation asymétrique entre les interactants et sous-entend que les professionnels sont dans l'incapacité de construire leurs propres solutions.

Au sens pédagogique de l'accompagnement, il difficile est de détacher l'accompagnement de la formation. Dans cette perspective, l'accompagnement se vit sous différentes formes. Dans le cas des ateliers, l'implication et la motivation des tuteurs attestent de la dynamique qui nourrit les relations entre eux et les apprentis qu'ils accueillent. En outre, cette relation peut revêtir d'autres aspects et d'autres modalités avec pour objet la médiation et la facilitation dans la transmission des savoirs. Notre cheminement nous conduit ainsi à aborder d'autres formes d'accompagnement que sont : l'étayage (Bruner, 1982), le Guidage (Brougère, 2017), le tutorat (Vygotski, 1985), le mentorat (Guay, 2012) pour illustrer notre démarche.

2. Quatre formes de pédagogie en appui des apprentissages

- L'étayage

Le Robert (2002) définit l'étayage comme le fait de soutenir quelqu'un en lui apportant une aide. Vial (2007) parle lui de « *l'intervention d'un tuteur* ». C'est donc une sorte de mise sous tutelle, une sorte de prééminence de celui qui détient le savoir, et les compétences. L'étayage consiste ainsi à offrir un appui à quelqu'un dans le but de l'aider à se tenir debout. Vial souligne que l'étayage s'inscrit dans deux champs différents, celui de la cognition (Bruner, Vygotski) en rapport avec l'apprentissage et celui de la psychanalyse (Freud) en rapport avec la structure psychique. Vygotski (1932) voit l'étayage comme un processus d'assistance et de collaboration entre par exemple l'enfant et l'adulte.

Dans cette relation, l'adulte joue un rôle de médiateur et Bruner (1983) y voit « *des interactions sociales qui sont nécessaires à l'interaction interpersonnelle* ». Il qualifie l'interaction entre l'adulte et l'enfant « *d'interaction de tutelle* ». L'adulte assiste, parle, communique avec l'enfant. Il a une fonction de support et de repère. Ainsi de par son rôle, il vient au secours quand cela est utile, il étaye. L'étayage pour Bruner est donc « u*ne aide, une assistance* ». Il doit être provisoire, limité dans le temps pour laisser la place à l'autonomisation de celui qui apprend. Le tuteur ou le formateur progressivement se désengage et prive ainsi l'apprenant des aides afin de le laisser agir seul. Ainsi l'accompagné gagne en autonomie. Par certains aspects, l'étayage peut ressembler au guidage, mais il y a des différences.

- Le guidage

Dans le guidage, il y a l'idée de trajectoire, l'idée même d'efficacité liée à l'économie des moyens. Vial (2007) présente le guidage comme l'action qui permet de relier deux points distincts. Il s'agit aussi de donner les moyens à un individu autre, de refaire ce qui lui a été enseigné sans idée de retranscription. Il s'agit d'apprendre, de comprendre et de reproduire sans être tenu par une stricte reproduction à l'identique. Cela signifie d'emblée qu'on est dans une relation de pouvoir et de maîtrise. C'est ce que Vial appelle la logique du contrôle. Le guide, selon Brougère (*cours du 18 mars 2018 au Cnam)* c'est « *celui qui sait* ». Il donne l'exemple du guide touristique. Il a étudié l'histoire du lieu ou du site ; il est le détenteur de cette histoire. « *Il a la charge de montrer le chemin* ». Cette situation crée une relation de dépendance. Il y a donc un déséquilibre dans les rapports et dans l'acquisition des savoirs. L'un parle, les autres écoutent. Toutefois il ajoute que ce déséquilibre s'amenuise par le mouvement du corps quand celui-ci allie les gestes et la parole. *« Le guide est présent, il se voit, il parle, on l'entend »*. Il y a une mise en valeur du corps à travers les mouvements. Il peut avoir une emprise sur celui qu'il accompagne. Il doit en être conscient et aussi doit savoir se détacher. Dans ce processus, le guide peut avoir des points en commun avec le tuteur.

- Le tutorat

Dans l'articulation du tutorat, il y a une mise en relation entre deux ou plusieurs personnes. Il peut avoir plusieurs sens. Il peut prendre une forme juridique dans le cas de l'incapacité d'une personne tiers. Dès les années 1930, Vygotski posait les contours de l'accompagnement du jeune en situation d'apprentissage. Dans son approche de la zone de développement

proximale, le tuteur est celui qui chemine aux côtés de l'enfant. Il l'aide en partageant ses savoirs faire, ses connaissances tout en lui laissant une possibilité d'action autonome.

Bruner (1983) ; relève que le tutorat peut se matérialiser par la proximité dans l'accompagnement. L'accompagnateur parle, il montre, il pointe (le pointing).

Dans le cas des apprentissages accompagnés, il s'agit plutôt de la relation d'un tuteur ayant le rôle de formateur qui sert de référent à un apprenti dans le cadre d'un stage. Le tutorat demande une organisation, un contrat tripartite (l'école, l'entreprise, et l'apprenti) dans le cas de la formation en entreprise. Le rôle de chacun est bien défini dans le contrat qui les lie. C'est aussi le cas au sein de l'atelier sauf que le contrat est oral. Le Cedip définit le tutorat ainsi :

> Le tutorat relève de l'ingénierie de la formation : il s'agit en effet de définir un parcours de professionnalisation qui tienne compte des besoins de l'apprenant et des moyens mobilisables. Parmi ceux-ci, le tuteur doit notamment repérer les compagnons appropriés, en fonction de la séquence pédagogique et des caractéristiques de l'apprenant. Le tuteur a donc un rôle de conseil, de facilitateur proche de la maîtrise d'œuvre d'une ou de plusieurs séquences de formation, alors que le compagnon est assimilable au formateur, intervenant d'une seule séquence, (Le Cedip, 2002, p.3).

Dans le tutorat, le tuteur est une personne expérimentée qui fait office de conseiller et de facilitateur. À ce titre, il sert d'appui et intervient quand cela est nécessaire. Son rôle dans un parcours de professionnalisation est capital. À l'instar de tutorat, qui demande confiance et disponibilité de part et d'autre des parties contractantes, le mentorat nécessite un engagement, il peut se faire ici par délégation au niveau de l'atelier.

- Le mentorat

Le mentor est une sorte de tuteur. Selon Guay :

> Le mentorat est un processus d'accompagnement d'un mentoré par une personne expérimentée (mentor), qui vise à soutenir le mentoré dans son développement, tout en favorisant son intégration professionnelle (nouvel environnement, nouveau rôle).
>
> La relation d'apprentissage volontaire, à caractère confidentiel, peut être formelle ou informelle et suppose de part et d'autre de la confiance, du respect et de la réciprocité, (Guay, 2012, p.1.)

À la différence des autres formes d'accompagnement et d'apprentissage, le mentorat a un caractère presque privé.

C’est une relation d’une personne à une autre. Avant son voyage mythique, Ulysse demande à Mentor, de veiller sur son fils Télémaque jusqu’à son retour. Mentor fut ainsi un précepteur, un éducateur et un conseiller.

Résumé du quatrième chapitre

L’accompagnement et ses modalités sont des processus complexes. Toutefois, leur compréhension permet d’organiser des actions de médiation didactique dans les parcours de formation. Dans l’articulation apprentissage et enseignement, le poids du tuteur est indéniable. Aussi, la réussite de l’accompagnement repose en partie sa capacité d’entraînement et l’établissement de la confiance entre lui et son apprenti. Le tuteur, le formateur, le guide, ou le mentor ont pour mission de soutenir l’accompagné sans lui faire de l’ombre. Ils doivent avoir en tête, qu’un accompagnement réussi se voit par la capacité de l’accompagné à se prendre en charge et à être autonome. De par leurs actions les accompagnateurs jouent des éducateurs. Ils offrent à travers leur appui du soutien et de la structuration à celui qui apprend. D’une certaine manière, ils contribuent à l’éducation de celui se forme.

Cinquième chapitre : L'éducation, une porte ouverte sur l'autonomisation des individus

Les méthodes d'éducation en Afrique ont évolué avec le temps. Les structures traditionnelles se sont progressivement modifiées au contact des envahisseurs arabes et européens. Les guerriers almoravides ont pris la ville de Koumbi Saleh en 1077 et ont soumis les peuples de la région. Ils ont par la même occasion imposé un nouveau culte, une nouvelle religion, l'islam. Quant aux européens, ils ont abordé les côtes africaines au début du XVème siècle (vers 1410) pour commencer l'exploration du continent. C'est aussi à cette même période, le début du honteux commerce triangulaire qui a perduré jusqu'au milieu du XIXème. L'esclavage fut par la suite remplacé par la colonisation jusqu'au milieu du XXème siècle. Cette domination a causé de nombreuses destructions et l'acculturation des populations locales. L'Afrique traîne et traînera encore longtemps cette lourde cicatrice.

Certes les cultures se nourrissent de rencontres et d'échanges, pour l'Afrique, les rencontres ont été brutales, et mortifères. Aujourd'hui, les cultures africaines se débattent pour survivre. Elles sont à certains endroits complétement déstructurées, les premières touchées sont les langues, les religions et surtout le modèle éducatif ancien. La culture, c'est ce qui nous identifie, c'est aussi ce nous reste quand on a tout perdu. Alors que sommes-nous sans culture et sans éducation ?

Dans bien des cas, l'autonomisation des peuples et même de l'individu passe par l'éducation. En effet, l'éducation selon Kant (1804, 2004) est une singularité humaine, car lui, *« L'homme est la seule créature qui doive être éduquée. Par éducation on entend, en effet, les soins, la discipline et l'instruction avec la formation »* (Kant, 1804, 2004, P.104). Ouattara Fatié (2020) convoque Lévinas et Ki-Zerbo en retenant chez ces deux penseurs l'ardent désir de se saisir de la culture pour rester débout. C'est en restant sur ses deux pieds qu'on garde la tête haute et qu'on peut regarder vers l'avenir. Ouattara relève que « *l'éducation comme soin, vise, chez Ki-Zerbo (1990), à mettre l'individu « debout », à lui permettre de s'engager et de s'assumer valablement en faisant un usage sensé de son corps ».*

L'éducation est organisée par les hommes au profit des hommes. « *L'homme n'est éduqué que par des hommes et par des hommes qui ont également été éduqués »,* Kant, 2004, p.99). Ici il met en lumière la responsabilité de chacun des membres de la communauté pour ce qui est de la place à accorder à l'éducation.

Selon Levinas, « *dans la relation à autrui, l'autre m'apparaît comme celui à qui je dois quelque chose, à l'égard de qui j'ai une responsabilité […] envers lequel j'ai des obligations » (Levinas, 1995, p.111).* La question de la responsabilité et de l'obligation nous amène à nous engager et à soutenir l'autre afin qu'il se tienne débout et avance. De son développement, dépend le développement de la communauté et par un effet d'entraînement, celui de l'individu faisant partie de cette communauté.

1. L'éducation, un préalable au développement personnel

René Hubert (2000), dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2000), définit l'éducation comme :

> « L'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orienté vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquels, parvenu à maturité, il est destiné (Champy et al., 2000, 342).

Dans nombre de grandes métropoles africaines, les langues des colonisateurs ont supplanté les langues locales. L'éducation traditionnelle a vite cédé la place au modèle arabisant à l'instar des médersas. C'est également le cas de l'école à l'occidental. Concernant cette dernière, Ki-Zerbo parle d'une « *Afrique débranchée par rapport à elle-même »* Zerbo (1990 p.15). Les périodes post colonisation et les premières années des indépendances sont des années d'essais, d'hésitation et de balbutiement, pour les dirigeants politiques. En effet comment trouver une voie propre à l'éducation qui fasse cohabiter l'héritage colonial et les traditions ancestrales dans une Afrique nouvelle ? Certains hommes politiques se sont perdus en chemin. La renaissance tant souhaitée s'est muée en cauchemar pour l'éducation. Il l'eut fallu peut-être une sorte de syncrétisme entre l'éducation traditionnelle et les différents héritages laissés par les Arabes et les Européens.

De grandes institutions comme, l'UNESCO BREDA (2005), ont mis en lumière le rôle important de l'éducation dans le développement des sociétés, car ce rôle déterminant de la formation et de l'éducation crée les conditions propices au développement. Au niveau continental, Le Forum de Dakar (2000) et les « objectifs » dits du Millénaire du développement (OMD) ont souligné l'importance et la place de l'éducation dans les sociétés africaines pour un meilleur devenir.

1.1. L'éducation traditionnelle en Afrique

L'éducation est fondamentale pour l'autonomisation et le développement, de nombreux écrits ont appuyé ce constat. De grands théoriciens ont bataillé dans ce sens, ce sont entre autres, Moumouni Dioffo, (1964) avec *l'éducation en Afrique* ; Mungala (1982), *l'éducation traditionnelle*, Ki-Zerbo (1990), *Eduquer ou périr* ; Hampaté Ba (1980), *Vie et enseignement de Tierno Bokar*. Avec Hampaté Ba, les valeurs transmises par le maître, sont le reflet des traditions africaines et le maître est le garant de l'éducation et de la formation qu'il reçoit. Il est à la fois un père, un maître et un tuteur. Il forme, il héberge, il nourrit ses élèves. Il veille aussi sur ses apprentis tant dans l'apprentissage des lettres coraniques, que dans les travaux des champs. Ainsi, l''école traditionnelle teintée de culture religieuse islamique, reposait sur l'apprentissage et la lecture coranique. Elle formait des lettrés sans se soucier des débouchés en termes d'emplois. Elle offrait très peu de perspective. Dans le meilleur des cas, l'élève pouvait espérer devenir maître coranique ou guide religieux. Ce modèle perdure encore dans biens de pays en Afrique de l'Ouest.

Parallèlement, l'école européenne apporte une autre dynamique, celle de l'instruction et de l'employabilité. Dans sa démarche, elle oublie ce qui fait l'essence des sociétés africaines. Pour Ki-Zerbo, l'éducation africaine doit reposer sur un ensemble d'éléments qui constituent son identité et son essence propre. Aussi, il souligne : *« L'Afrique dans sa diversité doit inévitablement dans une démarche critique se ré enraciner afin de mieux asseoir sa personnalité sociale, de bien fonder sa modernité sur ses valeurs propres porteuses d'avenir et de revivifier son rôle créatif dans l'enfantement d'une nouvelle ère* » (Ki-Zerbo, 1990, p.9).

Le souci de Ki-Zerbo est d'adapter les enseignements au besoin de l'Afrique. Ce souhait n'est pas toujours pris en compte dans les politiques éducatives dans les années 1960, au moment des indépendances. En effet, l'Afrique des indépendances est une terre désorientée, les traditions et les cultures ont été bousculées. La littérature est remplie de témoignages sur le sujet. Nous pouvons retenir *« les gardiens du temple »* de Cheikh Hamidou Kane (1995), « *le Soleil des indépendances* » d'Hamidou Kourouma (1968) ou encore la « *la carte d'identité »* de Jean Marie Adiaffi (1980). Dans « *les gardiens du temple* », Hamidou Kane (1997) dépeint les Sessen, comme des populations quelque peu désorientées, hésitant entre occidentalisation et traditions ancestrales. Ki-Zerbo souligne que depuis la colonisation les acteurs de l'éducation ont passé sous silence les apports culturels africains à l'éducation pour ne s'intéresser qu'aux enseignements dispensés par les formateurs européens et par leurs héritiers africains. Pour lui,

cela s'apparente à une greffe mal réalisée, ou à une maladie parasitaire, *« l'Afrique est le seul continent qui ne dispose pas de système contrôlé d'auto-reproduction collective. L'éducation scolaire apparait comme un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social* » (Ki-Zerbo, 1990, p.16). En tenant compte de cette assertion, il est nécessaire dans le cadre de cette recherche de voir comment se conçoit l'éducation en Afrique et quelle définition l'on donne à cette éducation. Mialaret reprenant la définition donnée par la Ligue internationale d'éducation nouvelle, en 1976, relève que :

> L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la déterminent.… Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société. (Mialaret, 1976, p. 5)

Chez Mialaret ou chez Ki-Zerbo (1990) la question de l'éducation repose sur des valeurs sociales avec pour objet de favoriser le développement tant de l'individu que de la communauté. Il convient alors de se demander comment les acteurs sociaux et politiques peuvent-ils contribuer à la mise en place d'une éducation porteuse d'espoir et de développement ?

Le visage de l'Afrique traditionnelle a été modifié à travers les siècles depuis sa rencontre avec le monde arabe et le monde européen. Au fil du temps l'éducation traditionnelle a progressivement muté pour se conformer à des réalités nouvelles. Malgré cette nouvelle configuration elle résiste tout en essayant de combiner modernité et tradition. Selon Wande Abimbola, *« Pour pouvoir donner aux autres cultures, les cultures africaines doivent reprendre, dans leurs lieux d'origine, la place que leur ont ravie les cultures étrangères. Pour dialoguer, il faut d'abord exister »* (Wande Abimbola, 1990, p. 10). En effet, nous devons nous interroger tous, simples citoyens, penseurs, chercheurs, gouvernants sur l'origine des difficultés que rencontrent les écoles africaines plusieurs décennies après les indépendances. Nous pouvons supposer que la prise en compte des cultures et des traditions africaines pourraient sans doute apporter de nouveaux éclairages et une nouvelle reconfiguration de l'éducation en Afrique. C'est-à-dire qu'il s'agit, comme le souligne Abimbola, de s'appuyer sur les traditions, les valeurs qui ont fondées ces sociétés pour enclencher une nouvelle dynamique. À cet effet, Mayi-Matip souligne pour sa part que :

> Nous nous trouvons, de par cette réalité cruelle, enfermés dans un dilemme : ou nous continuons à considérer la culture ou la tradition africaine comme un facteur sinon

> négligeable, du moins subsidiaire du développement de l'Afrique contemporaine, et nous nous condamnons à ne pas nous développer ; ou nous estimons que cette culture ou tradition est le seul terrain solide sur lequel « bâtir » notre développement, et à nous d'en identifier les voies et moyens ». (Mayi-Matip, 1990, p. 26).

Pour reconstruire une dynamique nouvelle, l'éducation a besoin de construire une sorte de syncrétisme entre apports extérieurs et les réalités locales dans le but de situer l'éducation traditionnelle au centre de la ville, ou moins, au milieu du village. Dans l'Afrique d'aujourd'hui, les réalités sociologiques, géographiques, et politiques ont énormément évolué. Le village est devenu depuis des lustres, une ville avec de nouvelles configurations socio-économiques. Il faut alors réfléchir à la manière de repositionner le rôle de la famille dans l'éducation des enfants de l'y associer pour tout ce qui concerne les questions de formations, d'apprentissage et de développement de la communauté.

Dans les communautés traditionnelles ou chez un nombre d'intellectuels africains, l'éducation traditionnelle a souvent été magnifiée au point d'en faire un idéal sans réserve. Mais qu'en était-il réellement ? Comment était-elle vécue et organisée au sein de la famille et au sein de la communauté ? Pour Moumouni Djoffo, l'éducation de l'enfant commence dans les bras de sa maman *« l'enfant africain reste à l'ombre des femmes comme on dirait au pied d'un arbre »*, avant d'être « *considéré dans la société africaine traditionnelle comme un bien commun à tous* » (Moumouni Dioffo, 1964, 2019, p. 23). Cette éducation est selon Djoffo graduelle, progressive et évolutive. Dans un premier temps la mère en est le pilier central, autour d'elle gravitent les autres membres de la famille et de la communauté. Mungala (1982) y voit un passage de relais, une transmission qui se fait de génération en génération. Les plus âgés passe le flambeau aux plus jeunes. C'est une cohabitation générationnelle. Dans la cour commune, on peut rencontrer le grand-père et le petit fils, voire l'arrière-petite-fille. Il s'agit d'une éducation qui donne toute sa place aux différentes générations qui vivent dans la maison, dans la famille, dans le village. Aussi, il affirme que :

> L'éducation traditionnelle est celle qui est fondée sur les traditions proprement africaines et qui est transmise de génération à génération dans nos sociétés depuis l'Afrique précoloniale jusqu'aujourd'hui. C'est dire que l'éducation traditionnelle coexiste aujourd'hui avec l'éducation dite « moderne » introduite avec la colonisation. Elle n'implique donc aucune dimension temporelle et ne renferme pas un sens péjoratif qu'on a l'habitude de lui accorder ; elle ne signifie pas une éducation au rabais, archaïque ou dépassée et ne s'oppose pas à l'éducation moderne. Mungala, 1982, pp.1-15).

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, il y a donc une complémentarité entre l'éducation importée et l'éducation traditionnelle africaine. Mais comment la valoriser et tirer un meilleur bénéfice ? Dans les sociétés traditionnelles, l'implication de différentes générations dans l'éducation de l'enfant apportait une plus-value dans la construction de la personne. Sous la surveillance de la communauté, l'enfant progressivement devient un acteur à part entière. Parmi les différentes strates de la société qui accompagne l'enfant dans son éducation, la famille reste le pilier central.

1.1.1. L'éducation dans le cadre familial

L'enfant dès sa naissance est considéré comme un bien commun qui appartient à toute la communauté. Autour de lui, se manifeste la solidarité communautaire pour accompagner la maman et le nouveau-né. Hossenjee (1978), écrit que le but de l'éducation est de « *transmettre d'une génération à la suivante, la sagesse et la connaissance que la société a accumulées, et de préparer les jeunes à leur future appartenance à la société, et à leur participation au maintien ou au développement de celle-ci* » (Hossenjee, 1978, p. 41).

Dans la communauté, la fonction de l'éducation est clairement bien établie. Il s'agit à la fois d'une volonté d'assurer l'instruction, l'éducation, mais aussi la socialisation à travers les échanges avec d'autres communautés. Il est clairement établi que l'éducation et la culture vont de pair. Elles contribuent toutes les deux au développement et à l'évolution de l'individu. Aussi, Hossenjee souligne :

> En Afrique, l'éducation assure trois fonctions : l'instruction, la socialisation et l'acculturation. L'instruction consiste à transmettre des aptitudes, la socialisation à transmettre le sens des valeurs, des perspectives et l'identité par rapport à l'ensemble de la société. L'acculturation comprend des échanges culturels, le contact d'un système de valeurs avec un autre, voire une interaction de civilisations entières. (Hossenjee, 1978, p.41).

Pour Quenum (1998), l'éducation traditionnelle est basée sur la tradition orale. Elle se différencie de l'éducation scolaire de type occidental et individualiste *« Elle intègre l'individu dans le groupe et assure la survie de celui-ci dans son environnement naturel et humain. La base de cette éducation, ce sont les valeurs qu'elle véhicule, qui devient en même temps la base de la tradition éducative ou son fondement »* (Quenum, 1998, p. 30.).

L’éducation familiale en tant que valeurs et base de la tradition, demande le concours de chaque membre de la famille car chacun apporte sa pierre au développement et au maintien de l’équilibre physique et mentale de l’enfant et par la même occasion à son l’épanouissement. Aussi la famille a pour devoir sacré d’assurer la conduite correcte de l’enfant. Mungala (1982) répartit cette éducation traditionnelle en différentes strates. Dans un premier temps, c’est une éducation porteuse de valeurs, dans la construction de l’enfant. C’est aussi une éducation collective puisqu’elle implique tous les membres de la communauté. En outre, il estime que c’est une éducation est intégrationniste puisque l’objectif est d’impliquer l’enfant au sein de sa communauté et d’en faire un acteur de premier plan. Mungala (1982) dans sa démarche d’explication, donne les éléments nécessaires à la mise en place de cette éducation. Ainsi, l’oralité et la parole constituaient les piliers premiers de l’éducation en ce sens que, les parents, les grands parents, les oncles et les tantes, chacun est mis à contribution à travers les contes, les légendes, les devinettes, les proverbes et les rites initiatiques sans oublier les jeux et les mythes anciens porteurs de joie tout comme les mythes affreux porteurs de peur. À côté de cette éducation traditionnelle, les choses évoluent progressivement avec la rencontre des sociétés africaines avec le monde arabe.

À partir du XIème siècle, des contacts de plus en plus fréquents sont établis entre l’Afrique de l’Ouest (Tombouctou) et le Maghreb. Ces contacts vont avoir des incidences sur les populations à travers la lente implantation de l’enseignement coranique.

1.1.2. L’éducation chez le maître coranique

Djoffo montre qu’en plus de l’éducation traditionnelle, un nouveau virage est abordé dès lors qu’il s’agit d’encadrer différemment le jeune enfant. Certes, la charpente du modèle ancien perdure mais il faut y ajouter un nouvel élément avec l’éducation coranique dès l’âge de six ou sept ans.

> À ces aspects que l'on retrouve également chez les populations africaines islamisées, vient s'ajouter l'enseignement coranique. Ce dernier est donné par les marabouts aux enfants dès l'âge de 6 à 7 ans et consiste essentiellement à apprendre tout d'abord par cœur le Coran, puis des éléments d'arabe permettant de lire, d'écrire, et quelquefois de parler la langue ; en tout cas d'être capable d'expliquer et de commenter le Coran. L'enseignement qui dure trois à cinq ou six ans selon les méthodes utilisées est complété par des connaissances profanes puisées dans différents traités de droit, histoire, géographie, etc. et correspond à un niveau élémentaire. (Moumouni Dioffo, 1964. (2019, p. 47).

À l'éducation traditionnelle, basée essentiellement sur l'oralité, l'enseignement coranique apporte une touche supplémentaire, celle de l'écriture. Comme l'a aussi montré Hampaté Ba, le maître est une référence, un sage. Il sait lire et écrire. Il fait figure d'autorité. L'entrée à l'école est un parcours initiatique qui repositionne l'enfant au sein de la communauté. En plus de l'éducation traditionnelle reçue, il se forme, il s'instruit, il apprend à lire et à écrire l'arabe. Ce parcours est plus ou moins long, il est bien encadré et son achèvement se fait par une cérémonie grandiose.

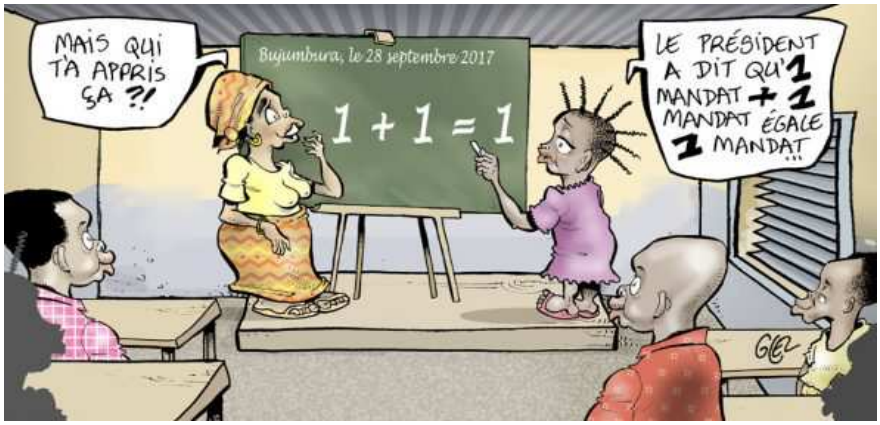
> À la fin de ce cycle couronné par une cérémonie grandiose, l'adolescent acquiert le titre de « Malam » ou « Alfa » et est habilité à enseigner à son tour. En cas d'interruption, il saura dire correctement ses prières. Le nouveau « diplômé » peut poursuivre ce qui correspond à un enseignement supérieur auprès de son marabout ou de marabouts réputés pour leur savoir qui regroupent aussi autour d'eux de nombreux disciples. Dans certain nombre de villes renommées existaient des universités : Tombouctou dont la fameuse Université de Sankoré avait une renommée très grande dans le monde musulman, Dinguiraye au Fouta, Sokoto en pays haoussa, Djenné dans la boucle du Niger et bien d'autres. Certains maîtres de ces établissements sont restés célèbres par leur réputation et leur production : Ahmed Baba, Mohamed Koti El Tombouctou, le Cheick Ousman dan Fodio de Sokoto, etc. (Moumouni Dioffo, 1964. (2019, p. 47)

Djoffo montre que l'objectif de la formation de l'enfant au sein de l'école coranique est d'en faire un être complet, pétri de valeurs. Il doit être bien éduqué et bien instruit. Autrefois, il suffisait d'entendre la résonance d'un nom ou d'un prénom pour connaître la lignée, la famille, le village d'un individu. Souvent, un coup d'œil sur une petite scarification suffisait pour savoir de quel clan ou quelle tribu l'on est issu. Aujourd'hui, tout cela ne suffit plus. Désormais, il faut se battre pour se faire recenser afin d'avoir une carte d'identité et même un passeport si l'on veut voyager, le nom ne suffit plus tout à fait, la communauté non plus totalement. Il faut se faire une place dans un monde de plus en plus globalisé, de plus en plus ouvert au travers Internet et les médias de toutes sortes. L'éducation ne peut se détacher aujourd'hui des enjeux d'employabilité. C'est là que l'école se trouve face aux défis de la formation et de l'insertion.

2. L'école africaine confrontée aux défis de la formation et de l'insertion des jeunes

Au fil des années, de nombreuses études ont montré les difficultés auxquelles les écoles africaines doivent faire face. Ki-Zerbo en son temps avait tiré la sonnet d'alarme. Il parlait d'école malade. Aujourd'hui, en plus d'être malade, elle s'est considérablement appauvrie. Cette situation influe sur les résultats. Les politiques d'ajustement et autres manques de considérations l'ont affaiblie au point qu'on en vient à penser qu'elle est devenue une *fabrique d'illettrés,* comme l'illustre cette caricature ci-dessous.

Caricature 1 : Les écoles africaines, des fabriques d'illettrés ?



Source : Jeune Afrique du 28 septembre 2017

Les turpitudes politiques et la mal gouvernance impactent et discréditent les acteurs de l'école. Le résultat est souvent catastrophique, des jeunes scolarisés à la fin du cycle primaire ou du secondaire se retrouvent en situation d'illettrisme. En outre, face à la hausse constante du nombre de jeunes en âge d'être scolarisé, les pouvoirs publics se désengagent au profit d'un secteur privé pas toujours à la hauteur. Le manque de solution appropriée entraîne le gonflement des effectifs et l'inconfort dans les salles de classes. Ki-Zerbo au début des années 1990, soulignait que le système éducatif de bon nombre de pays d'Afrique noire était en inadéquation avec les réalités et les besoins des populations. Il préconisait plus d'attention pour l'école *« le système éducatif actuel des sociétés africaines n'est pas seulement en retard sur celui des pays industrialisés ; il est surtout en contradiction avec les besoins vitaux, alimentaires et élémentaires des dites sociétés* », (1990, p. 17). Il ajoute que la hausse continue de la population peut être une charge supplémentaire pour les politiques éducatives « *Face à une telle situation entre l'inflation démographique et la déflation économique, l'école africaine est piégée* » (Ki-Zerbo, 1990, p. 26).

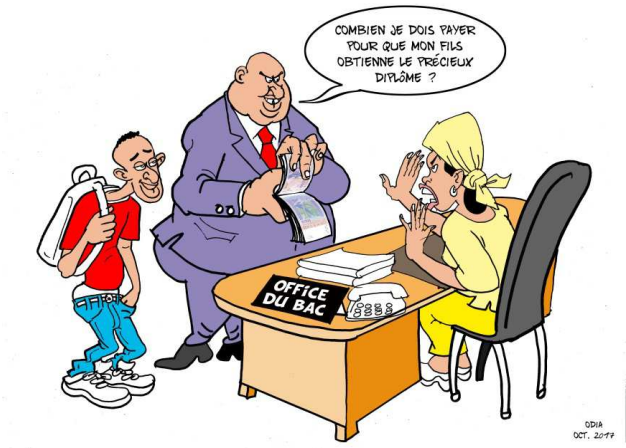
Pour lui, les premiers étudiants africains avaient été formés dans l'optique de servir dans les administrations issues de la colonisation. L'insertion professionnelle des premiers étudiants africains était garantie à la fin de leurs études. Cela a duré jusqu'aux années 1980. La conjoncture économique mondiale et les politiques d'ajustement du Fonds monétaire international (le FMI) et de la banque mondiale ont mis un frein aux politiques volontaristes des « pères » des indépendances africaines.

L'école d'aujourd'hui en Afrique est confrontée à des choix difficiles. Elle doit choisir entre une instruction de masse, et insertion socio-professionnelle des formés. En Afrique de l'Ouest, (en partant de notre propre expérience) il est fréquent de rencontrer des classes de plus de 50 élèves. Ce chiffre peut doubler dans certaines régions. À ces différents constats s'ajoutent aussi la question de l'adéquation ou non entre les formations proposées et les débouchées en termes économiques et en termes d'emploi dans nos sociétés. Ki-Zerbo souligne aussi que : « *la dimension éthique et culturelle de l'éducation doit accompagner sinon orienter celles qui se rapportent à la qualité de la vie et de l'environnement, mais les valeurs doivent être assumées librement et dans la conscience d'une solidarité nécessaire aujourd'hui comme demain* » (Ki-Zerbo, 1990, p.12). De nombreux gouvernements africains ont vite oublié que l'école est le pilier central sur lequel ils devraient se reposer pour construire leur pays, ils ont été les premiers bénéficiaires des bienfaits de celle-ci pour se construire. L'école, c'est aussi le lieu de rencontre de populations aux provenances et aux traditions quelquefois différentes voire opposées. Les dirigeants doivent faire de celle-ci le ciment de leur politique d'unification. « *Trop de dirigeants ont considéré le secteur éducatif comme un simple département budgétivore, un trou sans fond et non rentable, en oubliant que la plus-value dont ils bénéficient eux même leur revient du fait qu'ils sont sortis de ce même système* ». (Ki-Zerbo, 1990, p.50)

La place et le rôle de l'école sont au centre d'enjeux majeurs. Elle doit faire face à de nombreux défis. Elle doit affronter des difficultés face auxquelles elle n'a pas toujours les moyens. Le journaliste Alain Foka disait ceci en 2015 au sujet des universités du Burkina Faso : *« Amphithéâtres bondés, cités universitaires surpeuplées, laboratoires obsolètes, bibliothèques quasi-inexistantes, enseignants démotivés. Les jeunes étudiants burkinabè battent régulièrement le pavé pour dénoncer une éducation au rabais,* (Alain Foka, Rfi, *Le débat africain*, 11 juin 2015). Dans une autre émission trois ans plus tard, Alain Foka soulignait encore : *Cela fait maintenant quinze ans que les chevauchements d'années entraînent des effectifs pléthoriques dans les amphithéâtres des universités publiques du Burkina Faso. 70 000 étudiants pour seulement 25 000 places assises prévues,* (Alain Foka, Rfi, *Le débat africain*, 19 mars 2019).

À ces différents maux, il convient d'ajouter la tricherie et la corruption qui sont devenues des modes de fonctionnement presque normales dans certains pays. Comme le montre la caricature N° 2 (à la page 126) au Sénégal ou même ailleurs, les examens de fin d'année quelques fois riment avec « *dessous de tables* » et corruption d'examinateurs et d'enseignants. Cette caricature peut être revendiquée par beaucoup d'autres dessinateurs sur le continent. L'obtention des diplômes est liée à l'épaisseur du portefeuille des parents. La corruption dans les écoles africaines est un serpent de mer, un secret de polichinelle que tout le monde sait et que tout le monde fait semblant de ne pas savoir. Notons au passage que l'école n'est pas la seule à être concernée par ce mal pernicieux. Toutefois, elle est la plus impactée, car elle à sa charge de former les élites, les gouvernants et les travailleurs du pays. Son impact sur les autres institutions et les différents secteurs socio-économiques du pays est réel. Malgré cette corruption que d'aucun qualifie d'endémique, il faut souligner qu'il existe bien-entendu des étudiants consciencieux et des enseignants rigoureux qui ne demandent qu'à faire leur travail dans un climat serein. Nous utilisons pour illustrer nos propos ce dessin d'Odia qui date de 2017, avec un titre assez éloquent « *l'achat des diplômes* ».

Caricature 2 : Le prix du diplôme



Source : la deuxième Rencontre francophone sur la marchandisation et la privatisation de l'éducation à l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation à Dakar, 2017.

Pour Gilles Yabi, il est temps de repenser les systèmes éducatifs en profondeur. Il écrivait en 2019 dans *Jeune Afrique* ceci : *« Des millions d'enfants ouest-africains n'auront jamais connu l'école. Et pour ceux qui y ont accès, la question de la réalité des apprentissages se pose avec acuité* » (édition en ligne du 7 janvier 2019). Comme le fait remarquer justement Yabi, si les gouvernements portaient le même intérêt à l'éducation que les autres domaines de la vie, les écoles africaines seraient dans de meilleures dispositions pour encadrer et former les jeunes africains. Pour Yabi et biens d'autres chercheurs, il faut recentrer les efforts sur l'école :

> Il ne s'agit pas seulement de se doter de locaux modernes, mais de faire de l'éducation la priorité absolue. On n'en est pas vraiment là en Afrique de l'Ouest ni dans une grande partie de l'Afrique centrale, où les richesses minières et pétrolières ont servi à l'accumulation démesurée de fortunes personnelles, à des investissements de prestige improductifs et à la recherche effrénée de rentes. Aux antipodes de l'incitation à l'effort, à la quête de savoir et de savoir-faire (Yabi, 2019).

Beaucoup de pays d'Afrique parlent aujourd'hui « d'émergence ». Ils entendent à travers des politiques économiques dynamiques hisser le niveau de développement à la hauteur de ces pays asiatiques qui ont entamé des phases d'industrialisation. Si les intentions et les souhaits sont louables, on est en droit de se poser des questions sur les voies et moyens pour y parvenir en sachant qu'un grand nombre des populations reste analphabète. Sans une école performante et une population bien éduquée, il paraît impossible de se développer selon les normes des institutions internationales. Face à tous ces enjeux, il est impératif que l'école se redimensionne et s'adapte au besoin des populations. Il lui faut prendre en considération la culture locale et les valeurs traditionnelles. Aujourd'hui, peut-on encore parler de culture africaine quand on sait les pressions auxquelles l'Afrique noire est exposée ? Comment la faire revivre et comment la transmettre aux futures générations ? Telles sont quelques interrogations à prendre en compte pour la formation des jeunes africains.

2.1. L'imprégnation culturelle dans l'éducation et la formation

Malgré les conditions de vie difficiles, l'Afrique connaît de réels progrès. L'essor de la médecine a permis l'augmentation de l'espérance de vie. La santé s'est nettement améliorée. Les populations ont accès à l'eau potable et l'électricité, même si beaucoup reste à faire encore. Dans le même temps, les populations ont considérablement augmenté. Pour certains, cette augmentation de population est une richesse pour l'Afrique, car ce sont des bras valides prêts à travailler et un grand marché potentiel. D'autres y voient au contraire une entrave au développement car les États n'ont pas toujours les moyens d'accompagner et d'encadrer tous ces jeunes qui sont en âge de se former pour entrer sur le marché du travail. Dès lors se pose la question de l'éducation et de la formation. De celles-ci, découle l'accès à la culture. Pour l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), dans la Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles en 1982, il est défini ce qui suit :

> La culture dans son sens le plus large est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances, (Unesco, 1986).

Pour l'historien sénégalais Cheikh Anta Diop (1969), la culture africaine était la mère de toutes les cultures, ce qu'il appelait « l'antériorité » de la culture africaine par rapport aux autres cultures. En remontant dans le temps, l'anthropologue anglais, Tylor (1871) définit la culture comme un ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société. Toutes ces définitions tendent à confirmer et à nous conforter dans l'idée que la culture est un pan important dans la réalisation de l'individu. Jean Gray relève que : « *La meilleure possibilité qu'un peuple ait d'évoluer d'une manière efficace, il la tire de lui-même, de ses racines profondes, de ses liens avec sa terre et sa culture* », (Jean Gray, 1990 p. 23).

Aussi pour des apprentissages efficients, donner de la considération à la culture des apprenants permet de donner du sens aux apprentissages. En cela, ils ne partent pas du néant. Les tuteurs et les apprentis ont en commun des cadres de référence qui leur parle à tous. Ce cadre de référence prend en compte certes les histoires individuelles mais elle prend également en compte de façon plus large l'environnement dans lequel ils évoluent. Ce cadre général est un ensemble large qui va de l'histoire locale de la commune aux instabilités sociopolitiques du pays. Dans le cas du Burkina Faso, il est nécessaire de replacer le pays dans son ensemble sous régional par le fait que c'est un pays carrefour qui fait la liaison entre les pays du sahel et les pays côtiers. C'est un pays aussi avec une forte dimension culturelle, en ce sens qu'il regroupe plus d'une soixantaine de langues avec pour chacune des communautés qui ont de forte fortes particularités culturelles.

La culture africaine a été pendant longtemps dénigrée et méprisée par le colon, celle du Burkina Faso, ne pas exception à ce mépris. Selon Aimé Césaire (1950), les colonisateurs ont longtemps associé l'image de l' Afrique à la barbarie et à la sauvagerie. Dans le même temps, l'Afrique fut exclue des concerts des nations. Puisque l'Europe était considérée comme le centre du monde civilisé, il fallait impérativement nier à l'homme noir tout ce qui pouvait être considéré comme porteur de valeurs positives. Dès lors que l'intelligencia européenne avait décidé de repousser l'Afrique dans les abimes de l'histoire, il fallait aussi lui enlever toute possibilité de réflexion, de capacité artistique ou philosophique. D'ailleurs, quelle ne fut pas la surprise pour bon nombre d'européens lorsque le Révérend-Père Tempels s'est intéresser à la philosophie africaine en y consacrant un livre, *la philosophie Bantoue* (1945). Ce fut un choc de savoir qu'il existait une philosophie noire. Des penseurs africains (Senghor, Césaire ou Bachir Diagne) ont salué en leur temps « *l'avant-gardisme* » de Tempels, « *malgré sa*

nature résolument colonialiste », *le Monde Afrique* (édition en ligne du 13 février 2022). La société africaine a fourni de grands noms à la culture européenne démontrant sa capacité d'adaptation et d'acceptation de l'autre. Pour cela nous pouvons citer les pères fondateurs de la négritude que sont Senghor et Alioune Diop côté africain ou Damas et Césaire pour les Caraïbes. Chemin faisant, quelques grands esprits européens se rendent compte que l'Afrique avait bel et bien une culture. En plus de Tempels qui découvre la philosophie africaine, l'allemand Frobenius peut ainsi parler de civilisation africaine dans son ouvrage de 1898, *L'Origine* des cultures africaines, rendant ainsi à l'Afrique ce qui lui revient de droit à savoir la reconnaissance d'une civilisation pleine et entière.

Dans les ateliers du Burkina, la fabrication d'œuvres accomplies montre la technicité et le savoir-faire des artisans. Ces œuvres sont les résultats de mûres réflexions. Elles naissent après plusieurs jours de travail. Aussi en fonction des demandes et de l'imagination, les portails et autres objets voient le jour. Ces œuvres sont empreintes de cultures et de symboles.
La culture a une histoire, l'individu aussi. Il subit les évolutions, les innovations et les découvertes. La culture s'adapte chaque fois aux réalités et vécu des individus. Les nouvelles réalités sociétales impactent l'individu dans son être et dans son identité. L'Afrique des tam-tams messagers a laissé la place à celle des smartphones et autres appareils digitaux. Aussi, l'élève d'hier n'est plus celui d'aujourd'hui, encore moins celui de demain. Le psychologue et l'éducateur doivent prendre en compte la longue marche de l'histoire pour favoriser le développement de l'élève, cars selon Vergnaud, *les processus d'adaptation concernent aussi bien la société et sa culture ainsi que les élèves et les individus qui sont en position d'apprendre, que ce soit dans une formation dédiée à l'apprentissage, ou dans l'expérience tout court* (Vergnaud, 2008, p. 98).
De l'adaptation, nait de nouvelles cultures, de nouvelles réalités et de nouvelles réalisations.
Dans un article publié dans le *Journal of Education* (2013, p.17), sous le titre de « l'Education traditionnelle et la vie communautaire en Afrique… », Paré-Kaboré souligne le rôle combien important de la communauté dans l'éducation de l'enfant. Pour elle, le rôle de la communauté est très important car elle facilite non seulement l'éducation, mais et surtout, elle permet la socialisation et le renforcement du sentiment d'appartenance. Elle souligne qu'à l'instar des sociétés occidentales au Moyen-Age, « *les comportements des personnes étaient déterminés par l'appartenance et les positions occupées dans la société « l'individu était considéré comme faisant partie d'un collectif* ». Si la tendance de l'Afrique moderne est à l'individualisme, le regard et le poids de la communauté reste encore assez fort.

Se référant aux travaux de Ngakoutou (2004), Mama (2001), ou encore Ki-Zerbo (1990), Paré-Kaboré souligne que « la famille reste présente dans l'éducation et la transmission de valeurs ». Que nous parlions de cultures, de traditions, ou de valeurs, les hommes évoluent dans des cadres, dans des lieux, sur des territoires qui modèlent leurs caractères et leurs habitudes. Des lieux où s'entremêlent cultures, éducation et apprentissage. Aussi, tous les programmes gouvernementaux conviennent de la nécessité à accorder une place de choix à « *l'éducation pour tous* ». Pour beaucoup de pays à travers le monde, l'école reste une priorité, du moins en théorie. Aujourd'hui penser éducation, c'est penser l'école. L'école malgré son état d'endormissement, reste malgré tout le lieu de préparation à la vie, au travail à l'éducation. Elle est surtout le lieu qui favorise l'autonomisation comme le soulignait Freire en 1974. L'école, à travers elle, l'éducation est une est une voie pour la liberté. Chaque jeune y apprend à réfléchir et à devenir pleinement citoyen.

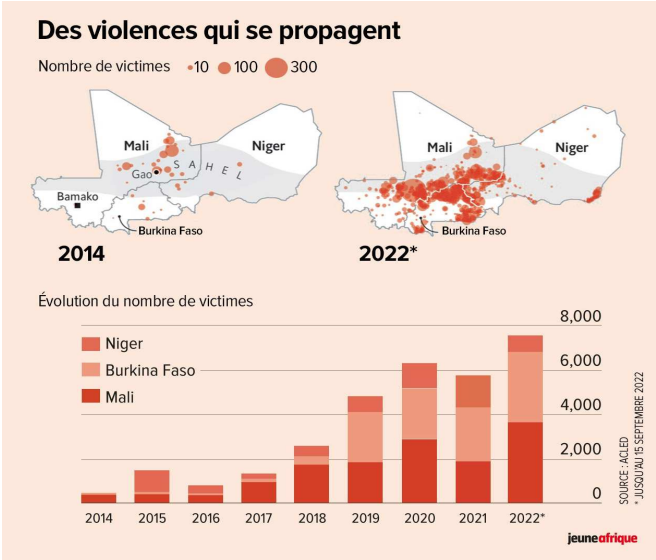
Freire, bien qu'étant brésilien et même considéré comme citoyen du monde, ses écrits sont complètement en phase avec les réalités africaines. Ses préoccupations pour l'éducation trouvent des échos dans toute l'Amérique Latine, mais aussi en Afrique. Ces deux parties du monde ont été longtemps confrontées aux affres de la colonisation. Dans ces parties du monde, des éducateurs et des pédagogues ont proposé des formes d'éducation qui nous intéressent. Les écrits de Freire nous interpellent à plus d'un titre. Pour lui, l'éducation conduit à l'autonomie, car l'individu éduqué brise ses chaînes, sort de l'obscurité et tend les bras à la liberté. Cette liberté lui permet de faire revivre sa culture dans toutes ses dimensions.

Si Paulo Freire voit l'école comme un moyen d'émancipation, Matha Nussbaum (2011), dans une visée didactique et vulgarisatrice, estime que le rôle de l'école est essentiel dans l'éducation et dans l'organisation de la société. Toutefois, elle estime que ce rôle ne peut tenir que si les institutions jouent pleinement leurs partitions. Ainsi son concept de « *capabilités* », consiste à rendre le citoyen maître de ses entreprises. Un réel cadre de réalisation de soi permet d'offrir de nouvelles perspectives à chacun en termes d'opportunités et liberté d'action : « *il ne s'agit donc pas simplement des capacités dont une personne est dotée, mais des libertés ou des possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique* », (Nussbaum, 2012, p. 39).

Il s'agit non seulement de croire en la capacité des individus, il s'agit aussi pour les institutions de les accompagner dans leurs actions formatrices et créatrices. Elle fait confiance aux citoyens pour se prendre en charge et s'épanouir dans son environnement si les pouvoirs publics les y accompagnent.

Si pour les intellectuels éclairés, l'école est une porte ouverte sur le monde, les fous de Dieu se battent la détruire. Ils se battent pour empêcher une scolarisation de masse des jeunes enfants, filles et garçons compris en Afghanistan, au Mali, au Nigeria et au Burkina Faso. Au Libéria et en Sierra Leone, entre 1991 et 2002, des chefs de guerres sanguinaires et des politiciens corrompus assoiffés de richesse et de pouvoir ont semé la terreur une décennie durant dans ces deux pays. Ils se sont battus pour quelques cailloux, pour quelques diamants. Ils y ont fermé les écoles. Ils ont atrophié les enfants en coupant les bras pour les empêcher d'écrire et de voter. Ils ont coupé les jambes de leurs voisins, de leurs concitoyens pour les faire ramper. Ils ont empêché des enfants innocents de se rendre tout simplement à l'école, en les transformant en des soldats précoces, ou tout simplement en faisant d'eux des objets sexuels. Les barbus rétrogrades, voient dans l'obscurantisme un moyen de domination des masses populaires. Face à la barbarie, et au désœuvrement, les jeunes des pays en conflits se retrouvent sans revenus pour vivre décemment. Ils doivent par conséquent choisir entre l'immigration dans les pays voisins ou en Europe et les camps des djihadistes. Depuis 2013, au Sahel, dans les zones de conflit, notamment celle dite « des trois frontières » entre le Burkina, le Mali et le Niger, les écoles ont été obligées de fermer. Elles sont devenues le symbole à abattre. Ce phénomène de diabolisation de l'école a connu son apogée au nord Nigeria, avec l'enlèvement de 276 étudiantes en avril 2014. Le Burkina Faso à l'instar de ses voisins est dans l'œil du cyclone djihadiste. La carte n° 6 ci-dessous montre l'implantation des mouvements djihadistes dans ces trois pays du Sahel. Telle une métastase, le pays est progressivement rongé par la gangrène terroriste.

Carte N° 6 : Extension des mouvements djihadistes et violence au Sahel



Source : Jeune afrique, octobre 2022

Au fil du temps, il s'avère que ces groupes sous le paravent de la religion combinent brigandage et fondamentalisme religieux. Ils se servent du désœuvrement et de la pauvreté des populations pour nourrir un djihad rural et tribal. Dans leurs projets bassement matériels et criminels, les terroristes obligent les institutions représentant l'État central, à fermer leurs portes. Les premières concernées sont les sous-préfectures, les mairies, les écoles, et les postes de polices. Dans les villages « conquis », ils imposent la violence et s'adonnent à toute sorte de trafics. Pour ces fanatiques, les écoles sont le symbole de l'éducation à l'occidental et de la profanation des cultures africaines. Ils distillent la peur et la terreur à travers les enlèvements et les meurtres. Fermer les écoles, c'est éteindre la lumière sur le monde. C'est empêcher l'éveil des consciences et c'est surtout plonger le village dans l'obscurité.

Soixante ans après les indépendances africaines, dans beaucoup de pays, de belles initiatives ont été prises malgré les conditions difficiles pour faire vivre les écoles. Les langues nationales ont fait leur entrée dans les classes. Les communautés tiennent de plus en plus de place dans les processus d'alphabétisation dans les zones rurales.

En outre à travers les travaux de Jean Lave et bien d'autres, les apprentissages situés, en mettant le focus sur les artisans locaux et leurs procédés de formation valorisent d'une certaine manière les cultures locales. Ils mettent en lumière des pratiques bien différentes des apprentissages académiques habituels.

Ainsi, nous intéresser aux apprentissages, c'est nous intéresser à la culture, mais c'est aussi nous intéresser aux rapports au savoir afin de voir les interactions qui existent entre les tuteurs et les apprentis d'une part et d'autre part entre les différents acteurs travaillent au sein des ateliers. Il s'agit de comprendre les savoirs qui sont mis en pratique dans le cadre de la formation et des apprentissages. L'école sur le modèle occidental, supplante aujourd'hui l'éducation traditionnelle en laissant au bord du chemin des jeunes quelquefois désœuvrés. Ces derniers se tournent alors vers le secteur non formel que d'aucuns appellent secteur informel. Dans les pays pauvres ou en voie de développement, c'est le secteur qui emploie le plus grand nombre de jeunes. Leur visibilité est plus grande que ceux du secteur formel. En mettant le focus sur les artisans tailleurs du Libéria, Jean lave montre qu'il est possible d'apprendre autrement. En effet, ces travailleurs disposent de savoirs et de procédés qui leur sont propres. Leurs pratiques valorisent d'une certaine manière les cultures locales. Ils mettent en lumière des façons de faire bien différentes des apprentissages académiques habituels. Ici le rapport au savoir permet de saisir le sens donné aux apprentissages et de saisir quelle valorisation de soi transparait à travers ce qui est acquis.

2.2. Le rapport aux savoirs dans la formation et dans les apprentissages

Selon Charlot, « *apprendre, c'est déployer une activité en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes qui nous aident à apprendre* ». (Charlot, 1993, p.78).

Quant au savoir, selon le centre national des ressources textuelles et lexicales (Cnrtl), c'est *un ensemble de connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquise par l'étude, par l'observation, par apprentissage et/ ou par l'expérience.*

Le Larousse définit le savoir et le scinde en trois parties, faisant la distinction entre savoir, savoir-faire et savoir-vivre. Ainsi le savoir *est un e*nsemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité. Par contre le savoir-faire se définit comme un l'ensemble des compétences acquises par l'expérience dans les problèmes pratiques, dans l'exercice. Le Larousse présente le savoir-vivre comme *des c*onnaissances et des pratiques des règles de la politesse et des usages. Pour Yves Laberge, citant Georges Balandier, *« le savoir n'est pas la croyance »*, « *le savoir n'est pas la connaissance* », « *le savoir n'est pas l'idéologie* ». Il reprend la définit de Lucien Bely, pour qui, le savoir est « *une profondeur à toute réalité* ». David Le Breton estime pour sa part que « *le savoir est une clé pour projeter du sens sur le monde et en ouvrir les innombrables portes, parcourir ses dimensions différentes* » (Laberge, 2013, p.1). Charlot voit dans le savoir une relation de sens « *En 1992, soucieux de rigueur formelle, je proposais la définition suivante : le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et le processus ou produits du savoir* ». (Charlot, 1993, p.93). Il y trouve également des relations « *le rapport au savoir est un ensemble de relations… »*. (Charlot, 1993, p.94). Cette relation implique les personnes qui concourent aux apprentissages, le formateur, l'apprenant, le lieu de la formation, y compris l'environnement dans lequel a lieu la rencontre entre le formé et le formateur.

Toutes définitions laissent entrevoir la largesse du sens du mot *savoir* et la complexité qui l'entoure. Alors comment comprendre le rapport au savoir des formateurs à la soudure dans les ateliers au Burkina Faso ? L'apprentissage, qu'il soit organisé de façon formel ou effectué dans des cadres informels nécessite de bonnes conditions pour l'accomplissement ou la réalisation des activités. Parmi celles-ci, nous avons la matérialisation du lieu, l'atelier.

En plus de l'atelier, d'autres facteurs sont à prendre en compte. Parmi ceux-ci, il y le temps, la durée la formation. Ce temps peut être plus ou moins long. Ces facteurs délimitent le « contrat » d'apprentissage. À travers celui-ci, il y a un rendez-vous du donner et du recevoir. Le savoir qui est « donné » n'est pas automatique. Il y a toute une stratégie développée par le formateur pour que l'apprenant y accède. Toutefois, ce dernier n'étant pas un récipient dans lequel le formateur déverserait une matière liquide ou solide, le formateur doit user de stratégies pour transmettre son savoir. Quant à l'apprenant, élève ou apprenti, il doit pleinement respecter son métier d'élève, pour cela, il respecte les règles de la formation qui entre autres, l'assiduité, la ponctualité et s'impliquer travail. Il doit surtout être dans un positionnement réflexif. Il réfléchit, il pense, il agit en fonction des événements car le savoir est complexe. Son acquisition demande du temps et de la persévérance. Le rapport au savoir influe sur la motivation de l'apprenant. Il s'agit alors de savoir comment celui-ci vit sa formation, s'il y est heureux, si les apprentissages lui permettent de se projeter dans l'après formation. À ce titre, Charlot nous dit ceci : « *Si le savoir est rapport, la valeur et le sens du savoir lui viennent des rapports qu'implique et qu'induit son appropriation. Autrement dit, un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres* ». (Charlot, 1993, p.78).

Le rapport au savoir est à mettre en lien avec le sens et l'intérêt qu'il suscite ici chez celui qui s'interroge sur la pertinence à donner à plusieurs années pour apprendre un métier, celui de soudeur. L'apprentissage demande du temps et l'humilité, car le parcours peut être fastidieux. « *Tout être humain apprend : s'il n'apprenait pas, il ne deviendrait pas humain. Mais apprendre n'est pas équivalent à acquérir un savoir, entendu comme contenu intellectuel : l'appropriation d'un savoir-objet n'est qu'une figure de l'apprendre* ». (Charlot, 1993, p.78).

Comme l'a souligné Pastré, (2006), tout moment d'apprentissage est un moment de construction personnel, l'homme apprend en même temps qu'il se construit. Le savoir acquis par le formateur devient une denrée qu'il partage au fil du parcours de formation avec les apprentis. Le savoir est une force libératrice, en ce sens qu'il permet l'articulation entre ce qui a été appris et ce qui est développé dans le cas de l'activité. Alors, la réalisation de l'activité nécessite à la fois que l'opérateur fasse appel à un ensemble de savoirs en termes de compétences, d'habiletés et de savoir-faire (conduite, attitudes, comportements) dans un environnement donné. En tenant compte des besoins et des ajustements à apporter en fonction de la progression des apprenants, le formateur les stimule et les encourage. Cela favorise l'autonomisation dans le parcours d'apprentissage. Charlot en vient à noter que :

> Il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet et il n'y a de sujet que désirant. Mais attention : ce désir est désir de l'autre, désir du monde, désir de soi, et le désir de savoir (ou apprendre) n'est qu'une forme – qui advient lorsque le sujet a fait l'expérience du plaisir d'apprendre et de savoir… L'objet du désir est toujours déjà là : c'est l'autre, le monde, soi-même. C'est le rapport qui se particularise, et non l'objet du rapport qui devient particulier : c'est le désir du monde, de l'autre et de soi qui devient désir d'apprendre et de savoir, et non « le désir » qui rencontre un objet nouveau, le « savoir » (Charlot, 1993, p.71).

Dans le parcours de formation, le désir peut être source de motivation, celle-ci peut engendrer du plaisir, le plaisir d'apprendre. Ce plaisir donne du sens et une dynamique aux actions de formation. Dans les ateliers, les enseignements dispensés découlent de véritables stratégies, le tuteur, bien qu'analphabète, est une personne intelligente qui a su développer des stratégies d'adaptation et de contournement. Son rapport au savoir a évolué avec le temps son désir de réussite l'a entrainé.
Au fil du temps, il a développé ses propres schèmes. Il sait trouver les mots justes. Il a compris que pour la réussite de son activité, il ne peut que compter sur ses savoirs et sa capacité à s'adapter en fonction des difficultés qui se présentent à lui. Son rapport au savoir est nourri de stratégies et de réflexions. Comprendre le rapport au savoir, c'est comprendre la dynamique qui se noue entre le tuteur et les apprentis. Les stratégies développées par le tuteur peuvent être incitatives et attractives. Elles permettent d'impliquer les apprentis en leurs faisant confiance. La relation à l'autre se vit dans les interactions dans les ateliers entre les apprentis eux-mêmes, entre les tuteurs et les apprentis, mais aussi entre les clients et l'atelier. L'atelier ne vit pas en vase clos. Il évolue dans un espace en mouvement qui influe sur le rapport au savoir où différents acteurs se côtoient parmi lesquelles il y a la famille, les pairs, les amis, et les clients.

Résumé du cinquième chapitre

Ce chapitre sur l'éducation en Afrique de l'Ouest met en lumière les constantes évolutions et les tiraillements auxquels sont exposées les sociétés. Les cultures africaines, tantôt idéalisées, tantôt malmenées, tantôt méprisées sont le reflet d'un contient qui cherche sa voie. Pour des penseurs africains tels que Mungala, Quenum, Ki-Zerbo et bien d'autres, il est difficile d'entamer un processus de développement réel sans une politique éducative pertinente qui s'appuie sur culture efficiente et dynamique. Aussi, donner toute sa place à la culture africaine peut être un axe encourageant devant permettre plus d'implication des populations locales dans les politiques éducatives. La culture est la face visible que donne à voir une société. Elle évolue, elle s'adapte aux évolutions du temps. Vergnaud (2008) établit un lien étroit entre la culture et la conceptualisation dans l'action. Pour lui, la cconceptualisation repose sur la

pensée et la réflexion. Le rapport au savoir est déterminant pour saisir les enjeux des apprentissages. Comprendre le rapport au savoir des tuteurs permet de comprendre les stratégies qu'ils développent pour la formation des apprentis. La formation des apprentis soudeur est un processus complexe. L'artisan soudeur fait appel à son savoir-faire et convoque sa capacité de réflexion et d'analyse pour répondre aux attentes des jeunes. À la lumière de cette complexité, nous avons construit notre problématique, défini notre objet de recherche et formulé nos différentes hypothèses.

Sixième chapitre : Problématique, objet et hypothèses de recherche

« *Le but de la recherche est de répondre à la question de départ. À cet effet, le chercheur formule des hypothèses et procède aux observations qu'elles requièrent. Il s'agit ensuite de constater si les informations recueillies correspondent bien aux hypothèses ou, en d'autres termes si les résultats observés correspondent aux résultats attendus par hypothèse* » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 187).

Ce chapitre constitue l'une des parties clés de notre recherche. À partir des ressources mobilisées dans la littérature scientifique fondant notre cadre théorique, nous allons préciser en quoi consiste notre problématique, c'est-à-dire, notre objet et nos hypothèses de recherche et comment nous allons nous prendre pour y répondre. Selon Lavarde, « *la notion de problématique de recherche renvoie au fait qu'il n'y a pas de recette toute faite et immédiate pour la construire. Cette construction est un exercice délicat et difficile dans la démarche de recherche d'autant plus qu'elle est une composante essentielle du projet de recherche* » (Lavarde, 2008, p.79).

Cette remarque de l'auteure nous sensibilise sur la nécessité de bien cibler et de soigner notre problématique car il en va de la pertinence de la recherche et de notre cheminement intellectuel. Elle nous sert de boussole. C'est sans doute dans cet esprit qu'il faudrait comprendre cette affirmation de Van Campenhoudt et de Quivy : « *La problématique est l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est l'angle sous lequel les phénomènes vont être étudiés, la manière dont on va les interroger* » (Van Campenhoudt, Quivy, 2011, p. 81).

La problématique, étayée par le contenu problématisé de notre revue documentaire, correspond à notre questionnement. Elle guide notre recherche. Elle nous interroge. Les questions posées nous permettent d'émettre des hypothèses, celles-ci peuvent être confirmées ou infirmées à l'issue de la recherche.

1. Notre cadre théorique et nos questionnements

La problématique d'une recherche constitue un des piliers des activités des chercheurs et inscrit celle-ci dans une dynamique bien particulière. En effet, « *construire une problématique de recherche, c'est avant tout savoir « se caler » sur la théorie la plus pertinente qui va servir l'objectif de la recherche* » (Lavarde, 2008, p.79). Un regard sur le contexte nous a rappelé que l'époque coloniale suivie de la décolonisation puis de la mondialisation a profondément bouleversé les sociétés traditionnelles africaines, en particulier sur deux plans qui nous intéressent ici. Nous voulons parler du travail du fer et de l'école. Le premier a vu un détournement de l'usage des métaux vers d'une part, de grandes infrastructures et d'autre part, vers la réalisation d'objets selon des standards européens. La place du soudeur, encore enracinée dans l'histoire et les peurs associées aux métiers du feu, a néanmoins gagné en respect, inspiré par les besoins nouveaux de biens de consommation auxquels ils peuvent répondre. Il n'en reste pas moins que ces artisans ont rarement fréquenté les bancs de l'école.

L'école sur modèle occidental, supplante aujourd'hui l'éducation traditionnelle en laissant au bord du chemin des jeunes quelque fois désœuvrés. Ainsi ces derniers trouvent leur salut dans l'intervention du secteur informel dans les pays pauvres ou en voie de développement. C'est dans un souci de compréhension et une volonté de coller au terrain que nous avons choisi de centrer notre recherche sur les artisans soudeurs du Burkina Faso. Aussi, dans l'activité du tuteur, nous cherchons à comprendre les stratégies pédagogiques et les médiations didactiques mises en œuvre ainsi que les leviers sur lesquels il s'appuie pour accompagner les apprentis. Le concept de médiation didactique nous semble tout à fait approprié dans une visée compréhensive pour ce travail de recherche. Dès lors, il nous faut donc tenir les deux bouts : l'activité d'une part et d'autre part la formation. Autrement dit, comprendre ce qui fait l'activité des tuteurs d'un côté et de l'autre comprendre le métier d'apprenti, pour les jeunes en formation. Afin d'apporter les premières réponses à nos interrogations, nous avons convoqué plusieurs concepts et notions. Tour à tour, nous les avons minutieusement passés en revue afin d'en saisir les contours. Il s'agit ainsi de l'analyse de l'activité, basée ici sur le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) dans une démarche de didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) ; de l'apprentissage (Pastré, 2006) ; de la médiation didactique (Numa Bocage, 2007) ; des formes d'accompagnement (Vygotski, 1997 ; Bruner,1983, Vial, 2007) ; de la résilience (Cyrulnik, 2019), et du rapport au savoir (charlot, 1993, 2002).

Dans la lignée de la théorie historico-culturelle de Vygotski et de la médiation sémiotique, la formation et l'apprentissage sont des activités qui, comme toute activité, combinent une activité productive et une activité constructive comme l'ont si bien montré Rabardel et Samurçay en 2004. À la suite des ergonomes, Pastré (2006) reprend le concept d'activité productive et d'activité constructive. Pour lui, dans l'activité productive, l'opérateur transforme le réel. Cette transformation peut être matérielle, symbolique ou sociale. Quant à l'activité constructive, elle permet à l'opérateur de se transformer lui-même en transformant le réel. À travers les activités productives nous avons des activités constructives et aussi de la conceptualisation dans l'action grâce au schème. Rabardel et Pastré s'inscrivent dans les pas de Vergnaud qui fut leur directeur de thèse. Selon Numa-Bocage, Jean Piaget fut lui-même le tuteur de thèse de Vergnaud, avec qui elle a aussi fait sa thèse. Ils constituent une lignée de chercheurs de référence. Ces différentes « filiations » donnent plus de compréhension au concept de schème et un meilleur angle pour saisir les contours de la médiation didactique et l'activité du tuteur.

Les travaux de Piaget (1969) posent les fondements du concept de schème, ils sont complétés ensuite par la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1994). Notre intérêt pour ce concept s'explique par le fait qu'il permet de comprendre l'activité en identifiant les buts, les sous buts, les règles d'action, les concepts-en-acte, les théorèmes-en-acte et les inférences en situation. Les invariants opératoires (théorèmes et concepts en acte) apportent la stabilité dans l'organisation de l'action dans des classes de situations, tandis que les inférences sont des adaptations spécifiques de l'action en situation à partir des savoirs que sont les invariants opératoires. Tous les deux sont des indicateurs de l'appropriation de savoirs et de la capacité de l'acteur à les articuler en situation de travail ou d'apprentissage. Les identifier sera donc primordial pour comprendre d'une part l'activité de formation du tuteur et d'autre part l'activité d'apprentissage du jeune apprenti. Il nous faut alors analyser et comprendre l'articulation qui lient l'apprentissage à l'activité.

Les stratégies propres aux tuteurs découlent de leurs expériences et des savoirs accumulés au fil du temps. Au regard de la didactique professionnelle fondée sur l'analyse de l'activité (Pastré, 2011), nous avons découvert qu'il est difficile de les cerner sans prendre en compte les formes de médiation qu'ils mobilisent. Pour Numa-Bocage, la médiation didactique est définie comme « *l'ensemble des mécanismes et des processus mis en œuvre par l'enseignant pour aider l'élève à construire sa pensée, à s'approprier les notions* » (2007, p.55). L'articulation de deux niveaux de découpage et d'analyse permet de décrire les processus de

médiation didactique à travers les schèmes de médiation et de tutorat. Nous prenons pour exemple, le découpage d'une séance de classe et celui des allers-retours au niveau verbal et interactionnels entre différents registres de conceptualisation. À la lumière de ces éléments, nous nous demandons donc si les résultats obtenus sont valables dans le contexte de l'apprentissage accompagné dans des ateliers de soudure.

Pour mieux saisir les différentes approches sur l'accompagnement, nous avons convoqué plusieurs chercheurs à travers leurs écrits sur les différentes formes que prend l'accompagnement, notamment dans des cadres informels. Ce sont le compagnonnage, le tutorat, le guidage, l'étayage, le mentorat. Mais, les travaux mobilisés, lorsqu'ils parlent d'apprentissage, le font souvent dans le cadre de l'apprentissage formel Bruner, (1983), à l'exclusion du tutorat. Mais ils offrent des éléments de compréhension des apprentissages dans des cadres nos formels. Ici les médiations sont à la fois de la didactique (construction de savoirs) mais aussi de la tutelle (accompagnement, conseils et aides). Ces accompagnements permettent aux apprentis de gagner en autonomie et en initiatives. Les réflexions que nous avons conduites jusqu'ici, nous permettent d'avancer que la compréhension des contours de la médiation didactique lors des apprentissages accompagnés est très complexe et cela pour plusieurs raisons. D'une part, il nous faut comprendre les processus de médiation propres aux tuteurs dans leurs activités en qualité de professionnels et en qualité de formateur. Il est important de bien cerner la complexité de leur rôle au travers de ces deux activités en nous intéressant aux schèmes qu'ils mobilisent.

Pour Jorro (2017), l'apprentissage accompagné a le double avantage de permettre la mise en mots et en gestes de l'activité de travail et ainsi de participer au décryptage du sens de celle-ci. Pour l'apprenti, c'est une première marche de « l'apprendre ». Ici, la parole et les gestes participent de la formation. Ensemble, ils facilitent la compréhension du savoir transmis. Dans le parcours de formation, le tuteur doit s'assumer *en tant que sujet de la production du savoir* (Freire, 2013, p. 40), à ce titre, fort de son expérience, il remplit pleinement son rôle de formateur. S'assumer ici, c'est se donner les moyens d'accueillir et d'accompagner efficacement des jeunes aux profils souvent précaires.

La particularité du profil des apprentis, nous a conduit à mobiliser le concept de résilience (Cyrulnik, 2019) parce qu'il apporte un éclairage particulier et une meilleure compréhension de leur engagement et de leur motivation pour la soudure. La résilience permet de comprendre la volonté des jeunes de prendre un nouveau départ pour se construire une vie nouvelle. Il y a alors une certaine interaction entre les apprentissages et la résilience.

Dans notre démarche, l'apprentissage accompagné offre ici cette opportunité de changement. Ce qui nous confirme dans l'idée que cette entrée nous permettra de mieux cerner l'apprentissage dans son ensemble en vue de faire des propositions de formation aux tuteurs et d'être une force de propositions auprès des institutions en charge de la formation et de l'insertion professionnelle, comme le veut la double visée de la démarche de la didactique professionnelle.

2. Notre objet de recherche

Nous reprenons les différentes questions qui ont guidé notre réflexion dans ce chapitre à la page 141. Nous voyons qu'elles se rejoignent :

- Comment s'articulent l'activité de formation du tuteur et l'activité d'apprentissage du jeune ?
- L'accompagnement à l'apprentissage d'un jeune par le tuteur, dans un atelier de soudure, revient-il à créer des conditions dans lesquelles le jeune est en action ? Si oui, quelles sont ces conditions, si non, quelles formes de médiation met-il en œuvre ?
- Comment des tuteurs, peu ou pas scolarisés, parviennent-ils à articuler dans un même mouvement de pensée la dimension didactique et la dimension pédagogique de leurs activités d'accompagnement et de formation et quels en sont les effets sur le jeune ?
- Comment le rapport au savoir des tuteurs éclaire-il les stratégies de formation des apprentis
- De quelle manière, l'apprentissage accompagné peut-il être facteur de résilience ?
- Quel est le rôle et la place de la famille dans la facilitation de l'engagement du jeune dans son apprentissage ?

Allard-Poesi et Maréchal, (2014) estiment que préciser son objet de recherche, c'est définir de manière très concise sur quoi porte sa recherche. C'est un préalable à tout projet de recherche. Tout ceci nous invite à analyser à la fois les mécanismes de médiation didactique qui sont à l'œuvre dans les ateliers de formation et en même temps à appréhender les modes de rapports développés entre tuteurs et apprentis au travers des stratégies pédagogiques mobilisées. Nous cherchons à comprendre, en vue de renseigner des ingénieries de formation, comment les tuteurs parviennent à former des apprentis soudeurs au Burkina-Faso. Il s'agit alors d'identifier les mécanismes et les processus de médiation les plus pertinents pour cette formation.

Plus précisément, en tenant compte de notre contexte, nous cherchons à identifier :

a. Les mécanismes avec lesquels des tuteurs peu ou pas scolarisés, exercent leur fonction de formation à l'endroit de jeunes en situation précaire ;
b. Sur quoi se fonde la dimension réflexive de l'accompagnement lorsque les tuteurs parviennent à la susciter réellement chez les apprentis ;
c. La place de l'apprenti et de sa famille dans ce processus.

Après avoir défini notre objet de recherche, nous allons maintenant passer à nos hypothèses de recherche.

3. Nos hypothèses de recherche

Pour bien définir nos hypothèses de départ, nous allons en tout premier lieu définir en quoi consiste une hypothèse de recherche. Pour Van Campenhoudt et Quivy « *une hypothèse est une proposition qui anticipe une relation entre deux termes qui, selon le cas, peuvent être des concepts ou des phénomènes. Une hypothèse est donc une proposition provisoire, une présomption qui demande à être vérifiée* » (Van Campenhoudt, Quivy, 2011, p. 128). Ce qui revient à dire que la formulation d'une hypothèse nécessite de la part du chercheur une certaine forme de vigilance pour éviter de tomber dans des travers notamment des jugements non fondés.

Dans le cadre de notre recherche sur les ateliers de soudure au Burkina Faso, nous pensons que ces formateurs peu ou pas scolarisés doivent faire face à des réalités diverses et variées. Par exemple, ils sont invités à développer des stratégies pédagogiques répondant aux attentes et aux situations de chaque apprenant et à l'évolution de leur situation de travail. D'autre part, la faible conceptualisation résultant à la fois du peu de théories et de la non-maîtrise des compétences de base, à savoir la lecture, l'écriture et le calcul, a de grosses répercussions sur les apprentissages. Cette situation complexifie davantage la démarche de formation et de transmission des savoirs. Ce qui conduit les tuteurs à s'adapter constamment à des imprévus. Ce qui se traduit par la mise en place des moments de face à face pour des enseignements personnalisés, ou encore des moments particuliers d'écoute.
Mais les tuteurs ne sont pas toujours dans cette dynamique. En effet, l'importance des rapports sociaux et le respect accordé à la personne du tuteur en raison de son statut de sachant maintient l'apprenti dans une sorte d'obéissance qui ressemble beaucoup à de la soumission.

Nous formulons donc les hypothèses suivantes :

- Les processus de médiation didactique dans les ateliers de soudure obéissent à des stratégies pédagogiques propres aux tuteurs.
- La négociation entre tuteurs et apprentis est une des stratégies pédagogiques mobilisées dans les processus de médiation didactique pour favoriser les apprentissages.
- La réussite du parcours de formation des apprentis dans les ateliers repose sur des savoirs d'expériences spécifiques des tuteurs, sur leur faculté d'adaptation aux différents profils des apprentis et sur leurs capacités de bienveillance et d'empathie. En cela, l'apprentissage accompagné est facteur de résilience des jeunes.
- La famille est facteur de résilience en amont de l'engagement du jeune dans un parcours de formation.

Au regard de ces différentes hypothèses, notre démarche consiste à vérifier dans la partie consacrée à l'interprétation des données si celles-ci sont validées ou non. Pour parvenir à de telles réponses, la vigilance du chercheur et la distance épistémique demeurent fondamentales, d'où l'importance de la mise en place d'un dispositif méthodologique pertinent.

Résumé du sixième chapitre

Ce chapitre obéit à une construction logique dans la démarche du chercheur. Dans un premier temps, l'acteur de terrain que nous sommes s'est posé des questions de départ, à savoir en quoi les apprentissages accompagnés dans des cadres non formalisés se différenciaient-ils des apprentissages académiques classiques d'une part et d'autre part, quelles relations unissaient les tuteurs et les apprentis. Pour tenter de trouver des réponses à nos questions initiales, nous nous sommes intéressés à des écrits généraux et à des auteurs de référence en didactique professionnelle et dans les sciences sociales. Cela nous a permis de construire notre cadre théorique. Ces lectures nous ont permis d'affiner nos questionnements afin de construire notre problématique à partir de différents outils éclairants les processus de médiation didactique et les stratégies de formations développées par les tuteurs dans leurs ateliers pour accompagner les apprentis. Dans ce chapitre, différents questionnements ont concouru à la construction de notre objet de recherche. Aussi, nous avons formulé des hypothèses qui se sont affinées progressivement, ouvrant ainsi la voie à notre méthodologie de recherche.

TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Notre méthodologie de recherche englobe les différentes méthodes, celles-ci nous ont permis d'obtenir des résultats pertinents sur le terrain. Ces méthodes s'articulent autour de plusieurs axes. L'articulation de chacune de ces méthodes permet de répondre à nos interrogations de chercheur.

Dans notre étude sur les processus de médiation et stratégies didactiques lors des apprentissages professionnels accompagnés, notre objectif est de recueillir des données empiriques et de nous servir de la théorie pour analyser les processus et les stratégies développées par les tuteurs pour former les jeunes apprentis. Notre approche est qualitative, descriptive et compréhensive. En faisant le choix d'un travail clinique, notre intention de départ était d'être au plus près des acteurs, d'être sur le terrain afin d'observer, de voir et de chercher à comprendre le processus de transmission des savoirs dans les ateliers de soudure au Burkina Faso.

Les observations sur le terrain nous sont indispensables pour identifier les dynamiques produites par les attitudes du tuteur, en particulier leurs effets sur les apprentis en formation. C'est à la lumière des enjeux et des résultats attendus que nous avons pris les premiers contacts pour mener des enquêtes exploratoires à la suite desquelles nous sommes revenus pour des enquêtes fournies. Lors de celles-ci, nous avons ainsi réaliser différents documents. Nous avons fait des films vidéo, des photographies et des entretiens semi-directifs. Nous avons également décidé de tenir tout au long de nos enquêtes un journal de bord. Les questions d'enquête visent à comprendre les processus d'apprentissage dans une situation de travail au sein de six ateliers de soudure dans deux villes différentes du Burkina Faso, Dédougou à l'ouest et Banfora au sud.

Dans le cadre de la conceptualisation dans l'action, les analyses de transcriptions, et les analyses de photos et des vidéos prises sur place nous permettent d'identifier les schèmes des acteurs, en particulier leurs invariants opératoires et les inférences qui leur permettent de s'adapter en situation. En effet, ceux-ci nous facilitent la compréhension de l'activité de formation du tuteur d'une part et d'autre part de saisir les contours de l'activité d'apprentissage du jeune. En outre, les schèmes développés par les tuteurs constituent des outils indispensables à l'organisation des procédés didactiques et pédagogiques.

Cette partie comporte deux chapitres. Le premier porte sur le terrain de recherche et les questions éthiques. À travers le premier chapitre, nous verrons la question de la distanciation, élément caractéristique de la fiabilité de la recherche. Aussi, les attitudes du chercheur et la place qu'il accorde à l'éthique dans sa démarche face à ses interlocuteurs, face à son corpus et face à la recherche sont des éléments caractéristiques de sa rigueur scientifique. L'approche éthique est une dimension incontournable de la recherche, d'elle dépend en partie la pertinence des résultats. Nous en profitons aussi pour évoquer la question du protocole mobilisé pour recueillir les données dans les différents ateliers que nous avons fréquentés.

Le second chapitre porte sur l'observation directe, que nous appelons aussi l'observation au plus près. Il s'agit d'une méthode dynamique d'observation et de recueil de données. Nous avons effectué plusieurs voyages au Burkina Faso dans ce cadre. Nous avons été accueilli dans six ateliers dans deux villes, de Dédougou et de Banfora. Nous avons travaillé avec six ateliers, six tuteurs et vingt apprentis. Nous avons réalisé douze entretiens en plus des documents photos et vidéos. Nous présentons ici notre terrain de recherche, nos démarches, notre méthodologie de recueil de données, les circonstances et le déroulement des entretiens. Ceux-ci ont été transcrits et analysés par le prisme de l'analyse de contenu de Bardin.

Premier chapitre : Terrain de recherche et questions éthiques

Nous avons choisi une méthodologie basée sur l'ethnométhodologie (Coulon, 2014), car elle semble la plus adaptée pour réaliser des études de cas. Elle combine, observation directe, observation participante, le pas à pas ou shadowing. Nous parlerons donc d'observation au plus près de l'activité. Notre démarche est à la fois clinique, réflexive et rétrospective. Elle nous permet justement de réfléchir à notre travail, de l'analyser et d'y apporter les corrections nécessaires. Dans cette dynamique, la réflexion et l'analyse nous permettent de prendre en compte les aspects visibles et non visibles dans la réalisation de l'activité, voire de la tâche.

> Cette observation par shadowing permet de prendre note, de ce que font réellement les sujets (ici les formateurs d'une part et les stagiaires d'autre part), de la manière dont ils se comportent, des problèmes qu'ils rencontrent, des décisions qu'ils prennent, des interactions qu'ils ont avec les autres personnes (Piot 2017, p.8).

Il s'agit pour nous de suivre et de vivre avec les acteurs dans leur milieu de travail. Cette situation convoque les cinq sens à travers les verbes qu'on y associe. Ce sont les verbes voir, sentir, toucher, entendre, et probablement goûter si nécessaire. Vivre avec les personnes, c'est tenir compte des questions éthiques dans la recherche et surtout des distances à tenir de part et d'autre. L'observation au plus près revêt des dimension participantes et directes. Il s'agit d'une pratique, dans le cas de l'observation participante qui a été utilisée dans de nombreux domaines de recherche en sciences sociales.

Pour Bogdan et Taylor (1975), l'observation participante est une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Pour les besoins de son enquête, des données sont systématiquement collectées pendant cette période d'immersion. Il faut remonter au début du XXème siècle, quand les sciences sociales se sont massivement intéressées à l'observation participante. Ce fut cas avec l'anthropologie et l'ethnologie avec notamment Malinowski qui dès 1912 marquait selon Lapassade (2002) une rupture dans la recherche en ce sens que les anthropologues s'étaient longtemps appuyés sur les écrits anciens des géographes, d'explorateurs, de missionnaires et d'administrateurs coloniaux. Pour Peneff, *l'observation et l'expérience directe sont l'instrument des idées et des croyances que nous accumulons. Elles sont la base de tous les apprentissages, le moteur de l'action et le façonnage de nos idées sur le monde, la source de nos habitudes pour penser et agir.* (Peneff, 2009, p. 14).

Pour l'étude, notamment celle relative à des sujets bien déterminées, des sociétés ou des groupes d'individus, l'ethnométhodologie à travers elle, l'observation directe, met en lumière des éléments que seule la présence sur le terrain peut révéler. L'observation directe connaît une nouvelle dynamique dans les années 1960-1970. La sociologie reprend à travers Junker (1958) les codes de l'observation. Junker fait une séparation entre « observateur complet » et « observateur participant » en fonction du degré d'implication. Lapassade (2002) emploie les termes de « minima » et de « maxima » pour l'observation participante dans les activités de recherche. Patricia et Peter Adler, connus à travers leurs travaux sous le nom Adler et Adler (1987), s'inscrivent dans les pas de Gold (1958) et de Junker (1958) en accordant un intérêt particulier à la place du chercheur dans l'observation participante notamment sa relation à la situation, appelée le « fieldwork ».

Il s'agit pour le chercheur de dévoiler en toute clarté ses intentions dans la recherche à conduire et de travailler avec les sujets de l'enquête en toute connaissance de cause, la démarche est dite alors « déclarée ». Cette approche est différente de la démarche « masquée » qui consiste à dissimulée ses réelles intentions pour recueillir des données qui n'auraient pas pu être obtenues en toute transparence si les intentions avaient été clairement avouées.

Quelle que soit l'option choisie, la question de l'éthique se pose dans la démarche du chercheur. Pour notre part, nous avons choisi de définir avec clarté et de façon transparente nos intentions de recherche et les finalités des données obtenues. À partir de là, nous nous interrogeons sur la place de l'éthique dans la recherche afin d'en comprendre les enjeux et les ramifications.

1. Recherche et éthique

L'éthique prend de plus en plus de place dans la vie du citoyen. Il s'agit d'un intérêt de plus en plus grandissant. Cela va du domaine médical au domaine environnemental, en passant par les recherches universitaires. L'éthique se retrouve également dans nos relations à l'autre, c'est-à-dire le voisin, le collègue, voire l'inconnu que nous sommes potentiellement amené à rencontrer ou pas. Avoir une approche éthique nous interpelle sur la conduite à tenir dans la collecte et le traitement des données obtenues sur le terrain. En effet, les données recueillies, l'ont été par le fait qu'un contrat de confiance s'était établi entre les professionnels et le chercheur. Ce contrat doit dès lors être respecté à la lettre.

Les sujets concernés par l'éthique aujourd'hui sont nombreux. Il s'agit d'aborder les relations sensibles avec tact et diplomatie, de prendre en compte l'autre qui n'est pas moi. Il s'agit de faire attention à la diversité du vivant, de l'environnement, des générations présentes et à venir. La prise en considération des questions éthiques s'est accélérée depuis près d'une vingtaine d'années dans tous les domaines, des questions environnementales aux problématiques de santé. En médecine par exemple, la volonté de faire évoluer les positionnements et les questions éthiques a donné naissance à la loi du 4 mars 2002 sous le nom de *« Loi Kouchner* ». Son principe repose sur le droit fondamental à la protection et à la santé. Elle est basée sur l'accès aux soins, à l'information des patients, et à l'accès de ceux-ci à leurs dossiers médicaux.

On retrouve également les questions éthiques dans une autre déclinaison, à travers la responsabilité sociétale des entreprises (RSE) ou encore dans une visée plus étendue de la question des normes par le biais de l'Organisation Internationale pour la Normalisation (ISO). Ici il s'agit de la responsabilité des entreprises vis-à-vis des effets qu'elles exercent sur la société. À celles-ci, on peut ajouter les lois, les normes et les référentiels des personnes de l'Éducation nationale. Les normes et les lois internationales sont souvent complétées par des réglementations locales propres aux pays qui attachent de l'importance aux questions éthiques.

Il appartient alors à chaque citoyen d'agir de façon éthique et responsable, de prendre en compte les préoccupations déontologiques et morales. Durand (1994) souligne que le mot éthique est à la fois polysémique et contradictoire en ce sens que les sens du mot varient selon les auteurs. Aussi, il appartient à chacun de faire attention à l'usage du mot car les théories peuvent se contredire. Il ajoute que l'éthique selon lui s'énonce dans trois discours avec des visées différentes. Dans un premier temps, il parle du discours républicain qui repose sur l'acquisition de valeurs. Il s'agit d'un exercice institutionnel qui a pour mission de faire adhérer le collectif au discours politique. L'objectif d'une sensibilisation à la question éthique est de créer une adhésion vocationnelle et un appui institutionnel. Le deuxième discours revêt un caractère humaniste. Ce discours est une expression volontariste d'un engagement du citoyen vis-à-vis de la communauté ou de la nation. Ce discours poursuit un idéal professionnel ou extra professionnel. Quant au troisième discours, il s'agit d'un discours néo libéral. C'est une mise en œuvre efficace d'une suite d'opérations dans un but de recherche personnelle de sens, de cohérence et d'efficacité. Ce discours vise à créer un sentiment d'appartenance à l'entreprise dans l'optique de produire davantage.

Durand (1994) fait remonter l'origine du mot éthique aux époques grecques et romaines. La signification était alors différente de celle de nos jours. Autrefois, l'éthique était associée à la déontologie, mot d'origine grec qui recoupe les règles, les devoirs et les obligations. La morale, l'éthique et la déontologie ainsi s'articulent autour des devoirs et des valeurs, donc autour de ce qui est bien ou mal. Pour lui, le bien et le mal sont alors perçus comme des idéaux définissants les contours de la liberté, la justice, la santé et le droit à la vie. L'éthique et la déontologie nous ramènent aux comportements, à l'action humaine et à la prise de décision.

Quant aux règles, ce sont elles qui déterminent l'action et qui encadrent nos décisions dans des situations données. Elles préconisent le consentement libre et éclairé et nous engage au respect des contrats. Ces différentes notions se complètent avec les questions de normes, c'est-à-dire celles qui correspondent à des applications particulières de valeurs sociales qui ont une grande généralité.

La place de l'éthique dans la recherche aujourd'hui nous emmène donc à réfléchir quant à notre attitude dans nos actions de recherche sur les différents terrains sur lesquels nous nous rendons et face aux personnes auxquelles nous nous adressons. Ici la méthodologie tient aussi un rôle important. C'est ce que nous abordons maintenant.

2. Méthodologies et procédés de recherche

Lorsque nous sommes amenés à investiguer, nous allons à la rencontre de l'autre. Et comme nous le savons, l'autre ce n'est pas nous. L'enquête nous emmène donc d'une certaine manière à rentrer dans l'intimité de cet autre. En nous référant à notre propre démarche pour aborder le terrain au Burkina Faso, nous avons compris rapidement la délicatesse que nécessitait l'approche du terrain, c'est à dire approcher l'autre sans faire de vagues, sans l'offenser, sans modifier ses habitudes et l'amener à s'ouvrir à nous sans pour autant le manipuler. Il nous faut le sécuriser et le mettre en confiance.

En effet, les premiers moments sont teintés de méfiance, voire de renfermement ou même d'hostilité. Pénétrer dans un univers qui n'est pas le nôtre demande beaucoup de tact et de diplomatie pour la simple raison qu'il nous faut créer un climat propice à notre intégration sur le terrain, en l'occurrence ici dans les différents ateliers de soudure de Dédougou et de Banfora.

Aussi, le maître mot de l'acceptation du chercheur semble ici être la confiance. S'ouvrir à l'autre obéit avant tout à l'effacement des barrières et à l'acceptation de celui qui apparaît dans un premier temps comme un intrus. Cet intrus vient avec ses cinq sens, il écoute, il observe, il sent, souvent, il touche les œuvres produites. Il n'est pas à l'abri de maladresse. Conscient de cela, le chercheur doit s'interroger sur sa place réelle et sa posture sur le terrain. Le respect de l'autre dans ses valeurs et sa différence ouvre la porte à la confiance. Pour nous ces deux mots, respect et confiance, ont ainsi toujours guidé toute notre démarche, surtout lorsqu'il s'agit de filmer, d'échanger, ou d'interviewer les acteurs.

Pour Kaufmann (2013), l'interview n'est pas un simple exercice de chercheur froid, mais plutôt un exercice d'interaction, un exercice d'écoute et d'échange. Cet échange dans sa méthodologie, peut cadrer avec un entretien semi directif, c'est-à-dire qu'une large place est faite à l'informateur. On écoute, on laisse l'interviewé se livrer au maximum *« le chercheur trouve les clés de lecture et entre dans les logiques de production de sens, il peut s'intéresser soit aux faits objectifs, soit aux conditions de production à travers les paroles qui sont prononcées »*, (Kaufmann, 2013, p.64).

Selon Kaufmann (2013), l'enquêteur ne peut pas être totalement neutre. Il ne doit pas non plus tomber dans la familiarité. Il peut comprendre, il peut être empathique sans tomber dans le pathos. Il faut donc trouver le juste positionnement sur le terrain. De là se pose la question de l'objectivité. Le chercheur doit savoir poser les limites de sa démarche. Il se base sur ses observations, sur la manière dont il procède pour obtenir des données. Il crée ainsi ce qu'il appelle « sa méthode » (Kaufmann, 2013, p.64) que ce soit au niveau de la documentation ou même pour les entretiens. Les recherches antérieures servent de cadre.

Pour lui, l'entretien compréhensif est d'abord un échange entre deux personnes, le chercheur d'un côté et de l'autre l'acteur de terrain. On peut même parler de conversation. La dimension conversationnelle amenuise les barrières qui pourraient exister entre l'interviewé et l'intervieweur. Il note aussi que l'enquête ne doit pas se réduire à une démarche de validation de nos préjugés. *« Ce n'est pas le test des validations qui est jugé, mais la fiabilité des modèles tirés de l'observation »*. (Kaufmann, 2013, p.28).

Kaufmann souligne que les pratiques contiennent des complexités qu'il faut chercher à comprendre. Comprendre et surtout analyser ce qui se fait. Le chercheur chercher à comprendre la manière dont les choses sont faites, il les explique par la suite. L'enquête de terrain demande du sérieux et de la rigueur.

L'enquêteur qui arrive sur le terrain doit oublier ses aprioris car l'enquête est l'occasion de faire des découvertes « *il y a un monde à découvrir* » (Kaufmann, 2013, p.51). En fait, le terrain est un lieu d'exploration, de recherche et de découvertes. Pour faire des trouvailles, il nous faut voyager, visiter, chercher, fouiller, récolter des données que nous analysons dans une optique de compréhension. Sur le terrain, le chercheur procède de différentes manières. Quatre procédés s'offrent à lui. Il a le choix entre faire des entretiens, des questionnaires, de l'observation directe ou se servir des sources déjà existantes. Ces différentes méthodes peuvent être combinées. Cela permet de faire des recoupements. On parle alors de triangulation. Selon Greet Peersman, « *le cadre de travail et l'analyse de données prennent en compte les hypothèses formulées dans la théorie du changement du programme relatif à la méthode adoptée afin de produire les résultats escomptés* », (Greet Peersman, 2014, p.3).

En effet, l'analyse permet de mettre en évidence les points saillants mais aussi les points secondaires apparus dans le lieu de travail. Elle permet d'ajuster et d'affiner les données de la recherche. Pour notre part, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs de terrain. Nous avons observé les acteurs, collecté des données, enregistré, filmé. Il nous est même arrivé de participer à des activités en donnant de temps à autres des coups de mains pour déplacer un objet par-ci, une brouette par-là. Avec les données recueillies, nous avons fait la transcription, nous avons examiné, analysé, pour en comprendre l'essence. Les tuteurs et les apprentis sont nos sources directes. Ce sont des acteurs dynamiques.

Denis Lemaître (cours au Cnam, 2018) souligne que les acteurs d'un système donné transforment sans cesse les organisations dans lesquelles ils agissent. À travers leurs actions, ils reconfigurent les héritages reçus, autant qu'ils sont modelés par eux. L'intérêt de l'observation directe est qu'elle permet d'être en contact direct du terrain. Ainsi « *par rapport aux autres méthodes, les informations auxquelles l'observation directe permet d'accéder sont à priori plus fiables, mais généralement plus coûteuses en temps d'investigation* », Arborio et Fournier (2011, p.83).

L'investigation permet non seulement de recueillir et de décrire mais aussi d'aller au-delà, en rendant visible la situation, les événements et les acteurs. Coulon trouve que « *l'ethnométhodologie est un moyen de décrire le monde mais surtout de le rendre visible* ». En cela, il souligne que tout n'est pas de décrire ce qui est vue. Il faut savoir, « *montrer en permanence la constitution. Rendre visible le monde, c'est rendre compréhensible mon action en la décrivant, parce que j'en donne à voir le sens par la révélation à autrui des procédés par lesquels je la rapporte.* », (Coulon 2014, p.41)

L'observation directe, comme le soulignent Arborio et Fournier (2011), conduit directement le chercheur sur le terrain :

> Si la sociologie observe les pratiques humaines en société, au même titre que la géographie lit dans les paysages, ou que l'histoire travaille sur les traces humaines du passé, le chercheur en sciences sociales est aussi un homme de terrain. Il partage ce terrain avec d'autres professionnels de l'observation. À l'instar de l'inspecteur, du journaliste d'investigation, il est en quête d'éléments, d'informations pour répondre à ses interrogations. (Arborio et fournier 2011, page 7).

D'ailleurs, Lévi-Strauss, dans « *Tristes tropiques* » note que chaque terrain est unique, quand bien même ce serait un terrain familier. Dans la recherche, *« C'est le fait de la tentative qui compte, et non pas son objet* » (Lévi-Strauss 1984, p.40). Il souligne qu'il y a une sorte d'affinité entre le chercheur et son terrain au point qu'il affirme que *« le chercheur est un aventurier* » (Lévi-Strauss 1984, p.55). Pour ce qui concerne Lévi-Strauss, ses pérégrinations l'ont conduit à plusieurs reprises à voyager entre les îles des Caraïbes (la Martinique) et les terres du Brésil. Pour lui, chaque voyage était une nouvelle aventure. Les affinités dont il est question ne doivent toutefois pas faire perdre au chercheur son objectif premier ; chercher à comprendre. Pour Arborio et Fournier « *l'observation diffuse n'explique pas ce qui a été observé par le chercheur »* (Arborio et Fournier 2011, page 27).

Dans tous les cas, l'investigation par observation directe ou l'observation au plus près peut-être décomposée en un certain nombre de phases depuis l'entrée sur le terrain jusqu'au moment où on le quitte. Le rôle d'observateur en sciences humaines est de faire coïncider le rôle social et le projet d'action dans la situation. Être observateur, c'est être au contact avec des professionnels, des acteurs des terrains qui ont leurs sentiments, leurs émotions, leurs humeurs, et bien entendu leurs valeurs. Il s'agit de prendre en considération tous ces éléments.

Résumé du premier chapitre

Dans ce chapitre nous avons convoqué différentes méthodes pour entrer sur le terrain de recherche après nos différentes lectures. Pour nous, il s'agit beaucoup plus d'observation au plus près de l'activité sur le terrain. Nous nous sommes ainsi inspiré de différentes méthodes, à l'instar de l'observation participante (Lapassade 2002, 2017), de l'ethnométhodologie (Coulon 2014), de l'ethnologie (Lévi-Strauss 1984), et de l'observation directe (Arborio et Fournier, 2011). Nous nous sommes servi des travaux de Kaufmann (2013) et Guittet (2013) pour les entretiens.

Cette abondante littérature nous a permis de souligner l'importance des questions éthiques lors de la recherche sur le terrain et de comprendre la singularité d'un terrain à un autre, ou d'un atelier à un autre en prenant en compte la spécificité de chacune des personnes rencontrées.

Deuxième chapitre : L'observation au plus près, une méthode dynamique sur le terrain

Pour Kaufmann la question de la méthode est aussi importante que primordiale car le chercheur se fait souvent interprétateur : « ces interprétations sont incontournables, il n'est pas de recherches possibles sans elles ». (Kaufmann 2013, p.93).

Bien que s'inscrivant dans une démarche objective, le chercheur soumis à la tentation de la subjectivité, celle-ci justifie l'interprétation. Elle peut apporter une plus-value à l'information relatée et le contexte souligné. La rigueur et l'éthique guident en permanence le travail du chercheur. Selon Pierret, « le contexte, au sens d'une situation donnée inscrite dans une période historique, a des effets sur les propos tenus qui, en retour, contribuent à l'éclairer. Dans toute enquête de terrain, le chercheur est confronté à ces questions pour que les résultats produits dépassent le seul terrain et aient une portée générale » (Pierret, 2004, p.100). La démarche doit être contextualisée, l'enquêteur doit aussi préciser le cadre de la recherche, car le chercheur selon Pierret (2004) à la suite de Dodier et Baszanger « est conduit à s'interroger sur les liens entre les faits observés et les particularités » (Pierret, 2004, p.100). Il convient selon Lahire (1996) de définir et de situer la recherche dans son contexte en termes de positionnement historique et géographique. Le chercheur doit aussi bien préciser le secteur d'activité dans lequel il mène son enquête. Aussi, dans un souci de cohérence et de clarté nous présentons les différentes étapes, le public cible, le terrain de notre enquête, en sommes, notre méthodologie.

À la rencontre des acteurs de terrain

Comme nous l'avons indiqué précédemment, notre terrain d'investigation se trouve au Burkina Faso dans les villes de Dédougou et de Banfora. Nous avons enquêté dans six ateliers, donc auprès de six tuteurs et de vingt apprentis. Nous avons choisi d'interroger un apprenti par atelier et chaque responsable d'atelier, ce qui fait donc douze entretiens. Toutefois, si nous avons retenu six apprentis et six tuteurs pour les entretiens. Soulignons néanmoins que notre recherche porte l'ensembles des apprentis des six ateliers, soit vingt apprentis que nous avons côtoyés, observés, et filmés. Cependant, compte tenu du contexte de pandémie mondiale dû au Covid 19, nous nous sommes adaptés constamment à cette réalité. En plus, il a fallu tenu compte de la dégradation de la situation sécuritaire du Burkina Faso.

Ces réalités expliquent pourquoi nous nous sommes limité à six tuteurs et six apprentis pour les entretiens. Ces différents entretiens fournissent des données riches qui ont nourri notre travail. Notre enquête commence chez Monsieur Sanou à Dédougou.

Monsieur est responsable de son atelier depuis plusieurs années. Nous l'avons rencontré une première fois en 2017 lors de notre enquête exploratoire par le biais d'un ami commun. Il avait alors quatre apprentis. La confiance s'est établie rapidement entre nous, il nous a par la suite présenté d'autres ateliers et d'autres collègues de la ville. C'est à partir de là que nous avons constitué nos premiers échantillons.

L'échantillonnage

Notre échantillonnage a été fait de façon progressive. Nous avons approché les ateliers l'un après l'autre pour savoir s'ils étaient d'accord pour participer à notre enquête. Une fois l'accord obtenu, au fil des échanges, la confiance s'installait progressivement. Le tuteur pouvait alors proposer de rencontrer un autre collègue, c'est ce que nous appelons « un effet boule de neige ». Dans ces moments, le journal de bord est un support important. Il sert à prendre notes sur ce qui se dit, se voit et se vit. Il est important avant tout d'avoir le consentement des personnes avec qui nous comptons travailler. C'est un impératif dans la recherche, notamment en termes d'éthique.

Consentement

Nous avons obtenu le consentement de chaque personne interrogée. Ce consentement a deux volets : le premier volet concerne les documents écrits, conformément aux questions éthiques répondant aux attendus de l'université.

Le second volet est oral, il s'agit rappeler nos intentions de préciser les contours et les objectifs de notre recherche, notamment lorsque la plupart de personnes interrogées ne savent ni lire, ni écrire. Nous avons dès notre arrivée et lors des entretiens informé nos interlocuteurs de notre objectif et de nos méthodes de recherche. Nous les avons aussi informés sur leurs droits et de l'usage qui sera fait de leurs paroles et de leurs images. Une fois les accords de participations acquis, nous avons construit notre grille d'observation dès les premiers en tenant compte du déroulé des activités et de nos questions de départ.

Construction de la grille d'observation

La grille d'observation est un outil de recueil utile à la collecte de données. Elle sert à noter et à commenter des données observées. Il convient de souligner ici les paramètres qui ont permis de construire ce tableau. Il s'agit pour nous de prendre en compte les éléments qui entrent en jeu dans les interactions et qui apportent des éclairages sur la vie au sein des ateliers et qui influe sur les apprentissages.

Tableau N° 12 : Notre grille d'observation

Dates	atelier	Items observés	Tuteurs	Apprentis	Personnes extérieurs
		Ouverture et fermeture des ateliers			
		Assiduité et ponctualité			
		Échanges tuteur /apprentis			
		Échanges entre apprentis			
		Réalisation de tâches			
		Moments de formation			
		Communications téléphoniques			
		Échanges avec les clients			
		Moments de pauses : café, thé, repas…			
		Moments de repas			
		Moments d'absence du tuteur			

La grille d'observation permet dès le départ de mettre en place des indicateurs, des éléments, des points que l'on compte observer. Cependant, au cours l'enquêtes des éléments peuvent apparaître car ils peuvent une plus-value à nos résultats et à l'ensemble de notre recherche. C'est en cela que la manière dont nous procédons tient toute son importance.

Tableau 13 : un modèle de grille rempli

Date	Atelier	Items observés	Tuteurs	apprentis	Personnes extérieures
05 aout 2019	Atelier 4	Ouverture de l'atelier	Absent , il arrive à 9 heures	Les apprentis arrivent à 7h30. Le plus âgé des apprentis ouvre les portes du local, les autres suivent	
		Moments d'absence du tuteur		Plus détendus	
		Moment de formation	Face à face avec nouvel apprenti Discussions	Les autres apprentis sont aux côtés du mentor	
		Moment des pauses	Souvent au téléphone	Plaisanterie, Taquinerie, Rigolade Téléphone,	Souvent Invité à prendre du thé

Le procédé

Nous nous sommes adaptés aux rythmes de fonctionnement des ateliers. Nous nous sommes conformés aux différentes heures d'ouverture, de pauses, et de fermeture. Nous avons suivi chaque moment de la vie des ateliers. Nous étions présents au moment des ouvertures les matins à 7 heures ou 8 heures et des fermetures généralement à 19 heures, en fonction des ateliers. Nous avons fait des photos, nous avons réalisé des documents écrits, des documents vidéo et tenu un journal de bord. Nous avons réalisé douze entretiens que nous avons transcrits. Il nous est arrivé de participer brièvement à certaines activités comme par exemple aider à déplacer un objet ou accompagner un apprenti ou le tuteur pour faire des courses. La présence sur le terrain a ses avantages et ses inconvénients.

Atouts et inconvénients de l'observation sur le terrain

Quel que soit le procédé utilisé, le « pas à pas » ou « la filature », chaque procédé d'observation a ses avantages et ses faiblesses. L'observation sur le terrain au plus près de l'activité permet de vivre réellement avec ceux qui sont sur le terrain. Elle permet de voir ce qui se fait en temps réel, ce qui est un véritable atout dans la recherche. C'est un moment de découverte et d'échanges.

Toutefois, la présence sur le terrain peut dans une certaine mesure être intrusive, et d'avoir pour conséquence d'agacer l'interlocuteur en interrompant son activité. Elle pose la question de la subjectivité de l'enquêteur en raison du fait qu'il enquête et dans le même temps qu'il « participe » aux activités de l'atelier. Dans notre cas, nous plus sources qui ont constitué notre base de données. En plus nous avons fait la transcription des entretiens et procédé à l'analyse de ceux-ci afin de les étudier pour en comprendre les contenus. Il s'agissait d'entretiens semi- directifs.

Des entretiens semi-directifs

Au travers de l'entretien semi-directif, notre objectif est d'appréhender de manière globale les contours de la vie de l'atelier. Nous avons ainsi constitué notre échantillon dans l'optique d'avoir un échantillon assez représentatif du métier. Nous ainsi choisi trois tuteurs et six apprentis à Dédougou et autant à Banfora. Il s'agit de professionnels dynamiques et appliqués. Ce sont des professionnels « connaissant et expérimentant » (Mucchielli, 1996, p.33) qui travaillent chaque jour sur le terrain. Nous avons par la suite analysé les données obtenues.

L'analyse du recueil de données

C'est un travail minutieux et rigoureux. L'analyse peut se faire de façon progressive, c'est à dire jour après jour. Cette démarche a l'avantage de travailler sur des données fraîchement recueillies, presque sans distorsions ou fioritures.

L'analyse peut se faire aussi à la toute fin des recherches, donc à froid, ce qui permet de mieux cerner certaines situations et certains propos qu'on aurait été mal compris au départ. Nous avons combiné les deux et notamment pour l'analyse des entretiens.

L'analyse des entretiens

Il faut souligner que la transcription est un exercice fastidieux et chronophage. Pour nos douze entretiens, nous nous sommes appuyé sur les travaux de Badin pour les analyses de contenus.

Selon Bardin, pour « mieux comprendre l'intérieur de la parole » (Bardin 2013, p.21), il faut passer d'abord par l'extérieur et notamment le terrain et les acteurs. L'analyse de contenu est une technique de recherche dont le but est de faire une description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication. Pour elle, « l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications », (Bardin, 2013, p. 35).

Pour Bardin, « l'analyste s'attaque à un domaine, ou à un type de messages peu « débroussaillé » où font à la fois défaut la problématique de départ et les techniques à employer. Dans ce cas les deux fonctions interagissent, l'une renforçant l'autre » (Bardin, 2013, p.33).

L'enquête sur le terrain permet de rencontrer les acteurs que l'on vient solliciter. Le débroussaillage permet de chercher, de poser les questions utiles à la construction de notre étude. Voici donc la raison qui nous a conduit dans les ateliers de soudure de Dédougou et Banfora au Burkina Faso auprès des apprentis et des tuteurs-formateurs.

Nous nous sommes rendus à trois reprises au Burkina Faso entre 2017 et 2019 pour les besoins de notre étude. Notre recherche s'inscrit dans la suite de notre master de recherche sur les apprentissages accompagnés réalisé au Cnam entre 2017 et 2018. Cette première étape de la recherche s'était centrée sur la ville de Dédougou, nous y avons ajouté une deuxième ville, Banfora afin d'élargir notre échantillon pour la thèse de doctorat.

Les relations tissées entre 2017 et 2018 nous ont permis de prendre contact avec les artisans de Banfora. Comprendre notre entrée sur le terrain, permet de comprendre notre travail et celui des artisans soudeurs de ces deux villes.

Nous détaillons ici, les étapes de notre arrivée dans les différents ateliers, nous commençons par ceux de Dédougou, puis par la suite ceux de Banfora. Notre enquête débute à Dédougou, nous connaissions très peu la ville auparavant. Nous y avions passé seulement une semaine lors d'un premier voyage en 2012. Nous sommes au Burkina pour la deuxième fois ce samedi 23 décembre 2017 pour quelques semaines. Après les salutations d'usage avec notre hôte, nous exposons les raisons de notre arrivée cette année au Burkina. Nous lui expliquons que nous avons entrepris des recherches sur les formations non formelles, nous voulions enquêter auprès des tuteurs et des apprentis pour savoir comment faisait la formation dans les ateliers de soudure. Il a alors dit qu'il nous aiderait volontiers. Il nous a proposé de l'accompagner en ville. Bien que nous fûmes en période de fêtes, nous avions profité pour prospecter quelques ateliers. Une semaine plus tard, le 3 janvier 2018, notre enquête devait commencer.

Lors notre visite en ville, Monsieur Sanou[6] s'est proposer de nous accueillir après les fêtes. Ce fut notre premier atelier.

Dans les ateliers de Dédougou

Monsieur Sanou est un ami de notre hôte. Après les conventions d'usage, les salutations, quelques cérémonies formelles et la signature des documents officiels relatifs à notre étude, nous sommes fin prêts.

Au fil des jours nous avons obtenu beaucoup d'informations. Nous relatons ici seulement la première, car elle est symbolique et riche en informations. Nous relatons les conditions et les modalités des interviews réalisées avec les différents acteurs.

L'atelier 1, notre point de départ.

Ce mardi matin, nous sommes devant l'atelier à l'heure comme convenue. Il est 7 heures. Les apprentis sont les premiers à être présents sur les lieux. L'apprenti le plus âgé se nomme Ballo. Il possède les clés de l'atelier. Ce matin, c'est lui qui ouvre les portes. Il est suivi par les plus jeunes. Le nettoyage commence aussitôt. Le plus jeune des apprentis se saisit du balai et nettoie toute la devanture de l'atelier.

Beaucoup de détritus ont été déposés par quelques indigents et gardiens nocturnes, il s'agit des restes d'aliments, de coques d'arachides, de sachets d'eau en plastiques, de restes de beignets et de quelques feuilles mortes.

La poussière est dense au point de créer un nuage qui cache le paysage matinal. Les apprentis les plus petits commencent déjà à sortir les outillages les plus légers quand les plus grands sortent les plus lourds, tout semble coordonné dans ce joyeux désordre parfumé d'odeurs et de poussière. Une fois les portes ouvertes, Ballo vient en aide aux autres. Cette gymnastique dure environ une demi-heure. Ils sortent les outils, de façon structurée, chaque objet retrouve sa place.

Après le nettoyage et l'installation, c'est le moment du thé matinal. Déjà, quelques vendeuses commencent à passer avec de la bouillie, c'est l'heure du petit-déjeuner. Elles proposent du « baca chaud », une bouillie à base de riz, ou des résidus de maïs pilés. À 8 heures, le tuteur arrive. Il en profite pour commander un bol pour chaque apprenti présent. En quelques minutes chacun est servi. Après la bouillie, c'est la cigarette pour les fumeurs, puis le thé.

[6] Les noms des personnes ont été modifiés

Les premiers clients commencent à arriver. Nous assistons aux premiers salamalecs de la journée. On demande des nouvelles. On fait des bénédictions. Les salutations et bénédictions s'étalent sur de longues minutes. Certains clients passent commandes, quand d'autres récupèrent des commandes de la veille. Chacun est occupé. Il n'y a pas de consignes particulières, mais chacun sait quelle est la tâche qui lui revient. Les plus jeunes se rapprochent des deux plus grands apprentis. Ils regardent, ils observent les gestes et les mouvements. Pendant ce temps, il commence à faire chaud. Lentement, le soleil avance au zénith. Les ateliers voisins sont déjà ouverts depuis déjà de longues minutes.

À côté, c'est un vendeur de moto, en face on vend des casseroles et des marmites. L'atelier de Monsieur Sanou, n'est pas très éloigné du grand marché de Dédougou. Il y a un va et vient permanent dans la rue. C'est une rue commerçante pleine de vie. Les piétons et les cyclistes se disputent la voie. Les motos dépassent en nombre les voitures. On voit passer une vieille Mercedes par-ci, un 4 x4 d'occasion par là. Quelquefois vient à passer une charrette remplie de victuailles. Le travail se poursuit dans un climat de forte concentration. La pause n'est pas formalisée, mais elle a lieu autour de 10 h 30. On en profite pour fumer une cigarette ou réchauffer un peu de thé. Quelques minutes après, chacun reprend ses occupations. Un cycliste se présente, il tient dans sa main un bout de son pédalier, celui-ci était cassé. Il demande si on peut le lui souder. Cela dure à peine quelques minutes, il laisse quelques pièces de monnaie et le voilà reparti satisfait dans un flot de remerciements.

Dans l'atelier, on soude un peu de tout. On soude par ci. On range par là. Le soleil avance dans le ciel, ici, il fait chaud assez rapidement. L'effet de la chaleur se voit vite sur les corps, des grosses gouttes de sueur circulent sur les fronts et les habits commencent à se mouiller.

Progressivement, la fatigue gagne. On se relâche un peu, les apprentis se regardent. À 12h15, le tuteur s'approche de Ballo, il lui remet un billet de 2000 francs, (un billet initialement bleu devenu marron avec le temps et la poussière). Ballo s'en saisit. Il lui demande d'aller chercher à manger pour ceux qui ne rentrent pas à la maison. Nous suivons avec intérêt leurs échanges. Celui-ci s'exécute. Il se rend dans une gargote et revient au bout de vingt minutes avec une grande cuvette remplie de riz et quelques morceaux de viande. Il la pose à même le sol. Les apprentis se précipitent, ils se saisissent d'un gros vase qu'ils remplissent d'eau. Ils se lavent les mains. Ils s'assoient autour du plat fumant. Le patron est rentré chez lui. Les apprentis mangent ensemble. Cela ne dure pas très longtemps, en moins de dix minutes la cuvette est vide. Ils se lèvent et se lavent à nouveau les mains, les essuient sur les pantalons. Ils remercient Dieu. On entend des « *baraka* » par-ci, des « *al hamdoulilah* » par là.

Après le repas, les apprentis se reposent. Chacun cherche dans l'atelier un petit endroit propice pour les repos et la réflexion. Certains se couchent et s'endorment à même le sol. D'autres sont couchés sur des bouts de cartons. Le repos est souvent interrompu par des clients de passage. Certains viennent pour de simples salutations, d'autres pour s'enquérir des nouvelles de la famille. D'autres viennent aussi récupérer des objets déposés depuis quelques jours, voire quelques semaines auparavant. Nous profitons pour récupérer une bouteille d'eau chez le boutiquier du coin et quelques fruits.

À 13h30, les activités reprennent. La reprise est lente et progressive. Nous suivons les apprentis pas à pas. Nous faisons des photos des moments et des actions que nous jugeons importants. Une pause informelle a lieu vers 16 heures, le thé et la cigarette sont au rendez-vous. Les clients passent régulièrement. À 18 heures, les apprentis commencent à rentrer les invendus et le matériel exposé. Comme à l'ouverture les apprentis s'entraident pour le rangement du soir. À 19 heures, l'atelier ferme ses portes. Chacun se salue en se donnant rendez-vous pour le lendemain.

Durant notre enquête, les jours se suivent et se ressemblent avec bien sûr quelques variations dans les échanges et dans les activités. Chaque jour a bien sûr sa particularité, mais certains rituels restent identiques. Les ouvertures et les fermetures de l'atelier, les moments de repas, les salutations quotidiennes et les plaisanteries sont d'une régularité qui ne trompe. Par contre ce qui change, c'est tout ce qui n'est pas contrôlable à l'instar des humeurs entre les apprentis et la réaction des clients. Quelques jours après le début de notre enquête, nous faisons la demande au tuteur pour réaliser nos deux entretiens avec le tuteur lui-même et l'un des apprentis. Il accepte, il nous propose l'après-midi du vendredi 14 janvier 2018.

Comment avons-nous procédé pour réaliser nos entretiens ?

Ce vendredi 19 janvier 2018 correspond déjà à notre deuxième semaine dans l'atelier. Nous avons avec nous notre matériel de travail pour l'occasion. Il s'agit d'un dictaphone (Olympus), d'un appareil photo (Panasonic), de deux téléphones (Samsung). Notons au passage que l'essentiel de notre travail a été fait à partir de nos téléphones. Cela s'explique par la praticité de ces appareils. En effet, le téléphone est de plus en plus polyvalent. En plus de servir à appeler, il sert de dictaphone, il sert d'appareil photo et bien plus.

Le déroulement de l'entretien de monsieur Sanou (verbatim en annexe 1)

Nous sommes le vendredi 19 janvier 2018. Il est 14 heures, Monsieur Sanou est présent. Nous nous sommes installés juste devant l'entrée de l'atelier. Il y a beaucoup de bruit dehors. Les motos ajoutent leurs bruits à ceux des voitures. Les piétons et cyclistes se croisent dans un joyeux brouhaha. Les vendeuses vantent leurs marchandises à haute voix.

Monsieur Sanou est habillé d'un pantalon jean noir et d'un tee-shirt marron. Il est décontracté, nous aussi. Avant de commencer l'entretien et donc l'enregistrement, nous lui rappelons les modalités. Il nous donne son accord sans hésiter. L'entretien est enregistré par le biais du dictaphone du téléphone. Cela dure une heure, quelquefois entrecoupé d'appels téléphoniques. À la fin, nous le remercions et profitons pour demander s'il serait possible de nous entretenir avec un de ses apprentis. Il appelle Ballo pour l'informer. Celui-ci était occupé non loin à faire de la soudure. Nous convenons de faire l'entretien le lendemain.

Le déroulement de l'entretien de l'apprenti Ballo (verbatim en annexe 2)

Nous sommes samedi 20 janvier. Il est 15h10, nous nous installons pour l'entretien à la même place de la veille. Nous sommes devant l'entrée de l'atelier. Les bruits sont toujours aussi vivaces. Ballo est habillé d'un pantalon noir en tissu et d'une chemise noire à rayures. Avant de commencer l'entretien et l'enregistrement, nous demandons une nouvelle fois son accord, il accepte sans hésiter. Cet après-midi, le tuteur est occupé de son côté, il ne prête guère attention à nous. Nous expliquons les modalités de notre travail à Ballo, il accepte. Cet entretien se passe dans les mêmes conditions que celui d'avec le tuteur.

Ballo parle peu. Il est timide et réservé. Nous faisons des relances pour l'amener à s'exprimer. L'entretien prend fin à 15h53. Nous le remercions.

Bien que nous continuions notre travail dans ce premier atelier, nous avions pris contact avec d'autres ateliers par le biais de Monsieur Sanou. Par son intermédiaire, nous avions trouvé notre deuxième atelier après un mois et pouvions faire maintenant établir un nouvel emploi de temps afin de fréquenter l'atelier 2. Nous sommes organisés pour naviguer entre nos deux ateliers de Dédougou. Nous avions ainsi une journée dans l'un et une autre journée dans l'autre. En fonction de la densité ou non des activités, cela pouvait être aussi une matinée dans l'un et un après midi dans l'autre. Après un mois de présence continue, chez Monsieur Sanou nous commencions notre alternance avec le deuxième atelier chez Monsieur Zindao.

La rencontre des acteurs de l’atelier 2

Ce lundi 5 février 2018, nous commençons nos premiers pas aux cotés de Monsieur Zindao et de ses deux apprentis. Notre rendez-vous avait été fixé à 8 heures. Nous sommes bien à l’heure. La famille est en train de prendre son petit déjeuner lorsque nous sommes arrivés. La maison familiale est aménagée entre le lieu de vie et le lieu de travail. Nous sommes invités à manger avec eux, par courtoisie nous demandons à prendre seulement un verre d'eau. Après les salutations et les remerciements, nous nous présentons. Nous expliquons au tuteur, Monsieur Zindao en quoi consistaient notre travail et les modalités qui l’entourent. Il nous souhaita la bienvenue avec des questions personnelles sur la famille, sur la France, sur le travail de chercheur, le tout dans la bonne humeur avec quelques plaisanteries. Il ouvre l’atelier, les jeunes apprentis commencent à installer les outils de travail. Ils exposent les produits destinés aux clients. L’ouverture des portes indique que le travail a déjà commencé.

Nous sommes un observateur dans le cadre de nos recherches, mais nous sommes aussi très observés. Les jeunes apprentis sont très intrigués, ils nous regardent puis se regardent. Voilà au moins une vingtaine de fois qu'ils nous regardent, sinon beaucoup plus. Chaque fois que nos regards se croisent, ils baissent les yeux. Ils se regardent et sourient entre eux. Ils sont intrigués de voir quelqu’un qui vient faire des photos des objets qu'ils fabriquent. C’est certainement une première pour eux. Nous aussi sommes intrigués par la présence de jeunes enfants non scolarisés. Ils sont très enjoués et très dynamiques, presque heureux. Ils sont en tout cas bien excités. Ils jouent, ils rigolent, ils se taquinent. Quel âge ont-ils ? Sept, huit, dix ans ? Le savent-ils eux-mêmes, ce n’est pas si sûr. Ce qui est sûr ici, c’est qu’ils ne vont pas à l’école. Ils travaillent, ils apprennent un métier, celui de soudeur. Quelques clients passent de temps à autres.

Au fur et à mesure que la journée avance, le soleil frappe fort. Il fait chaud, très chaud même. Nous sommes de l’autre côté du marché. Le ballet des vendeuses et des vendeurs continue ici aussi. C’est un défilé permanent. Par ici des vendeuses d'eau glacée en sachet, par là des vendeurs de cigarettes. Ici, tout est bon à vendre, histoire de se faire un peu d’argent pour les parents ou les maîtresses de maison.

L’'atelier de Monsieur Zindao se trouve en face d'une boutique où l'on vend aussi quelques babioles de peu de valeur. On y vend du lait, des cigarettes, des chewing-gums et autres pacotilles. Bien qu’en retrait, le quartier est assez animé. À midi Monsieur Zindao nous invite à manger avec eux. Nous sommes gênés, mais nous déclinons l'invitation en le remerciant.

Nous l'avons remercié de nous avoir reçu et de nous avoir permis de faire des photos et des films de son activité. Nous avons ensuite cherché un taxi pour nous rendre au centre-ville le temps de la pause. La ville compte beaucoup de moto et peu de taxis. Ici presque tout le monde a une moto, les hommes ont leur moto, les femmes ont en une, les jeunes ont la leur. On peut dire que le Burkina est un pays de motos. N'ayant pas trouvé de taxi, nous appelâmes notre ami pour qu'il vienne nous chercher afin que nous allions manger ensemble.

Nous revenons à 14 heures, la sieste est finie pour les jeunes apprentis. Ils s'affairent autour de leur tuteur. Celui-ci est en fait leur oncle. Ici les apprentissages se font en famille. En écoutant s'appeler entre eux, nous avons appris à distinguer Charly le plus âgé de Jean le plus jeune. L'après-midi est consacré à la construction d'une porte en fer. Les enfants regardent activement tous les faits et gestes de leur oncle-formateur. Ils apprennent aux cotés de leur tuteur. L'activité est entrecoupée de jeu, de railleries et de moqueries, ce sont bien des enfants. Souvent, les taquineries l'emportent sur la concentration. Par moment aussi, ils se font recadrer sans conséquence. Le calme revient de façon éphémère. La formation se poursuit. Ici les journées se passent dans une ambiance familiale, dans un cadre apaisé. Les soirs, l'atelier ferme ses portes vers 19 heures. Nous nous saluons en promettant de revenir le lendemain. Les jours se suivent et ressemblent. Mais chaque journée avait sa particularité, ses surprises et ses découvertes. Au bout de trois semaines, nous demandons au patron de nous entretenir avec lui et aussi avec l'un de ses apprentis, il accepta. Le rendez-vous est fixé au vendredi. Le vendredi ici est un jour particulier, c'est un jour intense. C'est le jour de la prière des musulmans. Beaucoup d'activités sont remises à l'après-midi, une fois la prière finie. Le climat semble plus apaisé. Monsieur Zindao bien que chrétien, reconnait que l'après-midi du vendredi est plus léger, il annonce le weekend, le moment où les fonctionnaires se reposent et font aussi leurs courses.

Le déroulement de l'entretien de monsieur Zindao (verbatim en annexe 3)

Nous sommes le vendredi 23 février 2018. Il est 15 heures.

Il y a beaucoup de bruit dehors. Quelques clients sont présents. Les deux jeunes apprentis s'affairent de leur côté. Nous nous installons sur le banc devant l'atelier. Quelques motos passent. Je lui rappelle en quoi consiste ce travail de recherche et lui demandons à l'enregistrer. Il me donne son accord. L'enregistrement commence à 15h15 pour finir à 16h32. Par la suite, nous lui demandons son accord pour nous entretenir avec l'un de ses apprentis. Il accepte et fait appel au plus âgé de ses apprentis, Charly.

Vu qu'il y a de plus en plus d'activité nous convenons de réaliser l'entretien avec Charly le lendemain samedi 24. Celui-ci accepta, il appela Charly pour l'informer.

Le déroulement de l'entretien de l'apprenti Charly (verbatim en annexe 4)

Nous nous installons à l'écart devant l'atelier. Il est 17 heures ce samedi 24 février 2018. Le tuteur et Jean sont occupés à poncer une barre métallique quelques mètres plus loin. Nous rappelons à Charly, en quoi consiste le déroulement des échanges et de l'enregistrement. Il donne son accord. Nous commençons les échanges à 17h15, Charly parle peu, il est très timide. L'entretien a duré 25 minutes. Lorsque nous avons terminé, nous le remercions. L'heure de la fermeture approche. À 18 heures, nous nous quittons.

La rencontre des acteurs de l'atelier 3

Nous sommes de nouveau au Burkina le 15 juillet 2019, nous sommes dimanche. Nous avions pris rendez-vous pour le lundi 22. Il nous fallait par courtoisie passer nos premiers jours dans les ateliers 1 et 2. En accord avec les deux tuteurs qui nous ont mis en contact avec le troisième atelier, nous avons décidé de nous investir un peu plus dans l'atelier 3, chez Monsieur Sambou.

Nous sommes le 22 juillet 2019. Il est 9 heures, à notre arrivée devant l'atelier, il y a près d'une dizaine de cantines et de malles. Deux apprentis s'affairent à découper des plaques de tôles, quand deux autres s'occupent d'une cliente qui cherche à acheter une des caisses empilées sur le bas-côté de la route. Le responsable de l'atelier s'appelle Monsieur Sambou. Il nous accueille avec un grand sourire. Après les salutations d'usage et la prise de nouvelles, nous commençons discuter « du climat des affaires ». Nous parlions de tout et de rien. Monsieur Sambou, est loquace, il parle avec franchise. C'est comme si nous nous connaissions depuis des lustres. Il donne des informations, beaucoup d'informations, nous sentons qu'il a envie de parler de lui et de son travail. Il est à la fois un artisan et un commerçant. Il raconte qu'il a travaillé pendant plusieurs années avec son oncle resté au village avant de venir rejoindre son père qui était forgeron en ville. Il est resté aux cotés de celui-ci pendant près de cinq ans avant de se former comme soudeur et malletier pendant trois ans. Parallèlement il suivait des cours coraniques auprès d'un maître marabout. Au bout de 3 ans, il a ouvert son premier atelier, non pas comme soudeur, mais comme vendeur de matériels de forge et de soudure. Il achetait des seaux en métal, des cantines, des fourneaux à charbon qu'il vendait un peu partout au Burkina mais aussi dans les pays voisins comme la Côte d'Ivoire, le Mali ou le Togo.

Depuis une dizaine d'années, il a décidé d'ouvrir son atelier de soudeur tout en gardant son commerce de vente d'objets issus de la soudure. Son expérience de vendeur lui a permis d'acquérir de nombreux points de vente et un réseau d'acheteurs de seaux et de cantines. Il en achète avec des collègues, il en fabrique lui-même puis les écoule à travers ses connaissances. Les seaux et les cantines se côtoient d'un côté et de l'autre, les dabas et les pioches se disputent la place pour mieux attirer les clients. Cette semaine, était celle des cantines, elles sont exposées en grand nombre devant l'atelier.

Après s'être longuement présenté, il décida de nous présenter les apprentis. Par la suite, il nous demanda de l'accompagner dans son autre atelier non loin du marché. Lorsque nous y sommes arrivés, il dit ceci : « En fait chaque catégorie d'articles à sa clientèle. Les femmes achètent un peu plus les seaux, les cuvettes, et les cantines, quand les hommes eux, achètent les pioches, houes, les dabas et les accessoires de maisons pour leurs chantiers en construction.

Nous nous sommes assis et nous avons discuté de tout et de rien, en buvant du thé. Vers 12 heures, il nous a conduit dans un restaurant de la ville pour manger. En une matinée, nous en avons appris beaucoup sur lui. Il parlait beaucoup. Il était jovial et très ouvert, les échanges étaient faciles. Il a parlé de son souhait, il y a quelques années de vouloir se rendre en Europe sans succès. Il affirme tout de même son désir de visiter un jour l'Europe notamment la France, l'Italie et l'Angleterre. Il ajoute, *« eux, ils visitent chez nous, mais nous, c'est compliqué d'aller chez eux, tu sais, on veut pas tous aller s'installer là-bas hein ! Moi je veux juste aller voir. Je veux juste voir à quoi ça ressemble leur froid. Ici, on a l'harmattan, il fait moins chaud, mais il y a du vent et beaucoup de poussière dans l'air. On l'appelle ici, « fonion diaran » ou vent sec, ça commence en décembre et ça finit en février* ».

Cette première matinée était riche en informations. À 14 heures, nous sommes retournés dans l'atelier où les apprentis venaient de reprendre leurs activités. Les uns découpaient des bouts de ferrailles, les autres soudent. Les deux plus grands apprentis sont autonomes, ils sont dans l'atelier depuis plus de trois ans, ils ont 15 et de 19 ans. Ce sont des jeunes qui viennent du village. Ils étaient venus initialement pour chercher du travail. Ils n'en n'ont pas trouvé. Ils se sont résolus par la suite à apprendre un métier. Ils sont du même village que Monsieur Sambou, mais ne sont pas de la même famille. Ils s'occupent souvent des apprentis plus jeunes. Ceux-ci doivent probablement avoir une dizaine d'années. À notre retour dans l'atelier, un thé est prévu pour 14h30. Pendant ce temps, il commence à nous expliquer les étapes de la construction des malles et la place de la soudure dans l'ensemble de ses activités.

Pour lui le travail du fer est multidimensionnel. Dans la ville il travaille avec beaucoup d'autres acteurs comme les vendeurs des tôles, de la colle forte, des baguettes de soudure. En outre, il lui faut combiner la fabrication des plusieurs ustensiles et accessoires pour que son activité soit rentable. Avec lui, l'esprit commercial n'est jamais très loin.

Les petites vendeuses et les mendiants font des passages fréquents, chacun interpelle à sa façon les clients, les apprentis et surtout le tuteur et ses visiteurs. La journée avance, la nuit arrive à grands pas. Le programme du lendemain se dessine déjà. Monsieur Sambou dit alors « il faut que vous soyez là, si vous voulez voir comment nous faisons ». Il est 18 heures, on commence déjà à ranger. Pour les quelques minutes qui nous séparent de la fermeture, nous discutons du programme des jours à venir pendant que les apprentis rangent au fur et à mesure le matériel sorti en début de matinée.

Monsieur Sambou, à la fin de la journée, nous propose de nous déposer à l'auberge où nous logons. Nous acceptons. Il repart aussitôt, laissant derrière une grosse fumée noire, il est 19 heures. Les jours passent, nous restons assidus dans l'atelier, c'est comme nous étions aussi en formation, il nous fallait être présent aux ouvertures et aux fermetures. La vie de l'atelier est faite de moments importants, ces moments-là en font partie. Au bout de quelques jours, nous demandons à réaliser deux entretiens, l'un avec Monsieur Sambou lui-même et l'autre avec l'un de ses apprentis. Nous nous mettons d'accord pour le vendredi 26 juillet 2019.

Le jour des entretiens : Atelier 3

Le déroulement de l'entretien de monsieur Sambou (verbatim en annexe 5)

Ce vendredi 26 juillet 2019, il fait beau malgré quelques pluies. Le tuteur et son apprenti sont dans de bonnes dispositions, depuis quelques jours, la production est bonne et le matériel se vend bien. Après le retour du patron de la mosquée, après quelques prières et plusieurs bénédictions, nous nous installons pour les échanges, pour notre entrevue, il est 15 heures. Il y a beaucoup de bruit dehors et dans l'atelier. Il fait chaud malgré une fine pluie. Nous le remercions à la fin de l'entretien. Nous lui demandons son accord afin d'échanger avec un des apprentis. Il nous laisse le choix d'en appeler un. Nous appelons alors Zana.

Le déroulement de l'entretien de l'apprenti Zana (verbatim en annexe 6)

Zana est un jeune, robuste et timide. Il est habillé d'un jogging et d'un polo. Il parle peu. L'apprenti s'installe, à la même place que le tuteur. Comme à son habitude le tuteur est au téléphone. Il démarche les clients, il cherche de nouveaux marchés.

Au bout de quelques minutes, le voilà partit sur sa moto. Nous commençons l'entretien à 16 h 30. Zana a le regard fuyant. Il a constamment les yeux baissés. Il répond difficilement à nous questions comme s'il avait peur de dire le mot de trop ou de contrarier son patron, bien que celui-ci soit déjà parti en ville pour des courses. L'entretien a duré tout de même 33 minutes.

Récapitulatif des entretiens de Dédougou

Selon Elias Porter, il y a une typologie d'attitudes identifiables. Elles sont au nombre de six. Elles sont plus ou moins naturelles et spontanées en fonction des personnes et des moments de la vie de chaque personne. Les tuteurs ont accepté spontanément de nous ouvrir la porte de leur atelier et accepter de faire des entretiens afin de nous permettre de constituer notre base de données. Ils ont aussi autorisé leurs apprentis à s'entretenir avec nous. Ces différents entretiens fournissent de nombreuses informations sur les personnes, les interactions et le déroulement des activités dans les ateliers. Ainsi, nous présentons dans le tableau N° 14, notre grille d'observation. Ce tableau décrit le comportement des personnes interviewées. Il s'agit des tuteurs et des apprentis. Pour Carl Rogers (2005). Les attitudes déterminent la qualité et le style d'écoute pour chaque échange.

Tableau 14 : Grille d'observation des entretiens de Dédougou

Tuteurs		
	Condition de réalisation des entretiens	Comportement et attitudes des interviewés
Tuteur 1	Devant l'atelier Pendant le travail Beaucoup de bruits	Souriant Parole fluide Parle de ses apprentis, du matériel, des politiques de la ville
Tuteur 2	Devant l'atelier Pendant le travail Cadre tranquille	Très courtois Parle peu Répond après les relances
Tuteur 3	Devant l'atelier Pendant le travail Atelier assez bruyant	Très à l'aise Souriant Discours abondant
Apprentis		
	Condition de réalisation des entretiens	Comportement et attitudes des interviewés
Apprenti 1	Devant l'atelier Pendant le travail Beaucoup de bruits	Il s'exprime correctement, il parle de lui-même, de sa formation, des difficultés, de ses projets
Apprenti 2	Devant l'atelier Pendant le travail Cadre tranquille	L'apprenti est jeune, il parle peu
Apprenti 3	Devant l'atelier Pendant le travail Atelier assez bruyant	Un apprenti souriant, parle de sa formation, est à l'aise, mais regarde de temps en temps son tuteur.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Les attitudes véhiculent des messages. Il y a différentes sortes d'attitudes qui ressortent des entretiens. Ce sont : l'évaluation-Jugement, l'attitude de soutien, l'investigation ou l'enquête, la recherche de solutions, la compréhension appelée aussi attitude d'empathie, mais aussi l'interprétation et art de l'herméneutique. Aussi pour mieux comprendre les comportements, nous avons choisi de nous intéresser aux attitudes lors des entretiens, car pour Carl Rogers (2005), l'efficacité du thérapeute n'est effective que si sa pratique est :

- Sincère, intégrée d'une réalité transparente totale dans ses rapports avec le client ;
- S'il accepte celui-ci comme une personne indépendante et différente et accepte aussi tous ses aspects changeants au fur et à mesure qu'ils trouvent leur mode d'expression ;
- S'il manifeste une empathie totale dans la compréhension qu'il a de lui, c'est-à-dire s'il voit le monde par les yeux de son client. » (Carl Rogers, 2005, pp 255-256).

En fonction de la place occupée dans l'atelier, les postures changent, le discours évolue et s'adapte à l'interlocuteur. Ici la confiance tient une place importante dans les échanges. Nous sommes resté entre les trois ateliers de Dédougou tout le mois de juillet 2019. Pour la suite de nos enquêtes, Monsieur Sanou nous propose de visiter quelques ateliers d'anciens collègues à Ouagadougou, à Bobo-Dioulasso et à Banfora. Après quelques visites et quelques échanges, nous avons choisi de nous rendre à Banfora.

Banfora est une ville dynamique et une ville carrefour non loin de la frontière de la Côte d'Ivoire. Ce samedi 27 juillet, il est 7 heures, nous quittons Dédougou pour Banfora. Monsieur Sanou est venu nous chercher à l'auberge à moto pour la gare. À 7 h45, Nous nous sommes salués, puis il s'en est allé. Nous nous sommes installés dans le car en attendant le départ. Nous avons quitté la gare de Dédougou à 8h exactement. Il nous faut marquer un arrêt à Bobo-Dioulasso, il n'y a pas de ligne directe pour Banfora. Nous sommes arrivés à Bobo-Dioulasso à 10 h 30. Le car pour Banfora est prévu à 13h. Nous partîmes à l'heure indiquée, et sommes arrivés là-bas à 14h30, un taxi moto nous déposa à l'auberge, non loin de l'atelier. Nous nous sommes reposé le reste de l'après-midi et le jour suivant, le dimanche. À Banfora, nous devons prendre contact avec trois ateliers. Nous avions une semaine pour cela. Le lundi, nous voilà en train de visiter les ateliers et soumettre notre demande d'enquête.

Dans les ateliers de Banfora

Le mois d'août est un mois pluvieux sous les tropiques. Voici déjà quelques jours qu'il pleut sans arrêt. La devanture de l'atelier de Monsieur Ouattara est remplie de boue. Les piétons et les cyclistes se déplacent difficilement. Nous sommes devant l'atelier ce matin, lundi 5 aout 2019, il est 7h30.

Une journée type dans l'atelier 4

L'atelier de Monsieur Ouattara se situe dans un quartier populaire et très fréquenté. La veille e notre de notre arrivée, il a plu toute la nuit, la voie est boueuse la voie n'est pas goudronnée. Ce matin les apprentis sont occupés à sortir et à installer le matériel de travail. Ils pataugent dans la boue et les flaques d'eau. Quand tout le matériel fut installé, nous nous sommes présenté aux apprentis en attendant l'arrivée du tuteur. Chez Monsieur Ouattara, cinq apprentis sont en formation dans l'atelier. Ils sont relativement jeunes.

Probablement entre douze et quinze ans pour trois d'entre eux. Les deux plus grands disent avoir une vingtaine d'années.

Ils possèdent tous les deux les clés de l'atelier depuis plusieurs mois. Monsieur Ouattara les leur a données. C'est une marque de confiance. Ces jeunes font presque partie de la famille. Il est 7h45, le patron arrive accompagné de son fils, il va le déposer à l'école à moto. Nous nous présentons à lui, nous nous saluons. Il nous souhaite la bienvenue dans son atelier. Il se met à plaisanter quand nous lui annonçons que nous sommes Koné. Il dit ceci, « je vais déposer mon fils à l'école et je viens te faire travailler, tu as retrouvé ton chef, nous les Ouattara ». En Afrique de l'Ouest, dans la tradition mandingue certaines familles depuis le Moyen-Âge sont unies par les liens de la parenté à plaisanterie. Elles peuvent se charrier, se moquer, se titiller… sans conséquence. Cette parenté à plaisanterie permet de briser la glace. Nous en parlons un peu plus tard.

En effet, à son retour nous avons longuement échangé. Il nous a demandé quelles étaient nos attentes. Nous lui avons expliqué les raisons et les modalités de notre travail. Il nous a parlé des différents métiers qu'il a exercés avant d'arriver à la soudure. Il s'est excusé de ne pas parler correctement le français. Nous lui avons expliqué que cela ne posait pas de problème puisque nous parlons nous-même le bambara. Pendant que nous étions assis, les apprentis s'affairaient chacun de leur côté. On découpait une barre métallique çà et là, on redressait une plaque de tôle non loin. Nous avons passés ainsi la matinée ensemble.

Dans l’après-midi, pendant que nous discutions, une grosse berline s'arrêta devant l'atelier. La présence d’un tel véhicule annonçait un achat ou une commande importante, nous dit-il. Mais ça dépend s’il y a un patron dedans ou si c’est seulement le chauffeur. Oui, il y avait bien un patron dedans. La porte arrière venait de s’ouvrir et l’homme en sortit. « Ça, c’est un bon signe » avait-il dit.

Une sorte de lumière avait éclairci le visage de Monsieur Ouattara. L'homme est un entrepreneur local dans la construction. Sa présence signifiait une commande assez importante. La vie de l’atelier dépend aussi de ces commandes, c’est le propre d’ailleurs de toutes les entreprises. Une entreprise doit produire des biens ou des services pour les vendre afin de faire des bénéfices. Ces commandes avaient de quoi réjouir tout l’atelier. Au bout d’une demi-heure d’échanges, l’entrepreneur avait commandé de grands portails avec une dizaine de fenêtres en métal, c’est en tout cas ce qu’il nous a raconté. Nous n’avions pas souhaité assister aux échanges par respect et pour des questions d’éthique. À la fin de la réunion, on pouvait lire la joie sur le visage du responsable de l'atelier. Il était content incontestablement, au point qu’il nous proposa de l’accompagner pour faire quelques courses dans la ville. Nous sommes montés sur sa moto.

Chemin faisant, il nous montrait avec fierté quelques bâtiments en construction pour lesquels il avait fabriqué des fenêtres et des portes. En fait, il nous faisait visiter la ville et nous montrait en même temps ses réalisations. Celles-ci témoignaient de son talent de soudeur et d’artisan. Nous nous sommes promenés pendant une demi-heure dans la ville avant d'arriver à la boutique d'Ali, un commerçant libanais. Comme ils se connaissaient depuis plusieurs années déjà, les négociations ont été assez rapides. Il passa commande. Ali avait tout noté, la livraison est programmée pour le lendemain à l'ouverture du magasin. Nous sommes revenus du magasin il était déjà 17h. dans l’atelier, les jeunes apprentis sont très occupés, ce jusqu'à 18h30. La s’annonçait déjà. Il nous fallait donc rentrer. Monsieur a proposé de nous déposer à notre auberge qui n’était pas très éloigné de l’atelier, nous lui avons répondu que c’était gentil, qu’un peu de marche nous ferait du bien et nous permettrait de connaître la ville. Nous nous sommes salués et sommes donnés rendez-vous pour le lendemain. À l’instar de la première journée, les autres jours se sont plutôt bien passés. Nous avons ainsi passés ces quelques semaines ensemble. Depuis une semaine, depuis notre arrivée, notre planning était reparti entre les trois ateliers de Banfora. Il s’agit de celui de Monsieur Ouattara, celui de Monsieur Tinga, et celui de Monsieur Alidou. Nous naviguions selon les jours entre eux.

Nous passions le matin d'un côté et l'après-midi de l'autre ou inversement. Souvent en fonction des activités, cela pouvait être un jour sur l'autre.

Une journée type dans l'atelier 5

Nous sommes le mercredi 7 aout 2019, nous sommes accueillis par Monsieur Tinga lui-même. Après les salutations et les présentations, nous lui avons expliqué les raisons de notre présence. Il s'est dit ravi, et nous a proposé de prendre un thé avec lui. Lorsque nous avons fini, il nous 'a proposé de faire le tour du garage. Nous avons visité les 4 ateliers qui sont regroupés dans ce garage. Nous lui expliquons la repartions de notre emploi de temps. Nous serons chez lui le matin et l'après dans un autre atelier ou un jour sur deux car notre travail se fait en temps dans d'autres ateliers, tout ceci en présence de Benjamin (Ben). Il dit que cela ne lui posait pas de problème.

Le garage compte huit apprentis. L'atelier de soudure en compte deux, Ben et Souley. Compte tenu de son emploi du temps, Monsieur Tinga, nous confie à Ben, c'est le plus âgé de l'atelier. Celui-ci en était très honoré et très fier. Il joue à merveille son rôle de grand frère et de mentor dans l'atelier et dans le garage. Lui et son collègue sont occupés à fabriquer la charpente d'un moulin à grain. Nous sommes restés toute la matinée ensemble. À midi, chacun se débrouille pour manger. Les apprentis reviennent vers 14 heures. Monsieur Tinga est un entrepreneur et il agit en véritable homme d'affaires, il est constamment au téléphone. Il est souvent en déplacement, dans la ville et même dans d'autres villes. Nous avons passés cette journée avec Ben sans vraiment nous ennuyer. Il a toujours quelques choses à dire. Le soir à 18 heures, nous nous sommes quittés avec la promesse de nous retrouver le lendemain et les autres jours. Après une semaine chez Monsieur Tinga, nous naviguions entre les ateliers de Banfora. Au bout de notre deuxième semaine, nous entreprenons maintenant de nous rendre dans le sixième atelier chez Alidou. Nous décrivons maintenant la première journée dans l'atelier de monsieur Alidou

Une journée type dans l'atelier 6

Nous sommes arrivés dans l'atelier ce 12 aout 2019 à 8 heures. Nous nous sommes salués puis nous nous sommes présentés. Après les salutations et les présentations, nous lui avons exposé en quoi notre travail consistait. Il profita pour nous demander pourquoi quitter en France, pour venir faire des photos de soudeurs au Burkina Faso, à quoi cela pouvait bien servir. Peu de temps après, il a commencé à nous parler de la création de son atelier, de son parcours personnel, de sa famille, de son frère à qui il doit presque tout selon lui. Celui-ci se

trouve en Europe. C’est celui-ci qui l'a aidé à trouver les fonds nécessaires pour son installation comme soudeur. Nos échanges sont cordiaux. Il posait beaucoup de questions sur la France, sur le climat, sur la population, sur les politiques. Il voulait comprendre pourquoi nous nous intéressions à son métier et à son atelier. Nous avons répondu que le travail des artisans burkinabé nous intéressait particulièrement car les premiers contacts ont bienveillants et les techniques qui ont contribué à la fabrication des produits exposés interrogeaient notre curiosité. Après quelques secondes de silence, il nous remercia pour l'intérêt que nous portons à son atelier car pour lui, « c’est important de recevoir quelqu'un qui vient de loin » dit-il.

Monsieur Alidou était fier de ce qu'il était devenu. Il n'avait pas pu se rendre comme il le souhaitait en Europe, à la différence de son frère. Il était cependant fier d’avoir réussi sa vie au-delà de ce qu’il imaginait. Il était devenu un notable de la communauté. Il parlait avec sagesse et assurance. Pendant qu'il parlait nous prenions des notes. À un moment donné, il décida de nous présenter ses six apprentis, dont son neveu dont il est fier particulièrement. Celui-ci a décidé de travailler avec lui bien qu’il ait obtenu son baccalauréat. Pour lui, la relève était assurée et la survie de son atelier garantie.

Une fois l’activité commencée, le jour avance rapidement. Le soleil apporte de la chaleur sur la ville. Rapidement les corps sont mis à rude épreuve. La faim et la fatigue s’annoncent. Vers midi sa femme et l’une de ses filles apportent à manger pour les apprentis. Après les repas, c’est le temps de la pause pour une heure et demie. Le travail reprend vers 14 heures. Le patron est très fier de voir les jeunes s’affairer. Il se voit comme un travailleur social, car former les jeunes est pour lui plus qu’un travail, c’est presqu’une mission. Pour lui, il faut aider les jeunes du mieux qu'on peut. Une de ses phrases est très claire sur le sujet, « *aider les jeunes à suivre une formation au pays, c’est leur éviter de tomber dans la drogue ou d’aller mourir dans l’eau, en voulant se rendre en Europe* ». Nous sentions que Monsieur Alidou avait des choses à dire. Nous ne souhaitions pas nous engager dans des débats complexes qui pourraient nous fâcher. Le passage de quelques clients nous empêchait de glisser dans des débats politiques à notre grand soulagement. Le soir nous nous sommes quittés à 18 heures avec la promesse de continuer nos échanges les jours à venir.

Récapitulatif de nos enquêtes à Banfora.

Dans les différents les ateliers, les activités étaient intenses. Nous avions établi un calendrier. En fonction des travaux en cours. Nous passions la journée dans l'atelier 4 ou l'atelier 5 en fonctions des travaux à réaliser. D'autres jours, nous nous rendions dans l'atelier 6. Cela pouvait être pour la demie journée ou la journée entière. Pour la deuxième semaine de notre présence dans les lieux, nous avons décidé de mettre la focale dans chacun des ateliers sur de activités particulières comme les étapes de la construction d'un canapé, d'un lit ou le montage d'un moulin à grain. Nous faisions ainsi le va et vient entre les ateliers. Ceci avait l'avantage d'être « moins étouffant », mais avait aussi l'inconvénient de perdre des moments vie et de manquer l'avancée de la fabrication de certains objets que suivions. Toutefois ces va et vient étaient forts enrichissants. Contrairement à Dédougou, nous n'avons pas eu le temps de faire les entretiens à Banfora. Nous avions à la fin de notre séjour, promis de revenir et de nous entretenir avec les tuteurs et certains des apprentis.

Brutalement, en mars 2020, le monde entier avait été envahie par la vague du Covid 19 et ses conséquences, notamment la mise en confinement des populations. Ce fut une longue période de réclusion. Désormais le monde marchait au ralenti. Les pays ont fermé leurs frontières comme des tortues dans leur carapace. La peur gagnait les esprits. Plus de visa, donc plus de voyages et par conséquent plus d'enquêtes de terrain.

À situations nouvelles, démarches nouvelles et solutions nouvelles. La distance froide du virtuel remplaçait désormais la chaleur des rencontres. Chacun étant enfermé chez soi, en raison du confinement, nous sommes devenus des prisonniers à domicile (Raphaël Koné, 2020, p.1). Aussi pour poursuivre notre travail, en accord avec notre directrice de thèse, le professeur Numa-Bocage et avec l'aval de notre comité suivi de thèse (CST), nous sommes convenus de faire les entretiens manquants via la messagerie WhatsApp à partir d'appels téléphoniques, en septembre 2020. Voici ci-dessous décrit le déroulement des six entretiens de Banfora. Il s'agit des trois tuteurs et des trois apprentis.

Les différents entretiens de Banfora à distance (verbatim en annexes)

Pour organiser les entretiens, nous avons appelé quelques jours auparavant le responsable de chaque atelier afin de convenir d'une date et d'une heure pour les échanges. Par la suite, il a été convenu le planning suivant : Le mercredi 16 septembre 2020 pour l'atelier 4, le vendredi 18 septembre 2020 pour l'atelier 5, le samedi 19 septembre 2020 pour l'atelier 6. Nous nous sommes entretenus dans un premier temps avec les tuteurs qui par la suite, ont choisi un de leurs apprentis pour les interviews. Nous les connaissions déjà tous. Nous les avions rencontrés lors de nos passages dans les ateliers en 2019. Les tuteurs leur ont donné le téléphone après leur entretien. Nous avons expliqué à chacun sur quoi allait porter nos changes, à savoir la vie de l'atelier, la formation des apprentis, les perspectives et les éventuels projets en cours ou à venir.

L'entretien du tuteur de l'atelier 4

Pour l'atelier 4, Monsieur Ouattara et son apprenti Bakary ont répondu à nos questions ce mercredi 16 septembre 2020. Après quelques salutations et échanges courtois, nous commençons les discussions. Par la même occasion, nous enclenchons notre appareil pour l'enregistrement. Il est 13h en France et 11 heures au Burkina Faso. Les échanges portent sur l'atelier, la formation, sur les apprentis, sur les perspectives en termes d'évolution. Nous le remercions. Il en profite pour nous demander quand est ce que nous revenons au Faso. Nous lui répondons que cela se ferait dès que la situation sanitaire le permettra. Nous avons par la suite demandé à échanger également avec un de ses apprentis et de l'enregistrer. Il accepte et fait appeler l'apprenti Bakary. Il lui a expliqué notre demande et lui a donné le téléphone.

L'entretien de l'apprenti de l'atelier 4

Nous remercions l'apprenti Bakary de se rendre disponible pour répondre à notre sollicitation. Nous nous rappelons à lui puisque nous nous étions rencontrés il y a quelques mois déjà. Nous lui expliquons que « c'est le monsieur qui faisait des photos l'année passée », ce à quoi il répond « *ah je vois* ».

Nous commençons donc les échanges à 13h55 en France, soit 11h55 à Banfora. Le débit est lent, l'apprenti parle peu. Il se contente de répondre aux quelques questions que nous lui posons. Habituellement Bakary est vif et dynamique, là, il est anormalement calme, voire timoré. Est-ce la distance ? Est-ce le temps, un an déjà ? Ou était-ce tout simplement la présence pesante du patron ? Peut-être était-ce tout cela en même temps ? Il répond tout de

même à nos questions après quelques relances. Nous le remercions à la fin de nos échanges, puis nous nous quittons.

L'entretien du tuteur de l'atelier 5

Après les salutations d'usage, nous avons commencé les échanges avec Mr Tinga. Il est comme à son habitude, peu bavard, c'est un homme agréable mais discret, il se livre peu. Il est 16h 30 en France et 14h 30 au Burkina Faso. Nous commençons les enregistrements. Il se ravi d'avoir de nos nouvelles.

Il nous fait part des évolutions dans son travail depuis notre départ, il parle du pays, il parle des affaires, il parle de la formation et des projets des apprentis, contre toute attente, il s'est longuement exprimé. Nous étions quelques peu surpris. Notre discussion a duré 1h 08 minutes tout de même. À la fin, nous le remercions. Mais avant de nous quitter nous demandons à échanger également avec un des apprentis. Il accepte et fait appel à l'apprenti Ben. Il lui explique ce que nous attendons de lui et lui donne le téléphone.

L'entretien de l'apprenti de l'atelier 5

Nous avons d'abord remercié Ben de se rendre disponible pour nous répondre. Ben est authentique, vif et jovial. Il a nous toute suite demandé quand nous revenons les voir. Il parle beaucoup et vite. Par moment, comme s'il y avait un événement qui se passait autour de lui, le ton baissait et la voix changeait. À la fin, nous le remercions en lui disant que nous reviendrons dès que cela sera possible.

L'entretien du tuteur de l'atelier 6

Nos entretiens ont lieu le samedi 19 septembre 2020, il est 14 heures en France. Après les salutations d'usage et les prises de nouvelles des familles, nous avons commencé les échanges. Quand nous avons repris contact avec Monsieur Alidou, il était surpris et content d'avoir de nos nouvelles. Il nous a dit qu'il rentrait de voyage. Il nous a beaucoup parlé de son neveu Sourgou dont il était très fier. Celui-ci le remplace quand il se déplace pour les affaires de l'atelier ou pour les affaires de la famille. Il nous annonce que de nouveaux apprentis sont arrivés pour la formation. Selon lui, les temps sont durs, mais les activités de l'atelier se maintiennent malgré tout. L'entretien dure une cinquantaine de minutes, à la fin, nous le remercions et demandons à échanger avec son neveu Sourgou. Celui-ci vint après avoir récupéré le téléphone de son oncle.

L’entretien de l’apprenti de l’atelier 6

Nous commençons par remercier Sourgou pour sa disponibilité et sa courtoisie. Il est 12 heures en France. Les choses selon lui ont beaucoup changé depuis un an. Alidou lui a donné beaucoup plus de responsabilités. Il est passé de mentor, à chef d’atelier. Alidou est devenu une sorte de patriarche. Il est le responsable et le représentant commercial de l’atelier. À présent, Sourgou a pris de la consistance. Il a la gestion de l’atelier en l’absence de son oncle. Il nous annonce qu’il souhaite se marier en 2021. Il nous invite pour l’occasion. Nous lui adressons nos félicitations, sans lui garantir notre présence aux cérémonies. L’entretien a duré 35 minutes. À la fin, nous l’avons remercié et nous nous sommes séparés.

Récapitulatif des entretiens à distance :

Un an après, les apprentis s’expriment peu surtout lorsqu’ils sont au téléphone non loin de leurs tuteurs. Les tuteurs quant eux, sont restés disponibles et cordiaux. Les ateliers malgré les difficultés se maintiennent. Les entretiens téléphoniques se sont bien passés. Nous sentions que les attitudes pour certains avaient quelque peu changé, ils mettaient un peu plus de temps avant de s’exprimer. Nous présentons dans le tableau 15 ci-dessous quelques éléments que nous avons pris en compte pour les entretiens.

Tableau 15 : Grille de ressentis des entretiens de Banfora

tuteurs	Condition de réalisation des entretiens	Comportement et attitudes des interviewés
Tuteur 4	Entretien par téléphone (WhatsApp) Pendant le travail Beaucoup de bruits	Salutations usuelles et présentation Rappel de nos premiers passages Attentif et courtois Discours réfléchis après des relances
Tuteur 5	Entretien par téléphone (WhatsApp) Pendant le travail Beaucoup de bruits	Salutations cordiales Discours fluide Débit quelques fois lent
Tuteur 6	Entretien par téléphone (WhatsApp) Pendant le travail Beaucoup de bruits	Salutations et présentation Parle de se besoins Parle de ses projets
Apprentis		
	Condition de réalisation des entretiens	Comportement et attitudes des interviewés
Apprenti 1	Entretien par téléphone (WhatsApp) Pendant le travail Beaucoup de bruits	Il s’est rappelé assez rapidement de notre voix
Apprenti 2	Entretien par téléphone (WhatsApp) Pendant le travail Beaucoup de bruits	Discours réfléchi, il cherche ses mots Parle peu, besoin de relance
Apprenti 3	Entretien par téléphone (WhatsApp) Pendant le travail Beaucoup de bruits	Il cherche ses mots Parle peu Répond après des relances

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Au téléphone les tuteurs s'expriment avec plus d'aisance après les salutations et les rappels. Ils parlent des changements survenus dans l'atelier depuis un an. Quant aux appentis, ils parlent peu. Nous sentons même à distance le poids de la présence des tuteurs, les téléphones appartiennent aux patrons, ils ne sont certainement pas loin. Les apprentis se méfient sans doute. Les échanges téléphoniques ont quelques avantages, mais quelques faiblesses aussi. En effet, les échanges virtuels par téléphones ou par ordinateurs ont un avantage considérable en cas d'empêchement ou dans les moments de confinement de faciliter les échanges. Ils réduisent les distances et brisent les barrières. Pour effectuer nos entretiens de Banfora, nous avons opté pour les échanges par téléphones que nous avons enregistrés avec l'accord de chaque interviewé. Les échanges ont été courtois et détendu avec les tuteurs. Par contre nous sentions que les apprentis n'étaient pas toujours à l'aise. Nous pouvons supposer que cela était dû à plusieurs facteurs :

- Le temps : cela faisait déjà un an que nous nous étions quittés, avec le temps, nous pouvons imaginés que certains souvenirs commençaient à s'estomper.
- La distance : entre Paris et Banfora, il y a plus de cinq mille kilomètres, nous supposons que cela ne facilite pas forcement les échanges pour de jeunes apprentis souvent très réservés, sous le contrôle de leur tuteur.
- La présence du patron : nous supposons que la présence du patron intimidait les apprentis, et les empêchait probablement de s'exprimer pleinement.
- Le téléphone des échanges : l'appareil qui sert d'outil de communication est celui du patron cela peut représenter une entrave supplémentaire dans les échanges.
- Le regard des autres apprentis : les collègues apprentis peuvent se demander pourquoi celui-ci est choisi et pas un autre, ils sont par conséquent à l'affut de tout ce qui pourrait être dit. Cela est handicapant dans la communication.

Résumé du deuxième chapitre

Notre méthodologie de recherche est plurielle. En plus de l'observation au plus près des activités, nous avons réalisé des entretiens avec des tuteurs et des apprentis. Le tout a constitué notre corpus. À chaque moment de notre travail, nous étions confrontés aux questions éthiques. Dans un premier temps, il s'agissait pour nous de trouver notre place dans un environnement nouveau. Dans un deuxième temps, il fallait trouver les postures correctes pour comprendre le fonctionnement, les règles et les modalités du travail au sein de l'atelier.

Pour mieux rendre compte des interactions au sein de l'atelier, il nous fallait nous de dépouiller de nos préjugés afin de comprendre la présence des enfants dans les ateliers pour des formations de soudeur. Dans un troisième temps, il s'agissait de faire bon usage des informations recueillies sur le terrain. Pour Gilles Brougère (2018), le chercheur ne peut pas être neutre car il a des émotions, il a des ressentis sur le terrain. Il appartient donc à celui-ci de faire preuve de rigueur, de conscience, et d'éthique dans le recueil de données et dans l'analyse de celles-ci. L'immersion du chercheur chez des personnes étrangères, s'apparente à la conclusion tacite d'un contrat de confiance dès lors que ces personnes nous ouvrent leurs portes.

Pour les entretiens avec les acteurs de Banfora, le virtuel a permis de surmonter les difficultés liées au confinement entre 2020 et 2021. Toutefois nous nous sommes rendu compte que les échanges à distance n'avaient pas la même saveur et la même intensité qu'en présentiel.

Dans l'ensemble, les entretiens se sont bien passés. Nous avons pris des nouvelles des uns et des autres lors e nos échanges. Nous avons plaisanté. Nous leur avons expliqué le déroulé des séances d'enregistrement. Ils ont accepté de se prêter au jeu. Une fois notre corpus constitué, il faut l'analyser et interpréter les données obtenues sur le terrain.

QUATRIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES DONNEES

Cette quatrième partie est consacrée à nos résultats et à leurs interprétations. Elle éclaire en partie notre travail. Vasilachis de Gialdino, à la suite de Morse (2009), affirme que *« l'activité d'interprétation est la partie la plus importante et significative du travail du chercheur qualitatif. L'analyse interprétative est la contribution créative des méthodes employées, identifiant les sens dans ce qu'elle voit, transformant le banal en profond et l'évident en significatif* », (De Gialdino, 2012, p.164).

La quatrième partie englobe l'interprétation des résultats de la recherche. C'est la plus grosse de toutes les parties. Dans cette perspective, nous allons à partir des différents thèmes retenus dans l'analyse des données, faire ressortir leur substance pratique, politique et scientifique. Cette partie sera divisée en sept chapitres.

Le premier chapitre s'intéresse particulièrement aux différents acteurs que sont les tuteurs et les apprentis. Ce chapitre met l'accent sur le parcours des uns et des autres et sur les modalités d'entrée en formation.

Le second chapitre est consacré à la place du corps lors de l'activité. Le travail est avant tout une représentation où le corps de l'opérateur tient une place importante. Cette place permet de comprendre et d'analyser le travail à partir du schème d'activité du professionnel.
Le troisième chapitre met l'accent sur l'opérateur dans des situations de travail et sur la production d'œuvres. Ces moments de production sont aussi des instants de réflexion et de mise en pratique des savoir- faire.
Dans le quatrième chapitre, nous nous intéressons à la culture, un terreau fertile pour des apprentissages accompagnés. Ce chapitre mettra en exergue certains outils de médiation tels que la parole, le geste, le jeu, la culture et la tradition.

En revanche, le cinquième chapitre est consacré aux moments de vie dynamiques au sein de l'atelier, nous montrons qu'il est possible en plus des activités de production et de formation d'avoir d'autres formes de vie sociale au sein de l'atelier. Nous y mettons en lumière les interactions entre tuteurs et apprentis, ceci de l'ouverture à la fermeture des ateliers. Quant au sixième chapitre, nous faisons un retour sur la méthodologie d'analyse des données.
Nous y abordons le cadre légal de recueil de données et d'exploitation des documents photos et vidéos pour en faire ressortir les points saillants et les mots clés.

Dans le septième et dernier chapitre, nous discutons des résultats de notre recherche, des questions épistémologiques, et abordons les perspectives d'évolution des ateliers et des centres de formation au Burkina Faso. Aussi, nous faisons un zoom sur les stratégies de formation et leur fonction médiatrice lors des apprentissages accompagnés.

À travers l'interprétation, il s'agit pour nous de justifier la validité, et surtout les limites de nos propos et certaines de nos compréhensions, en exposant les raisons de la preuve de ce que l'on avance. L'interprétation n'est pas une invention, ni une digression inutile. Il ne s'agit donc pas d'inventer des éléments ni de faire dire à l'interviewé des choses qu'il n'a pas dites. Il s'agit plutôt d'analyser le discours de manière pertinente et originale en s'intéressant à tous les éléments du discours qui nous paraissent importants pour répondre à la question de recherche. Dans le document obtenu après la transcription, tout peut être analysé, décortiqué mais tout doit toujours être argumenté, référencé au regard du discours. Il s'agit à cette étape de disserter à partir des résultats du tableau d'indexation thématique pour commenter les résultats et les approfondir, sans rien inventer.

L'interprétation doit conduire à la réponse de la question ou à l'hypothèse de recherche. Dès que l'on doit traiter des réponses à des questions ouvertes, où le sujet s'exprime en langage naturel, on rencontre des difficultés propres à ce qu'on nomme « *l'analyse de contenu* ». L'analyse des données recueillies dans les discours sert à l'argumentation afin de répondre à nos différentes interrogations de façon organisée. En effet, la première étape de cette analyse est la transcription elle-même sur Word en numérotant toutes les lignes. Cela nécessite de la patience et de la rigueur dans le travail de transcription. Pour rester fidèle à ce qui est dit dans le discours, l'écoute a lieu à plusieurs reprises. Il s'agit d'écouter une première fois l'enregistrement de l'entretien dans sa totalité pour se l'approprier et en vérifier la qualité. Dans un deuxième temps, il s'agit de transcrire intégralement le discours toujours sur Word. Tous les mots prononcés par l'interviewé sont notés et pris en compte dans la transcription y compris les mots d'argot. Aussi les onomatopées, les temps de silences, les hésitations, les bruits etc., sont matérialisés par des euh…, les points de suspension…, et mêmes les silences. Dans le cadre des apprentissages accompagnés, tout comme dans les apprentissages dits classiques, il peut exister des difficultés ou des entraves à l'acquisition des savoirs et à la progression des apprenants. Il convient donc de trouver les voies et les moyens de médiations didactiques pour faciliter les apprentissages. Nous nous sommes appuyés sur sept aspects que nous avons jugés pertinents dans notre démarche.

Premier chapitre : Profils et parcours des tuteurs et des apprentis dans les ateliers

1. Un public à mi-chemin entre analphabétisme et illettrisme

En 2012, l'Unesco relevait que 20% de la population mondiale éprouvait des difficultés pour la lecture et l'écriture. Elle estimait à près de 860 millions de personnes touchées par ce « handicap ». Ces personnes sont appelées des illettrées. Dans ses objectifs de développement durable de 2019, cette organisation estimait que dans les pays à faible revenu, 30 % des adultes et 20 % des jeunes seraient toujours concernés par cette problématique liée à la non maîtrise de la lecture et de l'écriture en 2030. Il n'existe pas de profil type de l'illettré. La définition recouvre une réalité multiple. En ce qui concerne la typologie des publics, elle est également très variée. Le public est vaste, on y trouve des hommes, des femmes, des jeunes ou des adultes, des salariés, des demandeurs d'emploi, mais aussi des détenus.

En France, en 2012, le ministère de l'éducation nationale (MEN), soulignait que :

> Chaque année en France, en moyenne 122 000 jeunes de 18-24 ans (17 %) quittent le système éducatif sans qualification (9 %) ou avec seulement un Brevet des Collèges (8 %), un diplôme national de l'enseignement moyen général décerné aux élèves de 14 à 15 ans (MEN, 2012). En 2011, 11,9 % de ces jeunes vivaient en situation de précarité et n'étaient ni employés, ni dans le système éducatif formel ni en formation.

L'illettrisme, est un vrai handicap dans la vie de tous les jours. Cependant, l'illettré est différent de l'analphabète qui lui, n'a pas été scolarisé du tout.

1.1. Un illettré n'est pas un analphabète.

L'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), qui a beaucoup travaillé sur des personnes scolarisées en France, définit, l'illettré comme une personne bien qu'ayant été scolarisée, ne maîtrise pas la lecture, l'écriture et le calcul. En fait c'est une personne qui ne maîtrise pas les compétences de base pour être autonome dans des situations simples de la vie quotidienne. Au quotidien, il use de stratégies ou de stratagèmes pour s'en sortir. S'il maîtrise mal les fondamentaux de l'écrit et de la lecture, il n'est pas pour autant analphabète. En 2003, l'ANLCI donne la définition suivante :

> L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples.

> […] Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile et le risque de marginalisation permanente.

La fragilité de la situation de l'illettré est un obstacle, mais un coup d'arrêt, la ruse et l'imagination lui permettent de se frayer un chemin au travail ou dans les administrations. Il se différencie de l'analphabète en sens que ce dernier ne sait pas du tout lire. Ainsi selon l'Unesco, l'analphabète est une « *personne incapable de lire et d'écrire en comprenant un exposé simple et bref de fait en rapport avec la vie quotidienne* ». L'analphabète n'a pas été scolarisé. En 1979, elle introduit une nouvelle notion appelée *l'analphabétisme fonctionnel* qui, à bien des égards, porte les mêmes caractéristiques que l'illettrisme. Cette nouvelle notion dit que :

> Une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire et à calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté.

Parmi le public que nous avons dans les ateliers, il y a des illettrés et des analphabètes. Il y en a chez les tuteurs et chez les apprentis. Quatre des tuteurs d'ateliers ont été à l'école coranique, seuls deux de ceux-ci ont été à l'école française (niveau primaire), il y en a un qui n'a fréquenté aucune des deux « écoles ». La formation prend alors une coloration particulière dans ce cas. Au Burkina Faso, les difficultés politiques, sociales et économiques ont des incidences sur l'école. La précarité n'est jamais loin du monde de l'éducation et de la formation.

1.2. Un public entre précarité et pauvreté

Au Burkina Faso, selon l'INSD pour la période 2014-2016, le taux de scolarisation dans le primaire était estimé à 86% dans le premier cycle. Ce taux passe à 47% dans le secondaire, puis passe à 15% dans le secondaire supérieur. Pour l'éducation des jeunes, le gouvernement consacre 16,17% du budget de l'État à l'instruction et à la formation afin de combattre l'analphabétisme dans le pays. Les différents gouvernements sont conscients des enjeux qui entourent l'école. Cependant, la seule volonté ne suffit pas à enrayer les difficultés liées à la hausse de la démographie et au manque de perspectives à la fin du cursus scolaire des élèves.

Pour de multiples raisons, les abandons sont nombreux à la fois dans le primaire et le secondaire. Nous retenons quelques-unes des causes les plus fréquentes.

- La faiblesse des ressources financières de la famille. Bien qu'officiellement gratuite, l'école engendre des surcoûts pour les familles.
- Les examens de fin de cycles sont des moments de tris et d'élimination des élèves en situation d'échec.

Selon le rapport du Bureau régional de l'Unesco de Dakar en date de juin 2020, les progrès enregistrés ces dernières décennies sont mis à mal en raison de la dégradation de la situation sécuritaire.

Selon cet organisme, il y avait 1725 écoles et centres de formation fermés en 2020. Les données du gouvernement burkinabé deux ans plus tard signalaient 4 258 établissements fermés en mai 2022. Malheureusement ce chiffre ne cesse de croître. En effet, selon *Save the Children*, ce chiffre serait passé en six mois à 5700, en novembre 2022.

En plus de ces fermetures, d'autres problèmes se posent dans le système éducatif à l'instar des grossesses et des mariages précoces des jeunes filles qui entraînent leur exclusion des écoles. Ainsi dans la tranche des 15-20 ans, le taux d'alphabétisation des garçons représente 47% contre 33% pour les filles.

Le Burkina affiche le cinquième taux le plus élevé au monde pour les mariages d'enfants, avec une fillette sur deux mariées avant ses 18 ans et une sur dix avant ses 15 ans. *« Les parents préfèrent investir dans l'éducation des garçons, car la fille est considérée comme une* « *étrangère* » *qui devra partir vivre dans une autre famille et s'occuper des tâches ménagères »*, explique Naaba Karfo, roi et chef coutumier de Nanoro, (*Le Monde Afrique* du 30 décembre 2019, édition en ligne).

L'éducation est ainsi un défi à la fois politique, économique et sociétal. Les familles burkinabè font beaucoup d'efforts aujourd'hui pour la scolarisation des enfants, notamment pour les garçons. Les filles sont les oubliées de la dynamique vers l'instruction comme l'attestent les propos de ce chef coutumier. Il faut toutefois nuancer les discours conservateurs. En effet, depuis quelques décennies les femmes ont fait une entrée très remarquée dans les affaires publiques. Il y a en Afrique, Searleaf Johnson qui fut présidente au Libéria (2006-2018), Aminata Touré, première ministre au Sénégal, (2013-2014), Saran Sérémé, Médiatrice du Burkina Faso (2017-2021). Dans cette dynamique nous avons constaté que de plus en plus de filles sont scolarisées malgré les pesanteurs sociales.

Au-delà de l'Afrique, de nombreuses femmes occupent des fonctions importantes dans les sphères politiques et économiques en Europe et aux Amériques. Au-delà des salles de classe, les femmes prennent également des places de responsabilité dans la société et dans les entreprises, même s'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir. Si certains corps de métiers comme les mécaniciens, les électriciens, les chauffeurs de bus ou de taxis leur ont ouvert les portes, celles-ci restent encore fermées dans les ateliers de soudure qui dispensent de formations non formelles. Les femmes étant absentes des formations de soudure, nous nous demandons alors qui sont les travailleurs des ateliers, qui sont nos artisans soudeurs ? Qui sont les apprentis, quels sont leurs profils ? Comment procèdent-ils pour faire cohabiter travail et apprentissage ?

Pour répondre à ces questions, il convient avant tout de donner quelques définitions du mot « travail ». Selon le Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert (1998) le travail est définit comme l'effort physique ou intellectuel qui doit être accompli pour faire quelque chose ou obtenir un résultat recherché. Il désigne une occupation rémunérée. Le travail est synonyme d'emploi. Le terme travail peut aussi s'appliquer à des activités non rémunérées (Le Robert, 1998, p. 3900).

Quant à l'apprentissage, Pastré le définit comme un processus d'acquisition de « savoir », car selon lui, *« il y a de l'activité dans l'apprentissage d'un savoir, comme il y a de la mobilisation de savoirs dans l'apprentissage d'une activité », Pastré*, 2011, p.77). Pastré ajoute aussi qu'il y a une relation de subordination entre l'activité et l'apprentissage, ce qui permet de mettre en exergue l'axe résultat et but de l'apprentissage et de l'activité elle-même. Il y a donc à la fois du travail dont le but ici est de produire des biens, mais il y a une activité de formation concomitamment sous le contrôle bienveillant des tuteurs.

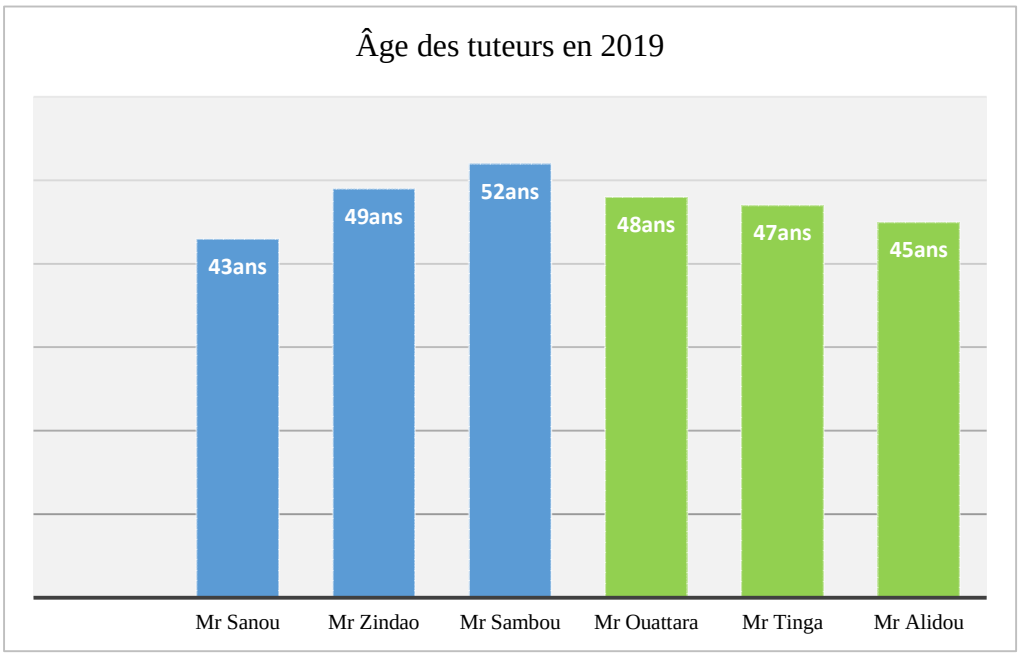
2. Présentation des tuteurs et des apprentis

Les tuteurs et les apprentis sont les principaux acteurs des ateliers. Mieux cerner leurs profils, permet de comprendre les enjeux de la formation et des interactions lors des apprentissages. Il y a dans l'atelier au travers de l'activité, plusieurs dynamiques qui se côtoient. Le tuteur travaille, il forme. Dans le même l'apprenti travaille aussi, mais il apprend le métier aux côtés de son tuteur qui est également son patron. L'atelier est un monde d'hommes. Si les apprentis sont relativement jeunes, les tuteurs sont assez âgés.

2.1. Le profil des tuteurs

L'âge des tuteurs varie entre 43 ans et 52 ans. Ils sont tous des hommes

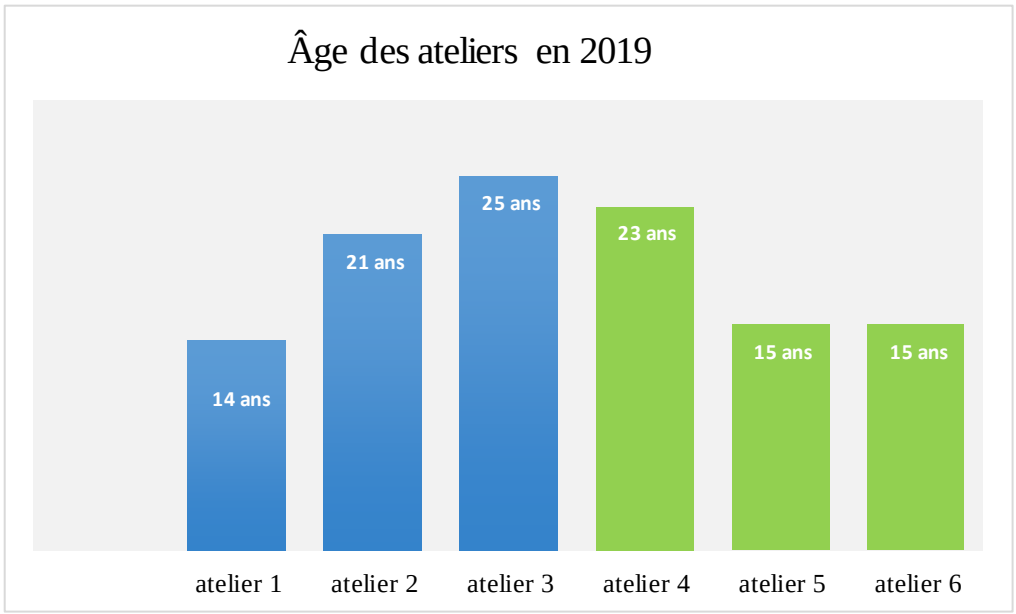
Histogramme 1 : L'âge des tuteurs



Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Sur ce graphique de 2019, sont en bleu les tuteurs de Dédougou et ceux de Banfora en vert.

Histogramme 2 : L'âge des ateliers en 2019



Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

L'âge des ateliers se situe entre 14 et 25 ans.

2.2. Analyse des graphiques et remarques

Tous les responsables d'ateliers sont des hommes. Ils sont tuteurs et formateurs. Ils ont tous plus de quarante ans. On peut supposer qu'à ces âges, les tuteurs sont des personnes responsables et dignes de confiance. Dans un discours historique à l'Unesco en décembre 1960, Hampaté Ba, affirmait qu'un vieillard qui meurt en Afrique est une bibliothèque qui brûle. Ce célèbre adage du « vieil homme bibliothèque » souligne l'importance de la place occupée par la, personne âgée au sein de la communauté. Cette place, est celle de la connaissance et de la sagesse.

L'homme âgé est censé être doté de sagesse et d'expériences. En mourant c'est comme si la bibliothèque, lieu de savoirs brûlait avec son contenu. Dans les sociétés traditionnelles, la personne âgée était détentrice de connaissance, de sagesse et de savoir. Elle rassurait. Dans le cas des ateliers, les tuteurs doivent être bienveillants et empathiques tout au long des années formations. En d'autres termes, les bibliothèques qu'ils sont se doivent d'être de grande qualité.

L'analyse des histogrammes 1 et 2, fait apparaître des éléments porteurs d'informations intéressantes à plusieurs titres.

- Remarques :

1) Les différents ateliers ont des âges qui se situent entre 14 et 25 ans. Ils résistent aux crises politiques et aux difficulté économiques.
2) L'âge moyen des tuteurs est de 47 ans. Mr Sambou qui a 52 ans a ainsi l'atelier le plus ancien soit 25 ans d'existence
3) Mr Sanou qui est le plus jeune des tuteurs, 42 ans, a ouvert son atelier depuis 14 ans.
4) Chacun des ateliers accueille des apprentis et définit les modalités d'intégration et formule ses attentes sous la forme d'un contrat tacite dont l'un des aspects les plus importants est le paiement de frais pour la formation.

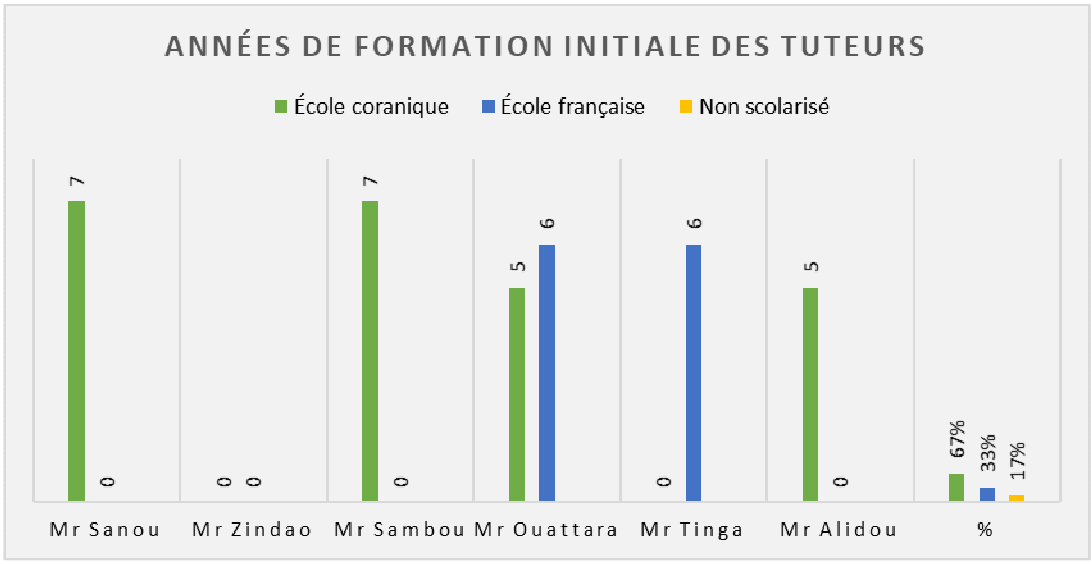
- Interprétations

1) Les formateurs ont su se faire une place dans leur domaine d'activité
2) Ils résistent aux aléas économiques
3) Ils ont sur faire de leur difficultés (illettrisme et analphabétisme) des forces.

2.2.1. La formation des tuteurs

Une faible proportion des patrons a été scolarisée, mais un grand nombre d'entre eux ont été formé à la lecture coranique.

Histogramme 3 : les formations de base des tuteurs



Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Les tuteurs comme nous pouvons le voir sur ce graphique 2, ont été à l'école coranique excepté Monsieur Tinga. La durée de leur formation coranique s'étale entre cinq et sept ans. Monsieur Ouattara a reçu une formation scolaire, en plus d'une formation coranique. À l'analyse de ce graphique, d'autres questions se posent à nous, à savoir comment prendre en compte la formation coranique étant donné qu'à part Monsieur Ouattara et Monsieur Tinga, aucun autre des tuteurs ne sait lire et écrire de façon autonome. Sont-ils pour autant des analphabètes ? Certainement que oui si l'on se réfère à la définition de l'Unesco. Le parcours coranique a permis d'apprendre à lire et à réciter le coran, sans toutefois qu'ils ne sachent ni parler ni écrire une correspondance en arabe. Nous pouvons toutefois souligner que la formation coranique a favorisé chez eux l'esprit d'entrepreneuriat. Ils ont créé chacun leur structure, leur atelier. Ici Monsieur Sanou nous dit qu'il sait se débrouiller en fonction des situations et de l'endroit où il se trouve.

Tuteur 1 (Mr Sanou) dit ceci :

> *Là-bas, chez le moualim, il y a beaucoup de punition, on apprend toujours l'écriture arabe, mais on sait pas parler. Il n'y a pas de travail quand on finit. C'est trop long pour rien. Bon… Bon je connais les sourates de prières. À part ça … Je…*

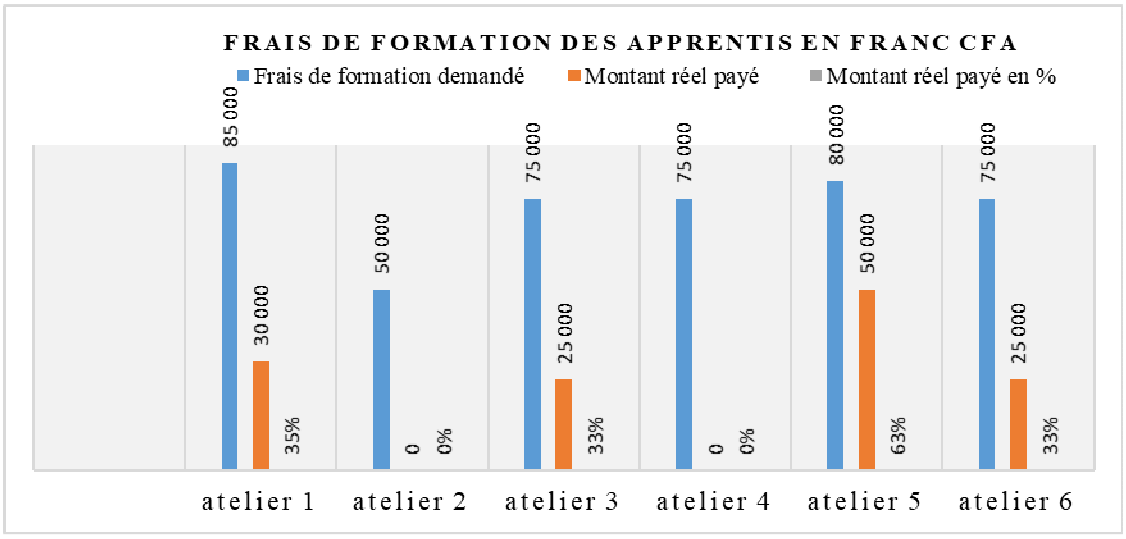
Il ajoute : *je sais me débrouiller tout seul partout où on me met. Ça c'est le bénéfice, c'est tout. Quand j'ai fini je ne voulais pas faire comme le maître, j'ai commencé à chercher du travail. J'ai rien trouvé pendant 6 mois. Ma maman m'a envoyé chez son frère qui était déjà soudeur, il avait un atelier à Bobo. J'ai fait la formation pendant 5 ans. Après ma maman qui était commerçante et mon oncle m'ont aidé pour ouvrir mon atelier.*

Ici, Monsieur Sanou relève la difficulté à trouver des débouchés professionnels après certaines formations. Ce constat n'est pas propre aux formations coraniques. De nombreux diplômés des universités et des grandes écoles sont sans professions et sans emplois à la fin de leur formation. Certains créent leurs métiers, d'autres postulent pour d'hypothétiques emplois. Un grand nombre se reconvertiront dans des activités non formelles. D'ailleurs quatre de nos six tuteurs ont connu ce parcours coranique. Ils ont par la suite créé leur propre atelier après des années de formation en soudure. Grace à leur savoir-faire ces ateliers résistent au temps leur âge varie entre 14 et 25 ans. L'indication sur l'âge est une variable intéressante à prendre en considération. En effet, la durée des ateliers donne des informations sur la capacité de ces formateurs-entrepreneurs à faire vivre leurs entités et à se maintenir dans des contextes qui ne sont pas toujours faciles et à en faire des outils de production. Dans cette dynamique économique que représente les frais d'inscription et les droits d'entrée en formation ?

Les droits d'entrée en formation

Pour entreprendre une formation, le paiement des frais d'inscription sont des moments de rencontres et d'échanges. C'est un rituel qui formalise le début des apprentissages

Histogramme 4 : Les frais d'entrée en formation de soudeur en 2019



Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Les frais de formation varient d'un atelier à un autre. Nous remarquons qu'il y a un grand écart entre les sommes demandées et les sommes réellement payées par les apprentis et leurs parents. Cela a quelques explications :

1) Les apprentis paient rarement plus de la moitié des sommes demandées. Dans certains, rien n'est payé en raison de la pauvreté des familles
2) La proximité familiale explique en partie le non-paiement de la totalité des frais.
3) On peut aussi supposer que le travail des apprentis paie en partie les sommes dues.

Le modèle économie du Burkina Faso est celle de l'économie de marché avec pour colonne vertébrale le libéralisme. Chaque acteur est libre de fixer son tarif sur le marché. Les responsables des ateliers s'inscrivent aussi dans cette logique.
Sur l'histogramme 4, nous voyons qu'il y a un écart important entre les sommes demandées et les sommes réellement payées. Les apprentis des ateliers 2 et 4 n'ont pas payé de droits d'entrée en formation, cela s'explique par le fait qu'ils sont de la famille. Ce sont les neveux du tuteur.
Ceux de l'atelier 4 sont les enfants du voisinage. À propos de ces jeunes en formation, Monsieur Ouattara dit ceci : Tr4 : L4 : *« Ils ont dit qu'ils voulaient apprendre le métier, que les parents n'ont pas d'argent, je les mis à l'essai, et j'ai vu qu'ils étaient motivés, je les ai gardés sans qu'ils ne paient »*.
Il faut cependant souligner que tel n'est pas toujours le cas. À défaut de payer la totalité des frais, ou tout moins une partie, certains tuteurs n'hésitent pas à chasser les apprentis. Dans l'ensemble, de ce que nous avons vue durant notre enquête, les tuteurs sont plutôt bienveillants. Cependant, ils tiennent beaucoup au respect. Ils disent que le respect passe avant tout.

Durant la formation, il arrive que les familles interviennent en faisant quelquefois des dons en natures. Il arrive certaines apportent selon les saisons des fruits ou des oranges. Il arrive aussi qu'elles des poulets au patron. La présence d'un parent est un gage de sécurité pour les patrons des ateliers. Aussi, nous leur avons posé quelques questions sur les liens avec les familles. Leurs réponses attestent des rapports singuliers qu'ils peuvent avoir avec celles-ci dans la gestion de leurs entreprises et dans l'accompagnements des enfants.

2.2.2. Quelques questions et réponses des tuteurs

Nous avons cherché à comprendre quelles étaient les sommes à payer en début de formation et les finalités de ces montants qui sont demandées aux familles. À la question quel est le montant à payer pour commencer la formation les tuteurs répondent :

Tuteur 1 : Tr1, L133 : *Au départ, je demande 80.000francs, les parents payent un peu. Souvent c'est 15000francs ou souvent 20000francs comme ça et ensuite on ne les voit plus. Donc on se débrouille avec les jeunes.*

Tuteur 2 *: Tr2, L25 : Normalement ici chaque atelier prend quelque chose. Je demande 80000 francs. Comme c'est la famille, personne ne paie rien. Souvent aussi, ça peut être gratuit quand on connaît la famille.*

Tuteur 3 *:* Tr3, L36 : *Oui normalement ici chaque atelier prend quelque chose. Souvent aussi ça peut être gratuit quand c'est la famille. Oui, chez moi ici, je demande 80 000 francs. Mais les apprentis et leur famille ne paient que 15 ou 20000 francs.*

Tuteur 4 : Tr4, L33 : *Normalement, pour commencer on peut demander de l'argent pour les frais, ici c'est 100000francs. Mais comme les gens sont pauvres, ils n'ont pas d'argent. Les parents payent seulement une partie, ça peut être 25000 ou 30000 francs comme ça. Après, ils ne payent plus. Voilà donc on va dire, 25000 francs sur les 100 000 francs prévus.*

Tuteur 5 : Tr5, L25 : *Je demande 80000 francs, mais aucun apprenti ne paie cette somme en totalité. Les parents ne paient jamais la totalité de l'argent demandé.*

Tuteur 6 : *Tr6, L.21 : Normalement, je demande de payer 80000 francs, mais quand c'est les enfants de la famille, c'est gratuit. Dans ce cas, c'est moi qui m'occupe des enfants.*

Dans les discours, il y beaucoup de « normalement », ce qui signifie que tout n'est pas normal, il y a des écarts entre ce qui est prévu et ce qui se fait dans la pratique. Le responsable fixe son prix pour les apprentissages et les parents paient en fonction de leurs moyens. Lorsqu'il s'agit des enfants de proches parents, il n'y a pas de paiement. Dans notre démarche de compréhension, nous cherchons à savoir ce qui devrait se faire ou se fait quand il y a de l'argent qui est payé.

À la question quel usage est fait des frais d'entrée en formation, les patrons répondent :

Tuteur 1 : Tr1, L133 : *En plus, comme les apprentis ne viennent pas avec les équipements, nous on achète des équipements d'occasion tels que les chaussures, les casques, les lunettes de protection. En plus de ces objets, je fournis l'argent de l'alimentation du midi pour les plus jeunes. On donne aussi l'argent pour manger les midis.*

Tuteur 2 : Tr2, L25 : *Quand la famille nous l'argent de formation, nous prend ça pour nous aider. Cela nous sert pour la nourriture et pour les protections.*

Tuteur 3 : Tr3, L36 : *Cet argent sert pour nous occuper en partie des apprentis en leur donnant à manger, en achetant aussi les lunettes comme ça.*

Tuteur 4 : Tr4, L36 : *Cet argent normalement nous sert à beaucoup de choses. Quand les parent ils nous confient les enfants nous, on s'en occupe toute la journée. Garder les enfants dans les ateliers c'est une grande responsabilité. D'abord, il faut que les enfants mangent tous les jours, sinon ils ne viennent pas. En plus, il y a le problème de sécurité, les chaussures, les lunettes et casques tout ça. Donc on se débrouille pour s'occuper de ces jeunes.*

Tuteur 5 : Tr5, L.23 : *L'argent sert à beaucoup de choses comme c'est un travail qui est dangereux, normalement, on doit trouver des habits de sécurité, comme les chaussures, les gants, les lunettes comme ça. Et puis il y a quelque chose que les gens ils voient pas. Les parents, quand ils envoient les enfants … souvent on les voit plus, d'autres, ils ne paient plus l'argent fixé. Ceux qui mettent les enfants dans l'école privée, ils payent pour apprendre. Sinon ils renvoyés…*

Tuteur 6 : Tr6, L23 : *cet argent nous sert à s'occuper de fourniture de nécessaires de sécurité tel que la tenue, les chaussures et les lunettes de sécurité est-ce que la soudure est un métier qui est dangereux. On travaille avec le feu et le fer, ça peut faire beaucoup de mal. Ça peut gâter la peau, ça peut gâter les yeux.*

Ces différents points de vue montrent les difficultés auxquelles les familles sont confrontées. Les droits d'entrée en formation sont payés avec beaucoup de difficultés. L'adverbe « normalement » est employé sept fois, il dénote d'une anormalité de la situation. Il y a un écart entre le souhaitable et la réalité. Il est demandé par exemple 85.000 francs, les parents ne paient que 25 ou 30.000 francs ou dans le meilleur des cas la moitié de cette somme. Il arrive que les familles ne paient pas, non pas à cause d'une mauvaise volonté mais plutôt parce qu'elles n'ont pas forcément les moyens. Les parents des apprentis sont majoritairement de conditions modestes. Les relations sociales jouent un rôle important dans les interactions. Le tuteur est sollicité pour accueillir les apprentis parce qu'il fait partie de la famille et aussi parce qu'il habite et travaille dans le voisinage. En conséquence l'enfant qui lui est confié est comme son « propre enfant ». Il est dont intéressant de voir de plus près qui sont ces enfants, qui sont les apprentis qui entreprennent la formation.

3. Présentation des apprentis

Les apprentis sont des jeunes hommes dont l'âge varie entre 10 et 26 ans. Sur l'ensemble des 6 ateliers, en prenant en compte les dires des patrons, il y a 31 apprentis. Par contre, nous avons régulièrement rencontré 20 apprentis dans les ateliers. Nous les avons pris en photo, nous les avons filmés, ils sont dans nos notes, dans notre journal de bord. Les 11 autres étant très souvent absents pour des motifs divers allant de la recherche d'un emploi au quasi abandon en passant par la maladie. Certains se rendent dans leurs villages d'origine pour les semences entre juin et septembre, nous n'avons donc pas pu les rencontrer. Voici ici, une brève présentation des 20 apprentis que nous avons régulièrement rencontrés.

Tableau 16 : Récapitulatif des apprentis

Les apprentis comptabilisés pour l'enquête	Ages des apprentis	Formation initiale		Années de formation	Frais payés pour la formation (en francs cfa)	Apprentis absents non enquêtés
	20	Nombre d'années à l'école coranique	Nombre d'années à l'école française			11
Ballo	19	4	0	1	35000	
Théo	17	0	6	3	25000	
Thomas	14	0	5	1	15000	
Charly	13	0	6	2	0	
Jean	10	0	3	1	0	
Zana	19	0	8	3	20000	
Mamadou	16	0	6	3	10000	
Solomana	16	5	0	2	15000	
Bakary	22	5	8	3	0	
Zakaria	22	0	7	3	0	
Zié	14	0	6	2	0	
Sidi	25	0	6	4	15000	
Benjamin	20	0	6	3	20000	
Abdou	21	0	6	3	25000	
Lassina	19	0	6	2	25000	
Madou	25	0	6	3	30000	
Sourgou	26	0	13	3	0	
Ali	23	0	6	3	0	
Dieudonné	14	0	6	2	0	
Thierry	12	0	3	2	0	

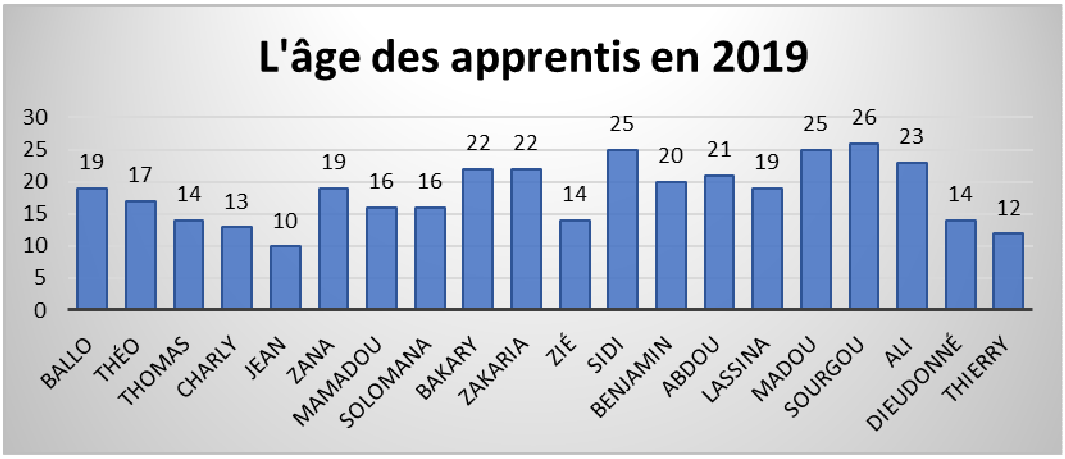
Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Le tableau 16 ici présente des apprentis jeunes. Ils ont été majoritairement scolarisés. Quelques-uns ont été formé à l'école coranique. Le tableau montre que les frais de formation ne sont tous payés en totalité. Cela nous amène à voir de plus près le profil des apprentis.

3.1. Profils des apprentis

L'âge des apprentis interviewés varie entre 13 et 26 ans. Les années de formation sont comprises entre 2 et 5 ans.

Histogramme 5 : les 20 apprentis filmés dans les 6 ateliers



Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

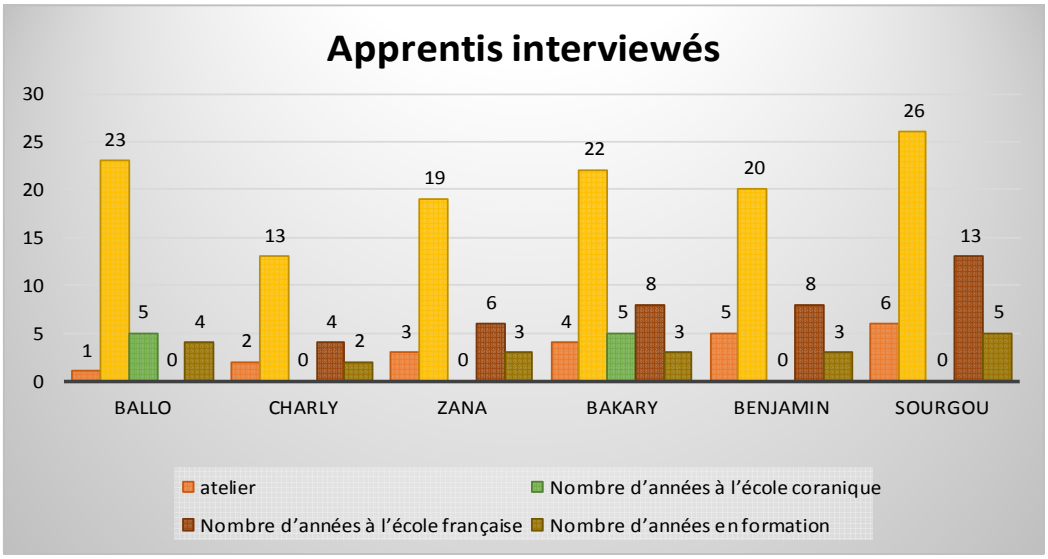
Sur les 20 apprentis, 18 ont été scolarisés contre 2 qui ne l'ont été. Toutefois ces deux apprentis ont passé plusieurs années à l'école coranique. D'ailleurs, nous relevons qu'ils sont trois à avoir connu un parcours coranique.

Sourgou (de l'atelier 6) est le plus âgé de notre échantillon, il a 26 ans. Son âge et son expérience font de lui un pilier important de l'atelier. Certains apprentis l'appellent « petit patron ». Il est neveu du tuteur de l'atelier 6, il est aussi un mentor pour les nouveaux apprentis. Il a acquis au fil des années des savoirs et des habiletés dans le métier de soudeur. Parmi les apprentis interviewés, Bakary est celui qui a été scolarisé à l'école coranique et à l'école française, tout comme son tuteur, Monsieur Ouattara. Pour les entretiens, en accord avec les tuteurs et avec l'accord des apprentis eux-mêmes, nous nous sommes entretenus avec six d'entre eux, soit un apprenti par atelier.

Les apprentis interviewés

Le choix des apprentis s'explique par le fait que ceux qui ont été retenus étaient volontaires, proposés par les tuteurs ou parce qu'ils pouvaient s'exprimer en français ou en bambara.

Histogramme 6 : les âges des apprentis interviewés



Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Les nouveaux apprentis restent les premières semaines aux côtés du tuteur. Par la suite, ils se rapprochent du mentor qui veille sur eux. Sans pour autant quitter le tuteur, ils bénéficient de cette double attention. Le tuteur demeure la référence principale.

Tableau 17 : Profil des apprentis interviewés

Apprentis Interviewés	atelier	Age en 2020	Formation initiale		Nombre d'années en formation	Frais de formation payé (en francs cfa)	Profession des parents	
			Nombre d'années à l'école coranique	Nombre d'années à l'école française			Le père	La mère
Ballo	1	23	5	0	4	35.000	vendeur	Mère au foyer
Charly	2	13	0	4	2	0	cultivateur	vendeuse
Zana	3	19	0	6	3	25.000	Artisan sculpteur	Mère au foyer
Bakary	4	22	5	8	3	0	cultivateur	Mère au foyer
Benjamin	5	20	0	8	3	20000	chauffeur	vendeuse
Sourgou	6	26	0	13	5	0	commerçant	Mère au foyer

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Le tableau 17 montre que les apprentis viennent de familles modestes (cultivateur, vendeur artisan). Les mamans sont des femmes au foyer. Cette situation de relative pauvreté a impacté le parcours scolaire. Elle impacte encore les formations dans les ateliers.

3.2. Formation initiale des apprentis

Les apprentis ont des profils divers. Selon les tuteurs, il y a de plus en plus de jeunes qui ont fait les premières années de l'école primaire, même pour certains une partie du collège. Anciennement la quasi-totalité des apprentis étaient des analphabètes, comme nous avons pu le voir à travers le portait des patrons eux-mêmes. Les apprentis dans les ateliers aujourd'hui sont de plus en plus scolarisés. Certains ont fait des études coraniques. Trois points importants à retenir :

3.2.1. Des facilités dans les apprentissages

Les apprentis scolarisés apprennent plus rapidement que ceux qui n'ont pas été scolarisés. Ils ont gardé toute l'architecture de leur passage à l'école. Ils savent lire, écrire, calculer ce qui n'est pas toujours le cas pour les patrons. Selon le tuteur 5 *: Ceux qui ont fait l'école, ils savent déjà lire et écrire. C'est leur avantage. Ils comprennent plus rapidement. Ça va vite*.

3.2.2. Des leaders positifs

Les jeunes initialement scolarisés servent de leaders positifs dans l'atelier. Ils viennent souvent en aide aux apprentis non scolarisés. Ils peuvent servir d'appui et de relai au patron dans les prises de notes et des commandes de marchandises.

Tuteur 5 : « *Pour l'écriture et tout ça, c'est compliqué pour nous. Le jeune qui a été à l'école, souvent il connaît plus de choses dans l'écriture et la lecture plus que moi-même. Dans ce cas-là, c'est un peu plus facile pour lui d'aider les autres apprentis et moi- mêmes souvent pour les commandes et pour prendre les mesures. Ils comprennent tout de suite ».*

3.2.3. Les apprentis scolarisés, des apprenants biens pressés

Les jeunes qui ont été scolarisés, parce qu'ils sont « lettrés », sont souvent « irrespectueux » et « pressés ». Ils pensent qu'ils savent tout plus que tout le monde. Cela crée des conflits entre les apprentis et même souvent avec le patron lui-même : Tuteur 1 : *Mais le problème avec les apprentis de l'école, ils sont trop pressés… Ils veulent partir à partir au bout de 2 ans comme ça. Moi je pense que 2 ans c'est pas suffisant, mais eux ils veulent partir. À cause de ça, il arrive qu'ils nous manquent de de respect.*

Certes, ils sont beaucoup plus autonomes dans leur formation, mais ils peuvent se montrer pressés et irrespectueux. Ils prennent leurs marques rapidement dans les ateliers en quelques jours, voire quelques semaines. Bien que les formations dans les ateliers restent à ce jour

rudimentaire, les prises de commandes, ou de mesures handicapent par moments les formateurs analphabètes. Ils sont donc moins autonomes. Comme le dit Bernard Coulibaly :

> Dans le domaine de l'apprentissage, le discours sur l'autonomie s'adresse le plus souvent aux apprenants. Or nous savons bien que dans les dispositifs de formation à distance, les concepteurs et les tuteurs, du fait de leur non maîtrise des dispositifs techniques, ont aussi besoin d'assistance pour être autonomes (Coulibaly, 2006, p.551)

En effet, comme le souligne Coulibaly, la non maîtrise de certains outils peut poser des problèmes lors des apprentissages. Cette situation engendre quelquefois des quiproquos et des conflits. Aujourd'hui, 9 apprentis sur 10 ont été scolarisés alors que seulement 3 tuteurs sur 10 l'ont été. Ces derniers savent à peine lire et écrire. Cette situation est un handicap pour les tuteurs. Cependant grâce aux différentes stratégies déployées en situation de formation, ils s'en sortent bien. Quant aux apprentis, la scolarisation antérieure a beaucoup d'avantages en termes de facilité dans les apprentissages. Elle a néanmoins quelques inconvénients. Leur situation de « lettrés » leur donne un sentiment de supériorité. Elle complique les rapports avec les autres apprentis et même avec le tuteur. Elle peut être ainsi une source de conflit. Toutefois les inconvénients sont moindres par rapport aux apports, car d'anciens élèves peuvent être des leaders positifs dans l'atelier.

Résumé du premier chapitre

Les tuteurs et les apprentis ont de nombreux points communs. Cela s'explique par leur origine sociale. Toutefois, les jeunes qui entreprennent de se former aujourd'hui, ont été majoritairement scolarisés à la différence des tuteurs actuels. La scolarisation des apprentis a permis de poser les bases nécessaires pour des apprentissages solides dans les ateliers. Ils savent lire, écrire, calculer et prendre des mesures. Ceci constitue un atout fondamental dans leur formation. Pour certains apprentis, si le parcours scolaire a été difficile, ce parcours scolaire passé leur a donné des facilités pour les apprentissages pratiques en atelier. Dans le cadre de travail et des apprentissages, le positionnement du corps, notamment celui du patron tient une place importante. Le corps accueille et entraine. Un visage souriant ou une poignée de main chaleureuse peuvent être des facteurs entrainants pour des apprentis en quête de repère.

Deuxième chapitre : l'analyse de l'activité à partir du positionnement du corps

Le corps, à travers les gestes véhicule de nombreux messages. Lors des activités, ces messages sont emprunts de valeurs, à la fois subjectivées et objectivées en situation et dans un collectif de professionnels. Ce qui donne à voir toute la dimension « *éthique* » que renvoie le travail scientifique sur les gestes d'acteurs. Il y a selon Ricœur, des enjeux profonds et identitaires, liés à l'activité du sujet dans la perspective de la « *visée d'une vie accomplie* », correspondante avec « *l'estime de soi* » du sujet (Ricœur, 1990, p. 200).

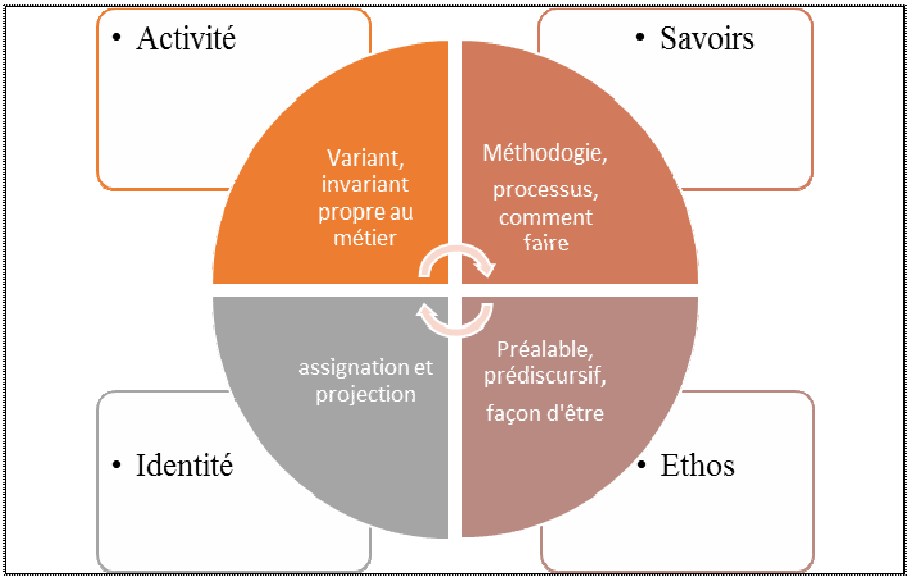
1. Analyse de l'activité à partir des gestes et postures

Il nous semble intéressant de voir et de définir synthétiquement, en vue d'une appropriation, les « gestes professionnels » de Jorro (2016, 2017, 2018). Bien que ceux-ci ne fassent pas partie du champ d'étude de la didactique professionnelle, leur compréhension peut cependant nous permettre d'avoir des éléments d'analyse et d'interprétation des images du professionnel en situation de travail. Le « *geste professionnel* » s'inscrit dans un plus grand champ épistémologique nommé « l'agir professionnel », qui consiste à catégoriser l'agir, c'est-à-dire l'acte de faire selon des éléments-structures par les « normes, [les] règles, [les] rôles [et] les gestes » (Jorro, 2016, p.3). Ces derniers sont fondateurs de l'acte, puisque c'est le corps selon Mauss qui est « *le premier et le plus naturel objet technique, en même temps un moyen technique de l'homme* » (Mauss, 1950, p.372 *in* Jorro, *Idem*.).

Le travail est un moment important pour le professionnel. Il n'est pas seulement cet exécutant statique. Le travail, tout comme l'apprentissage est une activité de valorisation de soi. Il nous situe dans une communauté ou dans un groupe (Raphaël Koné, 2022). Durant l'activité, le professionnel convoque son identité, son corps et son esprit. Le travail aboutit par conséquent à un résultat, à un produit, à une œuvre ou tout simplement se traduit par une transformation. Dans ce processus, l'opérateur agit de tout son être. Il use de stratégies, il fait appel à ses acquis antérieurs, à ses savoirs d'hier pour résoudre des problèmes présents. La structuration de l'activité se fait à travers les gestes. Qu'ils soient professionnels ou éthiques, les gestes véhiculent ainsi des messages. Ils sont adressés. Jorro (2017) souligne que « *le geste est adressé* » (à autrui ou à soi-même), en effet, le geste exprime un souhait, un vœu, une envie. Aussi, le corps en plus d'être cet objet technique, est un moyen au service du travailleur.

Il est un support et un artefact (Rabardel, 1995). En effet, en fonction de l'usage que l'opérateur fait de l'outil, celui-ci peut revêtir les deux dimensions. Dans une approche phénoménologique, Jorro, relève qu'à travers l'activité, gravitent des savoirs organisés autour de l'identité du professionnel comme le montre le schéma ci- dessous.

Schéma 2 : le professionnel en situation de travail



Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Le geste permet de communiquer, de s'adresser à autrui, c'est un moyen de communication non verbal. À travers celui-ci, il y a une *dimension symbolique*, qui structure les relations entre l'apprenti et son tuteur. Dans le cas de tuteurs analphabètes, les gestes donnent corps à la parole. L'apprenti comprend les messages accompagnés de gestes. En outre, « *le geste est fait pour toucher* ». Il y a une dimension performative dans chaque mouvement du corps. Chaque geste, chaque signal, chaque mouvement son joue sa partition dans la communication. La réussite de la transmission résulte de la « *performativité* ». Le schéma 2 ci-dessus montre que le professionnel lorsqu'il travaille se sert de son être tout entier. À ce titre, il se sert aussi de ses sentiments, de ses émotions et de son identité dans le cadre de son activité. Dans l'exécution d'une tâche, le corps n'est pas seulement du muscle et de la force, c'est également un outil de communication. Pour Clot (1999), le langage et les gestes ne sont pas neutres, tous les deux véhiculent des messages, des intentions, et des expressions. Dans le face à face qui oppose l'apprenti et son maître, le geste peut avoir un rôle de médiation de grande importance, en ce sens qu'il captive et suscite de l'intérêt. Cet intérêt peut entrainer l'adhésion, ou à l'inverse, être un vecteur de répulsion.

Pour Weil-Barrais (2011), l'étude du corps en activité fait ressortir « trois principaux gestes » dans nos interactions communicationnelles. Elle distingue les gestes idéatifs qui déterminent « les contours de nos discours » des gestes figuratifs (imageries gestuelles), ceux-ci « dessinent les contours ou les positions » des objets ou des personnes dans l'espace ou dans leur environnement. Le troisième type est appelé gestes évocatifs qui « désignent » et matérialisent l'objet du discours, (Weil-Barrais, 2011, p. 229). Le corps peut être aussi un instrument de régulation et d'enrôlement. Comprendre le corps, c'est se comprendre soi-même, c'est aussi savoir s'adresser à l'autre.

Durant l'activité, le « geste professionnel » peut être interpréter comme à la fois l'appropriation et l'action des « gestes de métier ». L'individuation de ces derniers et du sujet en situation professionnelle permet au praticien de développer du « style ». Ainsi les caractéristiques de son agir ont du sens et de la valeur pour lui mais aussi pour ses pairs.
Aussi, le professionnel dans son rôle de transmetteur de savoirs devient à la fois formateur et éducateur. Il « transmet » non seulement des savoirs mais aussi un style. C'est en cela que la création de climat de confiance dans l'atelier devient impératif pour les apprentissages, car il s'y joue des interactions qui sont une sorte « *d'organisation interactionnelle* » qui régit la vie de l'atelier Vinatier et Numa-Bocage (2007, P.86).

Dans une perspective anthropologique et sociologique, les gestes, notamment « professionnels […] cachent des fondations contextuelles et culturelles. » (*Idem.*) Jorro ajoute que « *l'agir humain [est] comme un remodelage incessant d'actes, de pratiques héritées, de combinaisons transformées* », faisant ainsi une « mimesis sociale », concept qui consiste à illustrer cette « dynamique » de « remodelage » entre ce qui existe, ce qui se modifie, dans un contexte socio-historico-culturel.

En effet l'histoire du corps est empreinte de sens et de symboles. Elle s'appuie sur les cultures et les traditions. Le corps est selon les cultures un moyen de communication.

Les scarifications, les maquillages, les tatouages et biens d'autres pratiques en sont les témoignages. À partir de là, nous entreprenons d'analyser les photos réalisées dans le cadre de nos recherches pour capturer les mouvements des corps en mouvement. Elles sont pleines de messages. Elles donnent du sens aux interactions qui existent entre les tuteurs et les apprentis dans les ateliers.

Tableau 18 : La place du corps dans les situations de formation

Numéro de photo	Gestes et postures en images	Description des gestes	Commentaires	
			tuteur	apprenti
Photo 1	Echanges entre le patron et l'apprenti	Geste d'enrôlement	Il est impliqué : il explique, il donne des consignes	L'apprenti est attentif, il regarde, il écoute
Photo 2	Situation de formation en face à face	Geste d'éthique	Il s'assure que tout se passe bien. s'implique, il vient en aide en tenant une pièce à souder	L'apprenti est concentré, il fait son travail avec soin
Photo 3	Le tuteur fait de la régulation pendant l'activité	Geste de régulation	Bienveillance et moment d'explication : geste d'adressage	Les apprentis écoutent, ils suivent du regard les gestes du tuteur.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Dans l'activité de formation du tuteur, il y a une complémentarité entre les gestes d'enrôlement et les gestes de régulation. Le tuteur explique les modalités de la réalisation des tâches. Il donne des consignes, il suit, il vérifie au besoin, il s'implique, il fait de l'adressage.

Tableau 19 : La place du corps dans les situations de formation

Numéro de photos	Gestes et postures en images	Description des gestes	Commentaires	
			tuteur	apprenti
Photo 4	Situation de formation en face à face entre tuteur et apprenti	Geste de mise en scène des savoirs : Geste d'enrôlement, geste de désignation	Le tuteur est fortement impliqué dans l'activité, ici la tâche demande une forte technicité	L'apprenti est concentré sur sa tâche. Son regard et son attention sont retenus par ce qu'il fait.
Photo 5	Le tuteur aidant l'apprenti lors d'une séance de travail	Geste métier	Il sait que la tâche requiert un geste de tenue et d'équilibrage.	Toute l'attention de l'apprenti est portée sur la tâche, il est concentré.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

En analyse de près, les « gestes métiers » (Jorro, 2016, p.7) sont des gestes de précision. L'activité du soudeur laisse peu de place à l'approximation. Ce sont des gestes répétitifs, ils concourent à la résolution des situations problèmes (Pastré, 2004). La combinaison des gestes d'enrôlement et les gestes métiers aboutit à la construction de savoir. À travers la manière de faire, de se parler, de se tenir, se forge l'identité professionnelle du travailleur, il construit et nourrit son schème.

2. Analyse de l'activité selon le schème

Ce tableau ci-dessous, met en évidence les différentes composantes du schème à travers la place du tuteur face à son apprenti.

Tableau 20 : La place du corps dans les situations de formation

		Composante			
Numéro des Photos	Travail en atelier	Conceptuelle	Intentionnelle	Adaptative	Procédurale
		Concepts et théories	But/ objectif visé	Inférences et ajustements	Comment prend-il les informations ?
Photo 6	Moment de formation face à face tuteur /apprenti	Acte de régulation	Faire comprendre à l'apprenti les attentes de l'exercice à faire : phase d'explication	Expliquer les procédures à suivre pour la construction d'un lit en fer forgé	- Face à face - Explication - Ecoute
Photo 7	Tuteur ajuste son œuvre	Geste d'ajustement	Donner forme à la barre de fer. - opération cognitive - opération de manipulation manuelle et visuelle	Mise en scène de l'action : regard, mouvement, le corps est dressé, les 2 mains tiennent la barre	Le regard permet la prise d'informations. Il prend la barre en ayant le regard vers l'apprenti

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Le travailleur, ici le tuteur s'adapte en permanence aux situations qui se présentent à lui, son schème évolue en fonction des situations. Son métier fait partie de son identité. L'identité contient de nombreuses données, parmi lesquelles, il y a le genre. Le « genre », ce sont les « actes invariants » et « impersonnels » (Jorro, 2017-18) développés et mis en œuvre dans l'activité par le praticien. Ils permettent de réifier de l'extérieur le métier. C'est donner une représentation réelle ou supposée. Cette représentation peut être d'ordre sociale (les habitudes) ou institutionnelle (le RNCP dressant les actes et compétences types). Aux seconds, correspond la « professionnalité » (Jorro, 2016, p.7). La professionnalité correspond à l'élaboration et l'appropriation du savoir par le sujet-acteur de gestes-clés propres au métier. La situation de travail offre ainsi au professionnel des moments de réflexivité.

> La construction et la valorisation des divers types de savoirs, au niveau macro, se repèrent sous trois formes : les savoirs théoriques transmis de façon académique, les savoirs professionnels et les savoirs empiriques, acquis par l'expérience, ou encore les savoirs d'action, acquis dans le cadre d'activités formatives et professionnelles spécifiques (Roquet, 2012, p. 85).

La situation de travail est la rencontre de différents types de savoirs. Il y a ainsi dans chaque situation des éléments de réalisation propre au métier lui-même dans leur dénomination et leur caractérisation. Il y a des éléments invariables à chaque activité tout comme chez les sujets. Cala se traduit dans l'agir, dans l'*être* et le *faire*. La constitution de ces « faire » rendra compte du « style » et/ ou de « la griffe de l'individu » (Jorro, 2017-18). Le sujet dans sa pratique donnera ainsi du sens et de la valeur à ce qu'il fait. Il donnera aussi selon son vécu de la valeur au métier, à la situation, à l'organisation ; ce sera la constitution d'un « ethos », celui-ci sera « situé entre le genre et le style » (*Idem*.) et constitutif de la professionnalité de l'acteur.

> Le genre professionnel, ce sur-destinataire de l'effort consenti au travail, n'est toutefois que l'une des dimensions du métier. Transpersonnel, le métier est aussi irréductiblement personnel, intime et incorporé. Il est également interpersonnel car il ne saurait exister sans destinataire. Il est enfin impersonnel, tâche ou fonction prescrite par l'organisation du travail au vu de quoi ceux qui travaillent sont nécessairement interchangeables (Yves Clot, 2006, p.167).

En effet si le genre une des dimensions du savoir-faire du professionnel dans le cadre de son travail, le corps tient un rôle important dans la réalisation de l'activité. Il sert à passer des messages. Ainsi le genre peut être adressé. En effet, si nous prenons l'exemple du visage, un sourire peut être l'équivalent d'une bienvenue et à l'inverse symboliser le rejet s'il est fermé. On comprend alors, la place du corps à travers les gestes, les mouvements, et les sourires dans l'accueil et l'entrée des jeunes en formation. Le corps du tuteur joue ainsi un rôle d'enrôlement. Par la suite il servira dans la régulation.

De par sa fonction de passeur de messages, le corps implicitement contribue à l'organisation du travail. À travers cette organisation, la pensée se structure de façon en prenant plusieurs, synchroniques et diachronique :

> L'organisation du geste est synchronique et diachronique : qu'on songe au saut à la perche et à la mobilisation des différentes parties du corps dans chaque phase du mouvement et dans leur succession. La pensée aussi est synchronique et diachronique : plusieurs formes d'activité contribuent en même temps au mouvement de la pensée, laquelle consiste aussi en une

succession de prises d'informations, de décisions inconscientes ou conscientes et d'opérations, pour atteindre un certain but ou produire un certain effet (Vergnaud, 2011, p.47).

En effet, les gestes peuvent avoir différentes fonctions : fonction d'entraînement, fonction d'engagement, fonction d'enrôlement, fonction d'éthique, fonction de régulation, et de désignation.

Tableau 21 : Situation de travail et de formation en atelier

		Composante			
Numéro de photos	Travail en atelier	Conceptuelle	Intentionnelle	Adaptative	Procédurale
		Concepts et théories	But/ objectif visé	Inférences et ajustements	Comment prend-il les informations ?
Photo 8	Séance de formation tuteur / apprenti	Acte d'enrôlement :	Explication et démonstration individuelle	Faire comprendre les procédures et leurs modes d'exécution	Le tuteur et l'apprenti sont l'un à côté de l'autre. La proximité favorise la prise d'informations
Photo 9	Séance de formation tuteur / apprenti	Geste d'enrôlement	Explication et démonstration individuelle	Faire comprendre les procédures et leurs modes d'exécution	Le tuteur agit, l'apprenti tient le support, il observe.
Photo 10	Séance de formation tuteur / apprenti	Geste d'enrôlement	Explication et démonstration collective	Faire comprendre les procédures et leurs modes d'exécution	Le tuteur soude, les apprentis regardent les gestes et les mouvements du tuteur.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Nous interprétons ici les moments de formation entre le tuteur et ses apprentis comme des moments d'échanges et de transmission de savoir à travers les mouvements et les gestes du corps.

Le « geste professionnel » port en lui à la fois l'appropriation et l'action des « gestes de métier ». L'individuation de ce dernier donne du « style » à action du professionnel. Ce sont tous ces éléments qui les caractéristiques de son agir. Jorro fait une séparation entre les « gestes métiers » et les « *gestes professionnels* » (2016, p.7). Aux premiers correspond « le genre de l'activité », ils sont propres au métiers lui-même. Au second, c'est le professionnel qui a sa manière propre lui pour exercer son travail. Les deux peuvent alors se compléter. Les gestes pendant le travail sont révélateurs d'un ensemble de langages symboliques. Ils peuvent avoir différentes fonctions au moment de la réalisation d'une tâche. Au fil du temps le travailleur établit et travaille selon un schème, son schème. Alors comment analyser l'activité à partir du schème (Vergnaud, 2007) ?

Dans la situation de formation-apprentissage, nous nous servons des images pour montrer le face à face apprentis-tuteurs. Ce sont des moments riches en informations. Ici, l'analyse de l'activité à partir du schème permet de mieux cerner les contours de l'activité comme c'est le cas dans le tableaux 22, à travers le couple Schème / activité.

Tableau 22 : schème et classe de situations, les consignes du tuteur

<table>
<tr><td colspan="2">
Photo 11 : les consignes du tuteur</td><td colspan="2">Exemple 1 : Classe de situations
Le tuteur donne des consignes à l'apprenti</td></tr>
<tr><td>Composante conceptuelle :

Concepts (et théories) en acte</td><td>Composante intentionnelle :

But/ objectif visé</td><td>Composante adaptative

:
Inférences et ajustements</td><td>Composante procédurale :

Informations, règles d'action et contrôles</td></tr>
<tr><td>Un observable :
le doigt pointé
(Le pointing)</td><td><u>Pour l'apprenti</u> :
qu'il comprenne et réussisse
<u>Pour le tuteur</u> :
transmettre son savoir</td><td>Le tuteur doit montrer avec précision la tâche à faire</td><td>Montre avec le doigt l'endroit précis où l'apprenti doit couper</td></tr>
</table>

La proximité permet de faire du lien. Le tuteur pointe du doigt (pointing), l'apprenti suit du regard le mouvement du doigt et le point désigné. À travers le schème, l'opérateur peut adapter le mode opératoire de son activité. Il imprime sa marque sur sa pratique car « *un schème est une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite associée à une classe de situations* » (Vergnaud, 2000, p.89).

En outre, le schème s'inscrit dans une approche systémique. Il se définit alors comme une forme invariante d'organisation, il n'est pas figé, il est adaptable, il est mouvant. Le schème contient en son sein plusieurs composantes.

Tableau 23 : schème et classe de situations, prise de mesure

 Photo 12 : tuteur en situation d'observation		Exemple 2 : Classe de situations L'observation	
Composante conceptuelle : Concepts (et théories) en acte	**Composante intentionnelle :** But/ objectif visé	**Composante adaptative** : Inférences et ajustements	**Composante procédurale :** Informations, règles d'action et contrôles
Proximité distante	Le tuteur contrôle la manière dont l'apprenti réalise la tâche	Le tuteur doit suivre l'activité de prise de mesure de l'apprenti	Le tuteur regarde attentivement les différentes étapes

Tableau 25 : schème et classe de situations, activité de découpe

 Photo 13 : tuteur 2 en situation d'observation		Exemple 3 : Classe de situations de référence : observation	
Composante conceptuelle : Concepts (et théories) en acte	**Composante intentionnelle :** But/ objectif visé	**Composante adaptative** : Inférences et ajustements	**Composante procédurale :** Informations, règles d'action et contrôles
Confiance en tension	Pour l'apprenti : Réussir sans se blesser Pour le tuteur : suivre de près l'exécution de la tâche	Le tuteur doit être vigilant à l'activité de l'apprenti L'apprenti doit faire la découpe prudence	Le tuteur regarde attentivement l'apprenti en action. Il suit de près la découpe

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Tableau 24 : schème et classe de situations, comparaison de deux situations de formation en atelier

Comparaison des 2 situations de formations	
 Photo 14 : tuteur accompagnant son apprenti	 Photo 15 : tuteur face à son apprenti
Stratégies adoptées par le tuteur Laisser faire, faire confiance. Tuteur impliqué mais quelque peu distant. Les enjeux : précision de la mesure à prendre	Stratégies adoptées par le tuteur Laisser faire, faire confiance. Le tuteur est réellement impliqué, il est prêt à intervenir. Les enjeux : découper avec précision sans se blesser

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Il y a l'accompagnement ici à travers ces images, différentes postures, l'intense implication (photo 15) et le relatif retrait (photo 14). Dans les deux cas, il y de la co-activité (Mayen, 2012). Dans la co-activité : il y a de la médiation didactique et de l'accompagnement. Quant à la médiation didactique, elle permet d'analyser l'articulation entre l'activité du tuteur et de celle de l'apprenti (Numa Bocage, 2007). L'accompagnement est personnalisé. Le tutorat (Bruner, 1983) prend tout son sens, le tuteur est à l'écoute des besoins de l'apprenti. À travers sa médiation, il peut le faire progresser.

Résumé du deuxième chapitre

À travers les interactions, nous relevons différents modes de communications, le verbal et le non verbal. L'analyse des images permet de voir le corps dans tous ses états. Il se voit en position debout, assise, droite, penchée, de profil ou en face à face. En fait le corps exprime des sentiments, des impressions, des ressentis. À travers la posture du corps, se construit un schème, car « u*ne posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire »* (Bucheton et Soulé, 2009, p.38). En outre, le corps s'exprime à travers le geste, toutefois celui-ci est propre au professionnel. Le geste selon Clot (1999) n'est pas transmissible, c'est selon le Vergnaud (2011) une pensée propre à son auteur. La situation de travail permet de faire se rencontrer différents types de savoirs. Ainsi dans chaque situation, il y a des éléments de réalisation propre au métier à travers leur dénomination et leur caractérisation.

Troisième chapitre : Les situations de travail et de production d'œuvres en atelier

Les artisans soudeurs font partie des nouveaux bâtisseurs de l'Afrique. L'Europe au Moyen-âge a connu ses bâtisseurs. Ce fut de grands artisans qui ont imaginé, construit, des châteaux, des palais, des monastères et des cathédrales.

À ce propos, Georges Duby (1991) souligne que :

> Les plus beaux ensembles sculptés furent probablement exécutés sous le contrôle des très grands maîtres d'œuvres, responsables des éléments du programme. On peut penser que Jean des Chelles surveilla lui-même vers 1250, au portail du croisillon nord de Notre Dame de Paris, l'exécution de la Présentation au Temple », (Duby, 1991, p.351)

1. L'œuvre, de l'imagination à la création

Aujourd'hui, la transformation de l'Afrique se voit de façon visible à travers le bâtit. La maison est un lieu de vie. Ce lieu demande sécurité et embellissement. Le travail du soudeur répond aux demandes de sécurité et d'embellissement. Ainsi le soudeur a la charge de produire des accessoires qui vont servir de parures. Cela va de la porte aux fenêtres. Pour la sécurisation de l'entrée principale, le portail est tout indiqué. Sa fabrication découle d'un long processus, de la prise des mesures (des dimensions) au choix du métal, jusqu'à l'objet du portail.

On comprend alors que la place du tuteur est importante au même titre que celle des maîtres d'œuvres sur les grands chantiers. Ils sont présents dans l'atelier pour former et fabriquer des objets. L'atelier est ainsi un lieu de conception, de travail de collaboration et de construction. Georges Duby (ibid.), relève que *« même dans les cathédrales qui furent édifiées très vite, il fallut tailler tant de figures que l'on répartissait le travail entre divers ateliers ».* (Duby, 1991, p.351). Les professionnels (tuteurs et apprentis), participent à la création et à la naissances d'articles souvent de grandes valeurs qu'on peut qualifier de chefs-d'œuvre. Cet objet, chef-d'œuvre, alors non seulement une œuvre artistique, mais c'est aussi un travail, un résultat aboutit, à la fois techniquement et visuellement. Il est conforme aux prévisions, aux prescriptions et le rendu donne satisfaction aux différents protagonistes, le donneur d'ordre, l'exécutant et le client. Le chef d'œuvre fait plaisir aux sens, il est plein des sens, il est agréable à voir et à regarder. L'artisan en est fier. Dans le cas des ateliers du Burkina Faso, il y a de nombreux talents. Il s'agit de professionnels qui fabriquent des équipements ou d'accessoires pour les maisons qui sont des véritables chefs d'œuvre.

Qu’entendons-nous par œuvre ?

Selon le Larousse, un chef-d’œuvre est un « *ouvrage que doit réaliser tout compagnon aspirant à la maîtrise dans sa corporation* » (2011, p.190). C’est donc « *le résultat, d’un travail, d’une production, d’une réalisation particulièrement accomplie, ce qui est parfait dans son genre* ».

Cette production peut être artistique ou littéraire. L’œuvre se définie aussi comme une production artistique au moyen d’une technique particulière. À cela, le site le Larousse ajoute que c’est aussi *une production de l’esprit, du talent, à l’instar d’un tableau ou d’un morceau de musique.*

Quant au centre national des ressources textuelles et lexicales (Cnrtl), il donne la définition suivante : *« Ensemble d'actions accomplies par quelqu'un en vue d'un certain résultat.* Il s’agit aussi *d’une entreprise d’une importance capitale, une création d’une valeur exceptionnelle ».*

À l’occasion de nos enquêtes, nous avons pu assister à la réalisation d’un certain nombre d’œuvres au sein des différents ateliers. Certaines ont commencé en notre présence. D’autres avaient commencé bien avant notre arrivée. Nous les avons associés à des chefs-d ’œuvres, tant leur réalisation demande des savoir-faire, de l’adresse et de la rigueur, du début jusqu’à la fin. Nous en présentons quelques exemples dans ce tableau ci-dessous.

Tableau 26 : l’atelier, un lieu de production de chef- d’œuvres

Objets	Conception
1. Un canapé 2. Un lit 3. Un barbecue 4. Un portail 5. Un moulin à grains 6. Une malle	Ce sont des objets de tous les jours, qui demandent de la technicité, de la rigueur, et beaucoup de savoir-faire.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Les produits fabriqués dans les ateliers sont le fruit de réflexions et de pensées des auteurs. Ils manifestent d’un savoir-faire. Que ce soit le lit ou le canapé, ce sont des chefs d’œuvre, réfléchis et travaillés qui ont été fabriqués à la demande des clients. L’artisan est ainsi au service de la population.

2. L’imagination au service de la construction

La fabrication d’un portail

Le portail est une pièce maîtresse du soudeur. C’est un élément important, un accessoire qui permet d’embellir et de sécuriser un bâtiment ou une concession, un atelier, ou encore un entrepôt. Sa conception découle d’un travail long et minutieux.

Tableau 27 : Découpe et peinture, des séquences de précision dans l’activité

Images de construction	Procédures
 Photo 16 : Un apprenti découpe une plaque de tôle	L’apprenti est assis sur une grande plaque de tôle. Il en découpe une partie. Son corps sert à maintenir la tôle, il est en position assise, la main droite tient une pince à couper tandis la main gauche la plaque à découper, c’est un travail minutieux qui demande de la prudence et une forte concentration.
 Photo 17 : Le tuteur découpe un tube métallique	Le tuteur est en position arrêtée légèrement incliné. Il procède à la découpe d’un tuyau métallique. La jambe gauche est légèrement fléchie quand la jambe droite est droite. Son regard suit le mouvement de sa main. Le tuyau à découper est maintenu par un étau qui est posé sur un plan de travail (une étable)
 Photo 18 : Deux apprentis peignent un portail	Ici sue la photo 13, un portail est en phase de finition. La peinture est dernière étape de cette fabrication. Deux apprentis s’attèlent à cette tâche. Le plus jeune est en position debout, quand le plus grand est assis. Le plus jeune travaille sous la supervision du plus grand, cela symbolise la mise en pratique du mentorat.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

La produit d'une est le résultat d'un long processus, La peinture est dernière étape après que le portail ait franchi toutes les autres étapes.

La fabrication d'une chaise

La chaise est un des accessoires les plus utiles de la maison. En ce sens qu'il nous permet de s'asseoir, de se reposer et de recevoir les visiteurs à la maison. Sur ces images-ci, nous avons dans un premier temps, l'assemblage du métal qui va servir à la construction de la chaise. Ensuite, le soudage est effectué par un apprenti (photo 14).

Tableau 28 : apprenti en activité dans l'atelier 5

Images de construction	Procédures
 Photo 19 : Tuyaux metalliques découpés exposés devant l'atelier 5	Sur la photo 14, des tuyaux métalliques découpés sont entreposés sur un support sous forme de table.
 Photo 20 : Apprenti effectuant une opération de soudure dans l'atelier 5	Sur la photo 15, l'apprenti procède au réassemblage des différentes pièces. On voit « le squelette d'un siège ». Il soude les différentes pièces, pour cela, il tient un chalumeau, il est en position courbée, toute son attention est portée sur la tâche de soudure.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

De la découpe à l'assemblage, l'artisan met exergue son savoir, sa technique et habilité, tout contribue à la fabrication d'une table métallique. Ici, un jeune apprenti à le cœur à l'ouvrage, il est couvert de sueur. Il est en pleine activité de soudure. Nous retrouvons la même concentration chez le jeune qui fabrique un canapé.

La fabrication d’un canapé

Ici dans le tableau 22, il s’agit de la fabrication d’un canapé. On voit sur les photos 16 et 17 un des apprentis de l’atelier 1 qui sont en train de finaliser la soudure d’un canapé en fer forgé.

Tableau 29 : fabrication de canapé dans l’atelier 1

Images de construction	Procédures
 Photo 21 : Construction de dossier de canapé par l’apprenti	On voit sur cette image, que le dossier du canapé commence à prendre forme. L’apprenti est e, situation assise, il insère les plaques métalliques qu’il a découpé dans le dossier qui sert à la fois à maintenir les liens entre les différentes parties, mais aussi à décorer l’objet. L’ouvrier est fortement concentré.
 Photo 22 : Séance de soudage de pied de canapé	Un apprenti effectue une opération de soudage. Il est en position courbée, il est en train de souder un canapé.
 Photo 23 : Exposition de canapé	Résultat obtenu La photo 23 nous montre trois canapés presque identiques. Ils sont le résultat d’un savoir-faire et d’un travail minutieux.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

La fabrication d'une porte métallique

Ici nous avons sur les photos ci-dessous (19, 20, 21, 22), des situations de travail. Les jeunes apprentis découpent dans un premier temps des barres et des tiges métalliques. L'opération de soudage est effectuée par le tuteur. Les jeunes regardent attentivement ce qui se fait.

Tableau 30 : les apprentis et le tuteur en activité dans l'atelier 2

Images de construction	Procédures
 Photo 24 : deux apprentis se font face dans l'atelier 2	Deux jeunes apprentis découpent une tige métallique après l'avoir maintenue dans un étau. Ils sont face à face. Le plus jeune tient le bout de la tige et le plus âgé, une scie à métaux.
 Photo 25 : les deux apprentis regardent les scènes de rue.	Les deux apprentis sont distraits par les bruits des motos et des enfants qui jouent dans la rue. Bien qu'ils tiennent la scie et la tige métallique, leurs regards sont attitrés par les activités de la rue.
 Photo 26 : le tuteur en position de soudage	Après la découpe, le lendemain, le tuteur commence l'assemblage des pièces pour le soudage. Description : Il est de profil. Il porte des lunettes de sécurité. Il tient dans sa main droite le chalumeau pendant que la main gauche est en suspens.
 Photo 27 : les apprentis observent les gestes techniques du tuteur.	Les deux jeunes sont aux côtés du tuteur. Ils se font face. Les apprentis observent le tuteur en situation de travail.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Le travail est bien reparti, les apprentis découpent, le tuteur effectue l'opération de soudage. C'est une opération de précision. Les apprentis observent ce que fait le tuteur.

La fabrication d'un barbecue

Les photos 28 et 29 illustrent les différentes étapes de la conception d'un barbecue assez rudimentaire. Dans un premier temps il s'agit de découper une ancienne barrique (de pétrole), de la modeler, de l'adapter afin d'en faire un barbecue.

Tableau 31 : La fabrication d'un barbecue

Images de construction	Procédures
 Photo 28 : opération de fabrication de barbecue	Opération de fabrication d'un barbecue : L'apprenti est en position courbée, le chalumeau est allumé. Il porte des lunettes. Il est en train de donner forme à cet objet.
 Photo 29 : opération de fabrication de barbecue	Opération de fabrication d'un barbecue : l'apprenti a posé le chalumeau. Il se sert de ses mains pour ajuster la tôle. Son regard semble attiré par un événement extérieur

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Les moments de concentration et de déconcentration démontrent que l'apprenti est sensible aux actions qui se font autour de lui. L'environnement influe sur son travail.

La fabrication d'un moulin à grains

Les photos du tableau 32 montrent un apprenti qui construit un moulin à grains. Son corps change de positions en fonction de l'avancée de son travail.

Tableau 32 : fabrication de la charpente d'un moulin à grains

Images de construction	Procédures
 Photo 30 : fabrication de moulin à grain	Une partie du garage ici sert d'atelier de soudure : On y voit un camion bleu en arrière-plan. Au centre de sur la photo, nous avons un apprenti en tenue de travail, il a un pantalon bleu, un haut bleu avec le col et le bout de manche blanc. Il est en position courbée, il est en train d'assembler des barres métalliques servant de trépied à un autre objet de forme cylindrique avec une ouverture sur le côté droit.
 Photo 31 : la cuvette d'un moulin à grain	La photo montre un apprenti assis sur un banc, tenant dans sa main droite un chalumeau en train de souder des plaques plus ou moins arrondies. Il est fortement concentré.
 Photo 32 : soudure de l'unité de centrale d'un moulin à grain	La photo 32 montre que l'apprenti continue son opération de soudure. Il est agenouillé. L'objet de son attention est un moulin à grains. Il est maintenu par un support rectangulaire avec une ouverture par le haut.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Tantôt courbé, tantôt assis, tantôt agenouillé, le corps s'adapte aux activités. Les différentes photos ci-dessus attestent de cela. L'activité est mouvante, elle n'est pas figée.

La fabrication d'une malle

La malle ou cantine sert à la conservation d'objets, d'outils et de vêtements, il sert aussi au transport pour du gros matériel. Sa fabrication demande technicité et souplesse.

Tableau 33 : fabrication d'une malle

Images de construction d'une malle	Procédures
 Photo 33 : tuteur assistant l'apprenti en train de découper une plaque métallique	La photo 33 nous montre un tuteur, en chemise blanche et pantalon noir, et son apprenti, en short et t-shirt jaune. L'apprenti fait une découpe de plaque métallique sous la vigilance de son tuteur.
 photo 34: opration de soudure pour la fabrication d'une malle	La photo 34 montre une opération de soudage. Cette photo-ci montre l'apprenti en pleine action de soudure. Nous voyons la flamme éblouissante, l'apprenti courbé et très concentré. À côté de lui se trouve une ponceuse qui servira à rattraper les imperfections et les bosses résultants de la soudure.
 Photo 35 : malle en phase de finaliastion	La photo 35 montre l'avancée du travail de soudure. Le coffre a pris forme. Le tuteur tient un marteau dans la main droite, il est en position courbée, il fait les derniers ajustements

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Etape après étape, l'apprenti et le tuteur se coordonnent pour réaliser la malle. Dans cette coordination le couple activité-enseignement, l'une complète l'autre et inversement. Dans leur cheminement, ils ont besoin constamment des outils pour donner forme aux objets construits et pour les ajuster.

3. Présentation de quelques outils de travail dans les ateliers

L'outil de travail est le matériel essentiel à toute réalisation et à toute production. Un bon outillage facilite et allège les difficultés liées au travail. Dans les ateliers de Dédougou et de Banfora, ce n'est pas toujours le cas. Nous avons souvent vu du matériel hors du temps. Il s'agit d'outils anciens, quelques fois obsolètes.

3.1. Des matériels de travail obselètes et usés

Les photos des outils montrent des outils usés. La plupart selon les tuteurs ont plus de dix ans. Certains à vue d'œil sont assez fatigués. Leur usage est difficile. Il complexifie davantage le travail.

L'état de dégradation avance des matériels est souvent à la source de ratage et d'incidents. Très souvent les tuteurs eux-parlent de débrouillardise en attendant que les outils rendent le dernier souffle.

En effet, le travail dans son ensemble reste rudimentaire et l'on parle ici de se débrouiller par ses propres moyens. Tout changement de matériel nécessite de l'argent comme le dit si bien le tuteur 5 : *« c'est l'argent pour changer nos matériels qui nous manque. »*

Beaucoup de ces artisans soulignent qu'ils aimeraient avoir de l'aide, au début pour s'installer, pour acheter le matériel, et par la suite pouvoir les remplacer lorsque celui-ci vieillit.

D'ailleurs, les artisans soudeurs n'hésitent pas à faire des clins d'œil à toute personne susceptible de les aider dans ce sens « *Si quelqu'un peut nous aider par exemple la mairie, les ministres, eux connaissent notre situation ils devraient pouvoir nous aider à nous organiser pour le matériel… ».*

Cet appel doit être entendu, pour dynamiser les activités des soudeurs, comme le montrent les photos ci-dessous dans le tableau 33, les besoins sont urgents, il y va de la survie de certains professionnels.

Les photos 36, 37, 38, montrent un outillage anciens et usés. Ce sont entre autres des postes à soudure, des clés ou des meuleuses.

Tableau 34 : Quelques outils de soudure

Quelques matériels importants	Utilité
 Photo 36 : exposition des matériels de soudure	Le poste à soudure électrique : Selon les tuteurs, les postes à soudure électriques remplacent depuis quelques années les lourdes et coûteuses bombonnes à gaz, leur efficacité dépend de leur puissance. C'est l'un des matériels les plus chers, ce qui explique leur état de vieillissement avancé. D'ailleurs très souvent, les jeunes en cours d'installation les achètent d'occasion.
 Photo 37 : exposition des matériels de soudure	La caisse a outil : Elle renferme différents petits outils nécessaires pour la réalisation de différents travaux. On y trouve des marteaux, des burin, des cisailles, des scies, des vis, des équerres, des mètres…
 Photo : 38 : exposition des matériels de soudure	Le plan de travail à quatre pieds : Il sert de table pour exposer ou réaliser les menus travaux. On y expose aussi le matériel, on y fait de la découpe ou de la soudure, il peut être en bois ou en métal.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Avec le temps, les outils ont vieilli. Les professionnels sont conscients de cette situation. Ils souhaitent bénéficier d'aides pour pouvoir renouveler leurs matériels.

3.2. Demande d’aides et d’accompagnement

Face aux difficultés, les artisans soudeurs ont appris à se débrouiller. Selon eux, leur profession semble ne pas beaucoup intéresser les pouvoirs publics, en plus la profession semble souffrir d’un manque d’organisation interne comme l’indique le tuteur :

Le tuteur 4 : « *Peut-être qu’il faut mieux organiser tout ça, je sais pas. Peut-être vous allez trouver une solution et nous aider ».*

Les professionnels espèrent malgré tout, trouver des solutions à leurs difficultés. Selon le tuteur 2, dans les bonnes périodes, le travail peut rapporter suffisamment d’argent pour faire vivre les professionnels de leur activité de soudeur. Cependant, ils disent qu’ils ont besoin d’être aidé comme le témoigne le tuteur 2 : « s*i ça marche on peut gagner beaucoup d'argent, ça dépend des marchés et des chantiers qu’on gagne, on a besoin d’être aidé, souvent c’est dur ici ».*

Plus loin, le discours du tuteur 1 confirme ce besoin constant d’argent et d’accompagnement. Celui-ci souligne qu’il faut des moyens financiers. Il s’exprimes en ces termes :

> Tuteur 1 : Oui, partout il faut de l’argent. Moi je ne sais pas comment ça se passe en France, mais ici, la vie est difficile. Les gens n'ont pas beaucoup d'argent. Le gouvernement ne nous aide pas, et on doit se débrouiller tout seul. Normalement, aujourd’hui, je dois renouveler mon matériel, mais les moyens manquent. On doit payer toujours des taxes. Le gouvernement ne nous aide pas, on n’a même pas de bons matériels, mais on se débrouille. On se débrouille jusqu'à ce que ça casse (tuteur 1).

Ces échanges montrent que la question des matériels, préoccupe beaucoup ces professionnels. Ils ont besoin d’aide. Ils souhaitent changer leurs outils de production. Ils soulignent aussi que le gouvernement est insensible à leurs difficultés malgré qu’ils paient les taxes et les impôts.

Résumé du troisième chapitre

Les situations de travail et de production d’œuvres en atelier sont des instants chargés d’informations, car ces situations sont des moments où les professionnels mettent en exergue leurs savoir- faire. Dans les ateliers, leurs productions sont de véritables chefs-d ’œuvres. Elles sont nombreuses et variées. Ces belles œuvres, qu’il s’agisse de portails ou de grillages, sont le résultat d’un travail collaboratif. Il s’agit un travail fait en commun entre les apprentis et les tuteurs. Ces collaborations sont des illustrations des interactions dans les ateliers. Elles demandent quelques fois de la médiation pour de meilleures conditions d’apprentissage. Tenir compte des conditions de formation et de travail, c’est prendre aussi en compte la culture.

Quatrième chapitre : La culture, un terreau fertile pour des apprentissages accompagnés

La culture vit et s'incarne à travers les traditions et l'organisation sociale. Elle prend corps en s'appuyant les cérémonies rituelles et la manières de vivre des populations. La culture est une organisation sociale organisée autour de pratiques, de croyances et de valeurs propres à un groupe de population. Elle est structurée par une mise en scène mécanique et méthodique au travers des rites. Chaque culture dispose de ses propres caractéristiques. Son identité prend racine dans les pratiques sociales. La communauté lui apporte les éléments utiles à sa survie dans le temps. Elle se nourrit des apports issus des rencontres. Elle codifie et ritualise les cérémonies qui organisent la vie en communauté. Ce sont entre autres des scènes de joie comme les naissances, les baptêmes et les mariages, qui constituent son essence. Elle prend aussi en compte les moments de tristesse comme les décès qui jalonnent la vie des êtres humains. Parler de culture, c'est parler des traditions et de normes de codification qui régissent la société au travers des rituels et des instruments.

1. Des instruments pour la médiation didactique

Pour Maquet (1949), la culture est la manière de vivre d'un groupe. Elle sert à désigner d'une manière générale l'ensemble des croyances et des pratiques qui sont communes à une société ou à un groupe d'individus particulier. La culture prend en compte quatre éléments fondamentaux pour exister et perdurer :

- Un socle commun à une population donnée basé sur des activités communes
- Des éléments de sociabilisassions qui se transmettent d'une génération à une autre
- L'appartenance à un territoire
- Le partage de valeurs propres au groupe.

Parmi ces valeurs, il y a l'appartenance au groupe ethnique ayant en commun une même langue. La parole sert à se reconnaitre. Elle favorise la communication, les échanges et la médiation.

1.1. La parole, l'outil de médiation par excellence

Pendant des siècles, l'Afrique fut est une société de parole. L'oralité a régi les rapports entre les individus pendant longtemps. En pays bambara, la parole *(kouman kan*) engage l'individu. C'est la première de toutes les valeurs. En effet, tout commence par la parole et tout finit par la parole.

Sory Camara (2017) dans *Les gens de parole,* souligne à cet effet que le griot dans les sociétés africaines et notamment en Afrique de l'Ouest, tient sa respectabilité et sa reconnaissance dans le fait qu'il maîtrise à merveille la parole. Les maîtres de la parole constituent une caste à part, celle des griots. Camara relève qu'ils sont à la fois intelligents, imaginatifs et communicateurs.

Avant l'arrivée des colons, dans les sociétés africaines les griots représentaient des acteurs majeurs dans les traditions. Ils étaient les maîtres de cérémonies et les animateurs des coutumes. Sory Camara souligne qu'ils sont les mémoires de la société *« ils peuvent dire du bien, comme le mal, chanter les louanges de ceux qui font preuves de largesses, de courage, et flétrir la mémoire des avares, des lâches de couards, ou de ceux qui se sont rendus coupables de quelque infamie »* (Camara 2017, p. 142). Ils ont des fonctions multiples, ils sont à la fois griots et troubadours, chanteurs et manipulateurs. Ils sont aussi biographes, hagiographes et de très bons conteurs. Ils font vibrer la parole car celle entretien les sociaux. En Afrique, selon Somé, (2010) la parole est engageante pour les parties contractantes et chacune d'elle est tenue de la respecter au risque de courir le déshonneur, car elle va au-delà des seuls protagonistes, en effet, dit-il *« cette parole qui engage et qui a rapport à la vérité est une parole dans laquelle interviennent les anciens, et notamment les ancêtres et les dieux* (Somé, 2010, p.232)

Cette conception de la vie traditionnelle et de la place de la parole se retrouve à bien des égards dans les dimensions communicationnelles qui engagent les patrons des ateliers. Dans ces lieux, la parole tient une grande place dans la formation des apprentis. Elle sert à sceller le contrat d'engagement du jeune apprenti. Elle sert de support à la formation.

Apprenti 1 : « *Quand on commence, on ne connaît pas la formation… Au départ, on regarde et on écoute le patron qui parle ».*

Apprenti 5 « *Le patron parle, et puis nous écoute et on regarde la manière de faire. Après il dit de faire comme il a fait au début c'est ça. Lui il parle, il explique et nous on écoute… »*

En effet, de l'entrée en formation jusqu'à la fin du parcours aucun document écrit n'est présenté ici. Les contrats sont tacites et basés sur la parole et la confiance. Un des aspects de ce contrat repose sur la question du respect qui régit les relations de part et d'autres.

Alors quel sens donner au mot respect ? C'est un respect multiforme, il est à la fois culturel et moralisateur. Tous les apprentis le répètent comme un credo.

Pour que la formation marche, il faut que chacun se respecte, il faut surtout que les apprentis respectent le patron et le cadre du travail. Il n'a pas de communauté sans respect, tout comme, il n'a pas de formation sans respect réciproque. Dans l'atelier, la réciprocité n'est pas toujours au rendez-vous. L'apprenti est plutôt dans une posture de soumission. Comme le soulignait à juste titre le professeur Kalubi (séminaire didactique du 4 juin 2021), « *les attitudes liées au respect dans les ateliers ressemblent plus à du conditionnement, car dès que l'on change de cadre, l'on change de façon de faire et d'agir. On peut y voir de la soumission, ce qui est différent du respect à proprement parlé ».*

Le respect est aussi dans la parole. L'apprenti est tenu de faire attention à ce qu'il dit. La parole donne un sens à la pensée, aux intentions et aux gestes. On l'écoute avec attention. Déjà dès la journée d'accueil, les interactions commencent par le « bonjour ». Dès ce moment de façon symbolique, le regard et le sourire, souhaitent la bienvenue à l'apprentis. Celui-ci est à l'affût tout signe de bienvenue. C'est en cela que la parole peut accueillante et entrainante. Elle rassure et engage. L'apprenti se souviendra pendant longtemps de ce moment d'accueil et de rencontre avec le formateur. « *Dans la communication pédagogique, à côté des actes observés, l'action est fortement liée au langage* », (Altet, 2002, p. 91). La parole est ici au centre des apprentissages. Nous avons quelques exemples qui témoignent de la place de la parole dans les ateliers :

Apprenti 2 : « *Lui, il parle, il dit comment on doit faire, nous on écoute, Et puis, il y a des moments, il dit de faire comme il a fait ».*

Apprenti 3 : *Le patron, il explique petit à petit, ça rentre. Lui, il parle, il explique, il fait des gestes et nous on regarde.*

Tuteur 5 : ici c'est simple, on montre le matériel. On explique le métier, après l'apprenti regarde ce que fait son patron. Pour les nouveaux apprentis on va doucement, on fait un peu un peu, pour expliquer. Il apprend comme ça. On parle pour expliquer, on parle pour expliquer, on parle pour régler les problèmes

Tuteur 6 : Nous on travaille avec l'expérience. Comme notre formation n'est pas comme les autres, il y a beaucoup d'explications avec les apprentis. Nous-mêmes on sait pas bien lire et écrire. Donc on parle pour expliquer notre travail.

La parole est multidimensionnelle, multifonctionnelle, elle peut servir à accueillir, à adhérer, mais elle est peut-être repoussoir. Tout le rituel au sein de l'atelier est fonction de la parole.

Tout commence par les salutations (*bonjour*) et tout finit par les salutations et les bénédictions *(bonne soirée, bonne nuit, que dieu te garde).*

Dans le bonjour, il y a une fonction sociale. Au-delà il t a l'intention, celle du souhait d'une bonne journée pour l'autre. Ce souhait atteste de l'intérêt et l'attention que chacun se porte. Ainsi les acteurs peuvent passer de longues minutes à se saluer. On salut celui qui est présent, on salut ceux qui sont absents et on prend de leurs nouvelles. Cela est valable pour le tuteur et pour les apprentis mais également pour les clients et les éventuels visiteurs.

La parole est ainsi un puissant vecteur d'échange, de communication et de formation, notamment lorsque les différents sujets sont pour la plupart non scolarisés et analphabètes. Alors toutes les stratégies de formation s'articulent autour de la parole. Celle-ci permet de s'exprimer, de donner son opinion. Elle permet aussi de se dire la vérité, de se défendre, de mystifier ou de démystifier les discours. Des mystères se retranchent dans les paroles pour qui ne comprend pas la langue. C'est souvent le cas pour les prières dans des langues étrangères que l'on ne comprend pas toujours. C'est le cas de beaucoup d'Africains qui assistent à des prières en arabe, ou en latin. Ce côté mystérieux donne de la profondeur aux rituels et une saveur particulière aux cérémonies. Ces mystères s'amenuisent dès lors que la langue devient accessible. En cela Somé (ibid.), retient que :

> L'expérience a montré que lorsqu'on a commencé à traduire les textes sacrés en dagara et à dire la messe dans la même langue, il y eut comme un effondrement du mystère qui fit baisser la ferveur des croyants, même s'il est vrai que celle-ci demeure encore assez forte, y compris aujourd'hui encore, en comparaison de ce qu'on peut observer ailleurs, par exemple en Occident (Somé, 2010, p.233).

En Occident, la parole est un véritable catalyseur au sein de la population. Elle est en cela soutenue et portée par les médias. Des exemples récents nous montrent comment elle peut influer sur le comportement des populations. Pour illustration, en 2008, le slogan du candidat Obama reposait sur trois mots : *« yes we can », autrement,* oui nous le pouvons. Cela aussi démontre qu'il faut penser, qu'il faut y croire, et qu'il faut le dire haut et fort. La parole dite et répétée finie ainsi par s'imprimer dans l'inconscient collectif.

Dans la même logique, en 2012, le candidat Hollande proclamait à tout va son slogan qui était *« le changement c'est maintenant* ».

Dans les deux cas, les slogans à force d'être matraqués finissent d'une certaine manière par s'imprimer dans la mémoire de celui l'écoute.

Ne dit-on d'ailleurs pas selon Jean de la Fontaine que tout flatteur vit au dépens de celui qui l'écoute ? En effet dans *Petit Bodiel, le mensonge devenu vérité*, Hampaté Ba, (1993, p.109) montre avec pertinence le poids de la parole. L'hyène pour éloigner ses compères de sa trouvaille finit par croire elle-même à son propre mensonge à la suite d'une mauvaise ruse.

Notre troisième exemple s'appuie sur la pandémie mondiale du covid-19, qui a eu un écho retentissant dès mars 2020 à travers le monde avec l'aval des médias. Ce fut un matraquage sans non nom, sans pareil. Les sommités du monde médical s'étaient faits prophètes au point de créer une sorte de psychose, source d'angoisse et de peur dans la population. Ici, les professionnels (journalistes et médecins) s'appuyant pour les uns sur la science et pour les autres sur le droit à l'information distribuaient à longueur de journée les préconisations à tenir. La parole était ainsi au service de l'information disait-on.

Chez les bambaras, la mort ne devient définitive que si l'on arrête de parler de vous. En d'autres termes la parole donne un sens à la vie, elle la fait vivre. Dans l'atelier la parole sert de fil conducteur aux apprentissages. Dans la société, elle sert à donner une substance aux cérémonies rituelles. La parole fait vivre les cérémonies.

1.2. Les cérémonies rituelles, des modalités de médiation culturelle

Pour Amic (2002, la question du sacrifice occupe une place centrale dans la genèse des rituels et notamment, dans celles qui sont en lien avec les initiations. Alors qu'est-ce qui distingue le rite du rituel ? Selon Alois Hahn (2005), on définit le rite comme « *une action extérieure dont le déroulement et les accessoires sont codifiés de façon plus ou moins stricte sans impliquer de dispositions intérieures particulières, lesquelles peuvent accompagner cette action, mais pas nécessairement »* Alois Hahn (2005, p. 50).

Lorsque ces dispositions sont là ou supposées être là, il peut s'agir soit « *des émotions spirituelles* » soit d'intentions éthiques qui s'appuient sur le rite comme moyen d'expression irremplaçable dans la perspective du salut. Le rite se caractérise alors par un ensemble d'organisations plus ou moins mystique. Il s'incarne dans la mise en scène. Son organisation et sa réalisation sont codifiées. C'est cela qu'il devient un événement qui sort de l'ordinaire. Aussi, à la suite de Durkheim, il émet l'hypothèse que « *les rites se fondent sur les croyances. Quand des rites ne visent pas seulement à produire des états intérieurs, mais à la rédemption* » (Hahan et Gabriel, 2005, p.51). Ainsi le rite devient sacramentel.

Dès lors, l'organisation et l'articulation de la cérémonie impliquent des contrôles rituels dans l'optique de lui donner une portée spirituelle, voire mystique. Mauss s'inscrivant dans l'approche de Frazer relève que « *sont magiques les pratiques destinées à produire des effets spéciaux par l'application des deux lois dites de sympathie, loi de similarité et loi de contiguïté* » Mauss (1902-1903, p.6).

Pour Mauss, les magiciens pratiquent des rites qui sont semblables aux prières et aux sacrifices religieux. En effet, tout est fait minutieusement organisé dans la magie pour capter l'attention et tromper la vigilance du spectateur. Par des manipulations astucieuses, il distrait son monde. Comme le soulignait Goffman dans sa thèse, (1951), « *les rites appartiennent aux idoles, comme l'étiquette appartient aux personnes* » (Goffman, p. 1951, p.1). Les rites s'appuient sur la parole. Elle lui donne un sens, une voie, une visibilité. Aussi le magicien, tout comme le pasteur, le guérisseur, le marabout, excelle par la combinaison de paroles et des gestes plus ou moins farfelus qui font de lui le maître de sa représentation. Il est à la fois intercesseur et maître de cérémonie. Pour Pierre Lemonnier (2005), la question de la place du rite se pose. *« Est-ce une redondance inutile ou une périssologie fondamentale » ?* selon lui, le rite est à la fois un mélange de représentations et d'émotions. Aussi les rites illustrent-ils ce qu'il appelle « *une pertinence combinée, c'est-à-dire l'activation optimale de divers systèmes mentaux* ». (Lemonnier 2005, p. 123). David Le Breton citant Mary Douglas, trouve chez l'homme un côté animal dans la transmission inconsciente de rites à sa descendance, « *l'homme comme un animal rituel* » (Le Breton, 2005, p.101).

L'homme peut prétendre être définit comme homme parce qu'il obéit et transmet au fil de générations des rites et des rituels qui définissent son humanité et le rapport à la société. Il y a ainsi une sorte de répétition qui caractérise les rites et les rituels chez l'homme tout comme chez l'animal. Le coq chante instinctivement chaque, le fait-il pour lui-même ou pour son maître ?

À l'instar du coq, la vie de l'homme est elle aussi rythmée par de nombreux rituels, de la maison à l'entreprise. Dans le cas du travail, la vie de l'entreprise est organisée au travers de rituels quotidiens. On peut retenir entre autres les salutations, les pauses café ou de thé, le port de la tenue de travail, le pointage etc.

Pour sa part Wulf, (2005) note à propos des rituels que ceux-ci ont des fonctions multiples et variées. Pour lui, les buts et les finalités recherchés à travers les rituels sont nombreux.

> Les rituels ont au moins trois dimensions performatives. Si on les comprend comme des représentations culturelles d'ordre communicationnel, ils sont le résultat de mises en scènes et de processus de représentation corporelle. Leur déroulement consiste en un arrangement de scènes dont les participants accomplissent différentes tâches et créent ensemble de l'action rituelle en se prenant mutuellement comme référent par la parole et l'action (Wulf, 2005, p.131)

Sophie Briquet-Duhazé, (2015), estime que le rituel a pour objectif de favoriser la conquête de l'autonomie en plus de l'organisation du groupe, cependant, selon elle, il faut tenir compte de plusieurs paramètres tels que « *l'espace et le temps, des compétences et des objectifs précis, un matériel à manipuler »* Sophie Briquet-Duhazé, (2015, p.1).

Il est donc possible d'établir un lien étroit entre rites, rituels, et schèmes. Pour Vergnaud (2007b), ils font tous appel à la conscience, aux signes et aux symboles, à des systèmes de concepts, avec souvent un mode de représentation qui vise la transformation de l'individu.

A-t-on conscience que l'opération même de l'apprentissage prend forme dès lors que nous en formulons le souhait ? Pas toujours probablement. En nous intéressant de plus près au processus d'apprentissage en Afrique noire d'une manière générale et plus particulièrement au Burkina Faso, l'on s'aperçoit il s'agit d'un long cheminement.

En effet, dans une société fortement religieuse, le divin et l'esprit ne sont jamais très loin. Ils sont là partout à attendre que l'on vienne les solliciter, les invoquer, les prier. L'Afrique est un monde de contraste et de mystère. Selon le Forum de la Coopération sino-africaine (FCSA), 50% des habitants du Burkina Faso pratiquaient en 2016, les religions traditionnelles (animistes), 30% l'islam, et 20% le catholicisme, (FCSA, 2016),

Dans les villes africaines, les dieux importés sont à tous les coins de rue, ils sont représentés par les églises et les mosquées. Ils se sont même infiltrés dans les campagnes poussant un peu plus loin dans le même temps, les dieux africains aux confins des forêts. Bien que menacés, ils sont bien là lors des naissances et des décès. Comme le souligne Philippe Ariès (1977), la communauté se protège de la mort par les rituels. Aussi afin de conjurer la violence de la séparation du vivant et du non vivant, la communauté cherche à comprendre. Elle se pose des questions, sans réponse rationnelle, elle se réfugie dans des croyances, elle se tourne alors vers les dieux, les esprits, les ancêtres, ceux-ci deviennent alors sources d'espérance.

La naissance suscite l'espoir et la joie alors que la mort désarçonne et crée l'incompréhension. Entre les deux, il y a la vie. De la naissance à la mort, l'on apprend tout le long de la vie.

L'on ne saurait rien entreprendre en Afrique sans demander l'avis et l'aval des dieux et des esprits. Ils forment, avec les génies, un corps céleste dont les vivants, ont besoin au quotidien. Pour Dupré et Pinçon (1996), « *L'installation d'un atelier de réduction ou d'un fourneau ne se comprend pas sans pratiques fortement ritualisées* ». (Dupré et Pinçon 1996, p.830).

Et si le rite et les rituels étaient tout simplement complémentaires ?

À y observer de près, il y a une forte imbrication entre rite et rituels d'une part et d'autre part et d'autre part entre ces derniers et la cérémonie. Cette complémentarité se nourrit de mysticisme et de sacré. À eux deux, ils donnent du sens aux cérémonies et au représentations. Les rites représentent une sorte d'organisation qui ponctue l'essence des cérémonies dans une communauté, dans un groupe, dans une société donnée. La cérémonie se caractérise par sa périodicité et sa mise en scène. Elle prend vie dans des rites inhérents aux célébrations de tout ce qui relève de la joie ou de la tristesse dans les sociétés humaines. Alors le tritype rite, rituel et cérémonie se manifeste pour donner de la consistance aux événements comme les naissances, les mariages ou les décès. Il peut également s'agir des célébrations d'événements tels que les cérémonies initiatiques, de passages de l'enfance à l'âge adulte dans les sociétés africaines ou encore dans les sociétés européennes du passage du lycée aux universités après l'obtention du baccalauréat.

Nous pouvons dire à partir de notre enquête de terrain que les rites et rituels se complètent et constituent un socle qui nourrit la formation. Ils constituent l'essence même des pratiques sociales qui organisent et entretiennent les liens au sein de la famille d'une part, et d'une autre part au sein de la communauté.

1.3. Des rituels et des intercesseurs dans les ateliers

Les buts et les finalités recherchés à travers les rituels sont nombreux. Nous relevons qu'ils ont un rôle de facilitation, de médiation, de protection et de socialisation. Les rituels sont dynamiques et vivants. La ritualisation donne un caractère mystique et souligne le rôle crucial du maître de cérémonie. Celui est un acteur de premier plan dans l'intercession auprès des esprits, des saints et autres divinités. Tels des enseignants, l'intercesseur joue un rôle de médiateur, il obéit à des stratégies et même des volontés de faire. Pastré relève que « l*a verbalisation par le maître dans l'apprentissage relève d'un vouloir-faire que doit mettre en œuvre l'élève »* (Pastré, 2006, p.89).

Le maître est en classe, est en quelque sorte, un maître de cérémonie. Ses gestes et ses paroles sont porteurs de messages et de symboles. Dans le cas des cérémonies traditionnelles dédiées aux esprits ou ancêtres, les intercesseurs peuvent être des initiés, des notables, ou même avoir une place particulière au sein de la communauté. Cette place leur donne une aura, un savoir-faire et une habilitation à agir. De celle-ci découle le rôle de facilitateur, d'intercession ou de passeur.

Tableau 35 : Les intercesseurs, entre féticheurs et devins

Intercesseurs	destinataires	procédés	rôle de la cérémonie	type d'offrandes	Lieux d'intercession
Le féticheur ou le devin	esprits des morts et les génies de la famille	Adresses/ libations	Facilitations/ intercessions	Dolo Eau Liqueurs	Forêt, lac, rivière, montagne…
L'Iman ou le marabout	Dieu, les Saints et prophètes	prières	Facilitations/ intercessions	Bœufs, Moutons Poulets	mosquée
Le prêtre ou le pasteur	Dieu, les Saints et prophètes	prières	Facilitations/ intercessions/ purifications	Eaux	Église et temple
Le sage de la communauté	esprits des morts et les génies de la famille/ dieu	Prières et bénédictions	Facilitations/ intercessions	Maïs Mil Riz Haricots Colas	En famille place du village, l'arbre à palabre…

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Les intercesseurs sont nombreux, les fonctions sont multiples. Du prêtre au marabout, en passant par les féticheurs, ils ont pour vocation d'intercéder auprès de Dieu et des dieux. Ils sont des médiateurs et des facilitateurs. Aussi, les cérémonies au sein de l'ateliers peuvent être des moments d'intervention. À ce titre, l'apprenti 5 raconte : « *Ils ont fait venir l'iman du quartier, il a fait la lecture du coran et des prières, à la fin les parents lui ont donné des colas et 10 mille francs* » et le tuteur 5 souligne *: « c'est pour avoir beaucoup de bonheur pour que la formation se passe bien, sans maladie, sans danger, sans accident. »*

Notre étude met ici en lumière la place combien importante que tiennent les rites et les cérémonies rituelles lorsqu'un apprenti intègre un atelier pour deux ou trois ans, voire plus. Cette intégration est symbolisée et mise en scène par un travail de coordination entre les familles et le tuteur. Le travail et l'apprentissage ne sauraient débuter sans qu'on demande l'avis et les bénédictions des esprits, des génies, et autres Saints.

Au-delà des lieux consacrés, l'évènement fait le lieu ou inversement. Le lieu tient une place particulière dans les cérémonies. Que ce soit en forêt, sur les montagnes, aux bords de lac, dans un temple ou dans une mosquée, le lieu interpelle et impose le respect. Pour l'entrée en formation, les cérémonies se font soit au sein de l'atelier, soit au sein de la famille. Pour cela, en fonction des moyens des familles et des demandes formulées, on va offrir en sacrifice un mouton ou un poulet ou tout simplement quelques céréales (mil, riz, haricots), ou encore quelques noix de cola, en plus de quelques boissons pour la libation (eau, dolo, rhum ou vin).

Pour les cérémonies, il peut aussi s'agir d'objets symboliques tels que des bijoux ou des cauris. Quel que soit ce que l'on offre, qu'il soit fait de façon visible ou de façon secrète, chacun des acteurs à sa façon marque le coup comme en témoigne *le Tuteur 3 (tableau 1) : Pour la formation, il y a de moins en moins de gens qui ne veulent plus faire ouvertement les sacrifices. Même quand ils le font, c'est des prières avec les prières de pasteur ou des marabouts.*

L'évolution des pratiques sociales et religieuses, se voit dans les adaptations et les changements au quotidien, l'Islam et le Christianisme font doucement de l'ombre aux religions traditionnelles africaines. Toutefois les pratiques anciennes perdurent et résistent, même si les rituels sacrificiels ne se font pas au grand jour, elles se font dans le cercle familial, souvent de façon intime. On le voit aussi à travers le témoignage de l'apprenti 5 **:** *Ils ont fait venir l'iman du quartier, il a fait la lecture du coran et des prières, à la fin les parents lui ont donné des colas et dix mille francs…Il a immolé le coq et il est parti ».*

Toute cette organisation a non seulement une vertu socialisante mais aussi permet de rassurer et de sécuriser la famille, l'apprenti, le tuteur et les membres de la communauté. En cela le témoignage de l'apprenti 1 est assez éclairant **: «** *le patron et mon papa, ils ont discuté. Ils ont dit que le jour je dois commencer, de venir avec sept colas et un poulet blanc. Toujours on fait des sacrifices, avant de commencer une nouvelle chose … tout le monde fait ça ici. Tout le monde dit que ça donne la chance et la protection pour le travail et dans la vie ».*

Nous voyons à travers ces quelques extraits, l'ambivalence dans laquelle vivent les sociétés africaines et l'ambiguïté à laquelle elles doivent se confronter. Comme le disent certains en Afrique : « *les populations sont à cinquante pour cent islamisés, cinquante pour cent christianisés, mais cent pour cent animistes* ». Ce constat est aussi le résultat d'une sorte de syncrétisme alliant traditions africaines et pratiques issues des religions du Livre.

Aussi, notre démarche s'est appuyée sur la littérature existante pour comprendre l'imbrication rituels, rites, et cérémonies que nous analysons dans le chapitre ci-dessous. Qu'il soit religieux ou profane, chaque rituel est un marqueur social ou professionnel avec des significations et des caractéristiques empreintes de valeurs pour l'individu et pour la communauté. La société se structure à travers ses rituels. Les individus adhèrent ensemble aux clauses d'un contrat, bien que celles-ci soient non écrites et tacites. À travers les différents rituels sacrificiels, elle demande la bénédiction des dieux et des esprits pour accepter et faciliter le processus d'apprentissage. Mauss relève que :

> L'image du sacrifice s'est même imposée au point de devenir en magie une image directrice, suivant laquelle s'ordonne dans la pensée l'ensemble des opérations ; ainsi, dans les livres alchimiques grecs, nous trouvons, à plusieurs reprises, la transmutation du cuivre en or expliquée par une allégorie sacrificielle (Mauss et Hubert, 2019, p.15)

La pratique sacrificielle ritualisée peut ainsi s'assimiler à un contrat entre les différentes parties engagées dans la formation. Elle implique la famille, l'apprenti, et le tuteur. Elle sécurise et elle rassure.

1.4. Des offrandes sacrificielles

Le tuteur 5, fait remarquer en effet que : *« pour ouvrir un garage ou un atelier, ici tout le monde fait des sacrifices avec un guérisseur ou un féticheur ou même nous-même, en sacrifiant un poulet et un mouton ou même un bœuf »* Notre travail nous permet ici, de mettre en lumière la place importante accordée aux animaux dans ces cérémonies. Plusieurs animaux sont sollicités, cependant les plus demandés sont le mouton et le coq. Le tuteur 3 nous dit ceci : « *Le coq est le sacrifice du pauvre, il est moins cher, et l'on peut l'élever chez soi, il se nourrit presque seul et sans grand frais ».*

Cependant, d'autres offrandes sont également citées dans notre enquête. D'ailleurs, comme le montre le tableau 33, nous pouvons noter qu'en fonction des intercesseurs, les offrandes ne seront pas les mêmes, tout comme les procédés de demande et la formulation des vœux et des souhaits. Pour attester de cela, nous voyons que pour s'adresser aux esprits, l'on peut passer par un guérisseur, un féticheur ou un marabout alors que pour s'adresser à un saint ou à un prophète on passera par un imam un pasteur, ou un prêtre. Ceux-ci sont des intercesseurs et des maîtres de cérémonie. Leurs rôles et leurs fonctions sociales leur confèrent toute la légitimité de se mettre en scène pour agir afin d'invoquer les dieux, et prier pour ceux qui en font la demande.

Pour comprendre leurs fonctions et leurs rôles, Wulf (2004) souligne que *« les actions rituelles ont une structuration temporelle de communication et d'interaction »*. Pour lui les rituels ont des fonctions multiples et diverses, car ils donnent une indication sur l'organisation de la société qui les pratique. Cela peut aller de la communication à la régulation, en passant par la sollicitation voire l'adhésion.

Les intercesseurs sont des initiés.

L'intervention d'une personne tierce s'explique par le fait qu'elle est initiée, c'est le cas du prêtre, du pasteur, de l'imam, de marabout, du féticheur, du chamane, du sorcier. L'initiation confère la reconnaissance et la légitimité d'agir. Ainsi l'initié est supposé comprendre ce qui échappe au profane donc au non initié car « *le sacré se manifeste toujours comme une réalité de tout autre ordre que les réalités naturelles* ». Mircea (1965, p.17).

Dans le processus de ritualisation, il y a un maître de cérémonie, à l'exemple du prêtre qui officie à l'église ou du maître vaudou dans sa case-temple. Aussi, selon Pierre Lemonnier (2005), ces inférences répétées dans différentes cérémonies sont dans l'ensemble, cohérentes avec l'interprétation explicite des dieux et des ancêtres. Cela dénote aussi de la place importante du maître de cérémonie, de sa capacité à comprendre, à interpréter, à expliciter ce qui est du ressort du mystère « *Les rites instituent également des valeurs en termes de savoirs* » Françoise Hatchuel, (2005, p.95). En effet, en fonction des sociétés, l'organisations des rites varie. Elle s'imprègne de valeurs propres à la culture. C'est en cela que la cérémonie existe au travers des rituels.

La cérémonie est faite de rites et de rituels.

En Afrique de l'ouest, les cérémonies du « *moribayassa* », marquent les moments de réjouissance et de remerciement. La pratique du *moribayassa* se fait de façon dépouillée. Elle est faite de façon dévouée. Elle honore l'esprit des anciens. En fait, *« exécuter cette danse est un acte rare ayant une gigantesque portée symbolique. Elle peut être accomplie par une stérile, quelqu'un qui a eu des échecs répétés, une personne malade, un mourant en détresse que seul un miracle peut sortir d'affaire* », Aboubacar Eros-Sissoko (2010, p.91).
Pour lui, cette danse est une attraction intergénérationnelle. Les enfants et les adultes se mélangent, s'amusent, dansent et chantent.

Dans ce cas-ci, le maître de cérémonie est un intercesseur au pouvoir surnaturel. Il sait parler aux esprits. En fonction du discours et des incantations de celui-ci, les dieux exhausseront ou pas les prières. Les dieux ont donc un regard sur les activités de l'atelier et les apprentissages. Aussi, les parties contractantes en faisant des offrandes à ces différents esprits, demandent de la sécurité, de la protection et beaucoup de bienveillance de ceux-ci.

Les objets d'intercessions pour l'entrée en formation sont nombreux. Cela va des noix des colas aux animaux en passant par les billets de banque. L'on comprend au passage que l'invention des dieux a un prix qui n'est pas toujours à la portée de toutes les bourses. À ceux-ci, on peut ajouter les cauris, car elles détiennent encore une fonction symbolique dans les cérémonies et dans rituels traditionnels.

Tableau 36 : Les offrandes et leurs destinataires

Types de rituels	Procédés	Destinataires	Interprétation
Offrandes d'animaux : Bœufs, moutons, poulets cauris, céréales (maïs, riz, mil…)	Intervention de devins, de marabouts, ou de sages de la communauté…	Les Dieux Les Esprits Les Morts, Les Génies	Rôle : Facilitation Médiation Protection Socialisation
À travers l'immolation d'animaux l'on demande l'appui et la bénédiction des dieux, des morts et des esprits bienveillants facilité le processus d'apprentissage.			

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

À l'occasion d'un événement important, le charlatan ou le féticheur, demande à ce que des animaux soient immolés, ou que l'on donne à manger à des nécessiteux. Le poulet est le sacrifice le plus demandé. Il est présent dans des circonstances heureuses ou malheureuses. Les sacrifices sont sensés attirer la bonne grâce des esprits et des dieux en apportant la protection et la réussite. Cela n'est pas sans rappeler le sacrifice biblique d'Abraham.

Les offrandes sont porteuses de messages et de symboles. Elles donnent des indications sur les familles et à travers elles sur la culture locale. Elles sont des marques d'identification. Elles indiquent par exemple l'appartenance religieuse ou sociale à travers le type de don. Une bouteille de vin, un mouton ou un poulet parlent pour vous. La symbolique de la noix de colas dépasse frontières. C'est une sorte de dénominateur commun pour l'ensemble de la population en Afrique de l'Ouest. Nous présentons dans le tableau 36 quelques colas et deux bouteilles d'alcool.

En fonction des cultures et de la religion, les noix ont une portée symbolique tout comme l'alcool. D'ailleurs, il peut arriver que la symbolique ait plus de valeurs que l'objet lui-même. Cependant, les deux constituent à n'en pas douter le ciment des pratiques ancestrales qui nourrissent la tradition et la culture.

Tableau 37 : Des colas et des boisons de cérémonies

Produits	Description
Photo 39 : noix de colas de bienvenue	Photo : 40 : des bouteilles de bienvenue

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

En fonction de la noblesse de l'alcool, qu'il soit une production locale *(Dolo, Koutoukou, Tchapalo, Bandji…)* ou d'importation (Gin, Rhum, Vin…), les alcools sont toujours les bienvenus.

Quant au colas, en Afrique de l'ouest, c'est le fruit roi. Il est sacré. Très souvent le cola sert à sceller les unions dans les communautés lors de mariages traditionnels et coutumiers. Il accompagne les dons et les offrandes. Il scelle des pactes et des unions, il apporte de la baraka. Cela est aussi vrai dans les ateliers.

App2 : *Quand je suis venu, j'ai salué et j'ai donné le poulet et les colas, Après, on a fait la présentation, le patron il m'a présenté et après il a présenté les autres apprentis. Je connais pas le reste.*

Tuteur2 : *Moi je fais toujours quelque chose c'est bon pour les affaires de l'atelier. C'est comme des prières quoi pour gagner la chance pour avancer*

Les objets symboliques, accompagnés des rituels permettent de solliciter les esprits et d'attirer la bonne grâce et la bienveillance des dieux. Par la même occasion, ils permettent d'éloigner les mauvais présages.

Par habitude, ou sur recommandations des devins, l'entrée en formation est précédée par des sacrifices rituels, c'est en cela que les moutons et les poulets sont recommandés. Ils peuvent être accompagnés de quelques pièces de monnaies. Mais les billets de banque sont plus appréciés par certains intercesseurs. Nous présentons ici dans le tableau 37 ci-dessous, les photos de quelques poulets de sacrifice.

Tableau 38 : Des animaux de cérémonies rituelles

Produits	Description
Photo 41 : un coq blanc pour la cérémonie	Photo 42 : une poule de sacrfice

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

L'occidentalisation et le poids de plus en plus important de l'islam et du christianisme dans les sociétés africaines entraîne la marginalisation des pratiques africaines d'adoration. Cependant, sans être officialisés, les sacrifices se font toujours, ils sont certes plus discrets. Mais perdurent et se maintiennent. Ils font partie de la vie, comme le dit l'apprenti 1 : « *Toujours on fait des sacrifices, avant de commencer une nouvelle chose … tout le monde fait ça ici. Tout le monde dit que ça donne la chance et la protection pour le travail et dans la vie.* »

Les sacrifices rituels sont bien présents dans les familles et dans les ateliers. Mais comme le soulignent plusieurs apprentis et tuteurs, l'affirmation des pratiques tend à disparaître. On l'assume beaucoup moins : « *aujourd'hui on en fait de moins en moins. À cause des croyances, à cause des religions, les gens hésitent de plus en plus à accomplir des rituels parce que cela est associé à des rituels animistes* » (tuteur 1).

Elles sont certes plus discrètes, mais elles sont là dans les habitudes. Certaines familles choisissent la discrétion. Chacune à sa façon accompagne l'enfant, soit en prière, soit en faisant des offrandes.

Les cérémonies sacrificielles se coordonnent à partir de la parole. Comme nous l'avons vu auparavant, tout commence par la parole. Elle fait et défait les relations. La parole structure la communication, elle fait pleurer, elle fait rire. C'est un relais de médiation efficace. Elle peut s'incarner dans le conte pour faire rêver ou faire s'évader, le temps d'un récit ou d'une histoire.

1.5. Le conte, un outil de médiation et de socialisation

Pour définir le conte nous nous appuierons sur les travaux de Sara Cone Bryant à partir de son ouvrage *(Comment raconter des histoires à nos enfants et quelques histoires racontées, édition de 1911* rééditée à la demande en 2019).

Cone Bryant (2019), souligne qu'une *« histoire est avant tout et essentiellement une œuvre d'art, et que sa mission principale est du ressort des choses de l'art »*, (2019, p.26).

Cette assertion fait du conte, avant tout un travail d'imagination et de création, c'est-à-dire qu'il y a un travail en amont qui consiste à réfléchir et à donner forme à l'œuvre. Au-delà de sa fonction artistique, le conte peut aussi servir à distraire et à faire plaisir. Cone Bryant voit, dans le conte une phase de transition entre la narration orale et la lecture. Ainsi : « *l'enfant des classes avancées se rendra facilement compte que tout ce qui ne lui a pas été dit »*. Dans le conte, il y a la naissance d'une attente en ce sens qu'il n'est achevé, il n'est pas fini. Il crée le désir de la suite : « *et lorsque les histoires lui tomberont sous les yeux, curieux, il se délectera d'autant plus aux détails nouveaux qu'il y trouvera* », (Cone Bryant (2019, p.12-27). Elle affirme que « *s'il y a le plaisir d'écouter, celui de raconter est mille fois au-dessus* ». En fait les racontant et l'écoutant se partagent le plaisir découle du conte.

Dans l'atelier 2, il arrive que le tuteur et se deux neveux s'adonnent au conte. Le tuteur ayant lui-même grandi avec les histoires que lui racontait son père essaie d'en faire autant avec ses neveux, ses apprentis. Rappelons que sa maison fait aussi office d'atelier. Durant les moments de moindre travail, il échange beaucoup avec ces enfants. Il peut même raconter la suite des histoires entamées lors des soirées antérieures. Pour lui, ce sont des moments de calme et concentration. Les enfants veulent toujours savoir la suite des histoires. Ils sont captivés. L'histoire qui est racontée à partir du conte met en éveil les esprits, elle crée des attentes, elle stimule le cerveau et l'imagination. Dans le cas des ateliers, notamment dans l'atelier 2, le conte a une dimension particulière, de captiver et d'intéresser les enfants à autre chose que la soudure.

Le temps d'une ou plusieurs histoires est du temps passé en famille. Cette présence crée du lien. Elle comble les enfants qui ont quitté leurs parents. L'instinct grégaire des enfants prend forme autour de l'adulte sécurisant.

Selon l'apprenti 2 :

« *Les histoires c'est comme si on voyage. Moi ce que j'aime dedans c'est qu'on peut les fabriquer nous-mêmes. J'aime quand tonton nous parle des hommes du passé, comme les rois et les grands chefs comme Samory ou Babemba… »*

D'une certaine manière, l'atelier sert d'école à plusieurs titres, et le tuteur fait office de professeur d'histoire. L'Histoire est avant tout un récit. Sa scientificité repose sur les preuves et l'objectivité de l'auteur. C'est aussi un récit construit et raconté, elle fait appel à l'imagination. Elle est belle quand elle est nue et sans maquillage se plaisait à dire Houphouët- Boigny. Une fois habillée et maquillée, elle prend la forme du pluriel et devient des histoires, des légendes, et des contes, sa véracité devient discutable.

En plus du conte qui peut être utilisé comme outil dans médiation didactique lors des apprentissages, nous pouvons aussi nous servir de la plaisanterie, à l'instar du *sinankuya*, qui joue rôle important dans les interactions sociales en Afrique de l'Ouest. Il fait partie des pratiques culturelles d'une grande partie de la société, notamment chez les Mandingues.

1.6. Le *sinankuya*, ou la plaisanterie de bon aloi pour la médiation culturelle

Notre rencontre avec Monsieur Ouattara a commencé avec par plaisanterie dès que nous nous sommes présenté à lui. C'était plutôt bon signe. C'est l'un des aspects positifs de « la parenté à plaisanterie », c'est-à-dire pouvoir se charrier, se jauger, se provoquer sans conséquence. D'aucuns l'appellent aussi « cousinage à plaisanterie ». Elle permet à des personnes de briser la glace, même si elles ne se connaissaient pas auparavant. Il suffit de dire son nom, pour qu'automatiquement l'un et l'autre sache à quel clan ou tribu ils appartiennent.

En nous référant aux travaux de Sissao Alain Joseph (2002), la parenté à plaisanterie prend racine dans les traditions mandingues lointaines. Elle avait pour objet de « gérer les relations sociales par le rire ». Sissao prend soin de séparer *la parenté à plaisanterie* de *l'alliance à plaisanterie* même si les deux ont la même finalité. En effet, la parenté suppose un lien de famille alors que l'alliance repose sur le *« lien entre deux groupes* » ethniques. Chez les Bambaras, on parle de « *sinankuya* » ou « *Sinanguya* », quand les Dogons eux, parlent de « *Mangu* ».

Pour Zaoro Hyacinthe, l'essence même de l'alliance repose sur la non-agression et sur la solidarité.

> Les alliances interethniques comprennent la « parenté à plaisanterie » (généralement considérée comme un système de solidarité), le cousinage, le pacte de sang et l'alliance de non-agression ou de non-complicité d'agression entre clans et entre groupes ethniques. Zaoro Hyacinthe (2015, p 186).

Si nous nous référons à l'exemple ce qui lie par exemple les Koné, les Traoré, les Ouattara ou les Coulibaly, il s'agit d'une longue tradition d'alliance de solidarité, d'amitié et de pacte de non-agression. D'aucuns font remonter ces liens au pacte du mandé entre 1222 et 1236, ce pacte dit pacte de *Kouroukan fouga* est selon la tradition mandingue un accord entre les chasseurs. Il est aussi appelé charte du mandé. Cette charte est reconnue par l'Unesco depuis 2009. Sanou Noël (2015), souligne que la « Charte du mandé ou charte de Kouroukan Fougan, tient une place importante en Afrique de l'Ouest, c'est pour certains un acte fondateur :

> L'inscription de la Charte de Kouroukan Fouga sur la liste du patrimoine culturel de l'UNESCO sera une entreprise conjointe des gouvernements de la Guinée et du Mali. Les autorités de ces deux pays se sentent en droit de porter le projet en tant qu'ils abritent géographiquement le Mandé primitif. Mais dans les imaginaires scientifiques et non scientifiques, ce texte est une passerelle pour le passé, un passage obligé de la réalité du Mandé géographique et historique à un espace politique postcolonial dont il est temps de comprendre les enjeux de reconfigurations textuelles et mémorielles dans l'espace même de l'énoncé. Pour les uns, le tort de ses ayants droit est d'avoir opté pour l'inscription sur la liste du patrimoine culturel immatériel dans un contexte de « conflits de versions » (Sanou, 2021, p.78).

Bien que de nombreux écrivains et chercheurs dont des africains comme les griots Mamadou Kouyaté et Wa Kamissoko, l'ethnologue Yousouf Tata Cissé, l'écrivain Djibril Tamsir Niane, se soient intéressés à cette charte et y ont consacrés de nombreuses recherches, son authenticité est sans cesse remise en cause. Certains universitaires estiment que son authenticité n'est pas avérée. Les chercheurs africains sont souvent confrontés à la question de l'authenticité et à la fiabilité des sources des sources, notamment lorsqu'il s'agit de sources orales. Parmi les détracteurs de cette charte de Kouroukan Fouga, il y a Amselle, (2011), il estime que l'Unesco a eu tort de qualifier ce pacte de « charte ». Pour lui cela répond beaucoup plus à des enjeux politiques qu'à des réalités scientifiques.

Mais que contient la charte de Kouroukan fougan ?

Kouroukan fougan est avant tout un ensemble de recommandations orales qui auraient été énoncées, par Soundjata Kéita et ses alliés à l'Assemblée tenue sur le plateau de Kourukan Fugan au lendemain de la bataille de Kirina, lors de laquelle avait vaincu le roi du Sosso, Soumangourou Kanté en 1235. La Charte du Mandé appelée aussi « Mandé Siguikan » a été proclamée devant les chefs des 12 provinces du Mandé.

Ces paroles édictées ont posé les fondements du règne Soundjata Kéita. Ce qui au départ était un pacte de cohésion, basé sur un ensemble de règles d'éthique et de conduite devient ainsi une charte pour l'enracinement du pouvoir politique. Dans une certaine proportion, l'on pourrait comparer cette charte à la Magna Carta de 1215, à la l'habeas corpus, appelé aussi *bill of rights* des anglais datant de 1679, ou encore la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 en France ». La différence entre ces différentes chartes réside essentiellement dans le fait que l'une est de source orale et les autres, de sources écrites.

Nous présentons ici un résumé des 44 propositions de l'assemblée de Kouroukan Fougan. Notre résumé est le résultat de nombreuses lectures et interprétation de cette charte. Elle est donc partielle et subjective.

La sauvegarde et le respect de la vie :

Dans la proposition relative à la sauvegarde et au respect de la vie, il est dit que toutes les vies se valent, celle du maître, comme celle de l'esclave. Chacun a le droit à la vie et à la préservation de son intégrité physique. En conséquence, toute tentation d'enlever la vie à son prochain est punie de la peine de mort.

Concernant la famille, les femmes y tiennent un rôle important. Elles sont un pilier central du foyer. Il est demandé à chacun de les respecter. *N'offensez jamais les femmes, nos mères. Respectez la parenté, le mariage et le voisinage*. Les femmes, en plus de leurs occupations quotidiennes, doivent être associées à tous nos gouvernements. Quant à l'éducation des enfants, elle incombe à l'ensemble de la société.

Pour le vivre ensemble et le respect mutuel, le respect prévaut toujours. Il est le fondement de toute relation harmonieuse. Ainsi il est demandé *que nul ne s'en prenne gratuitement à son voisin, que nul ne cause du tort à son prochain, que nul ne martyrise son semblable*. En outre, il est institué entre les *Mandenkas*, le *Sanankuya* (cousinage à plaisanterie) et le *tanamanyoya* (forme de totémisme).

En conséquence, aucun différend né entre ces groupes ne doit dégénérer, le respect de l'autre étant la règle. Aussi, les parents proches et éloignés, entre les beaux-frères, les belles-sœurs, les grands parents et les enfants, la tolérance et le chahut doivent être le principe.

Pour le bon fonctionnement des relations intercommunautaires, le grand griot Balla Fassèkè Kouyaté est désigné grand chef des cérémonies et médiateur principal du Mandé. Il est autorisé à plaisanter avec toutes les tribus, en priorité avec la famille royale. Il intervient pour apaiser et mettre fin aux conflits dans les familles, dans la communauté et dans le pays.

Quant à la défense des territoires du Mandé, chacun veille sur la terre des pères, car elle est un bien commun léguée par les ancêtres. De sa sauvegarde, il y va de la survie du peuple de Mandé. Toutefois l'on ne saurait parler de vol pour tout acte qui consiste à assouvir sa faim. Assouvir sa faim n'est pas considéré comme du vol tant que l'on n'emporte rien dans son sac ou sa poche. Il est aussi demandé à chacun de respecter les propositions et les recommandations formulées à Kouroukan Fougan, qui font désormais office de lois, autrement, tous ceux qui enfreindront à ces règles seront punis. Chacun est chargé de l'application stricte de ces articles.

L'assemblée constituée des chefs des tribus et des notables des 12 provinces de l'empire reconnaît le pouvoir des « *kientala* » littéralement ceux qui prennent le pouvoir en héritage (désormais appelés les Kéita). Par le pacte conclu lors de cette rencontre, elle confie la gestion de la cité à la famille de Mari Diata Konaté qui devient officiellement empereur sous le nom de Soundiata Kéita. Ainsi, la Famille des Keïta est désignée famille régnante de l'empire. La population participe à la gestion de la chose publique au travers des grandes assemblées dans lesquelles siègent leurs représentants désignés.

Sans prendre position dans ce débat, nous pouvons souligner que les populations sont unies entre elles à travers différents pactes depuis des siècles dont celui de Kouroukan Fouga. Le volet consacré à la plaisanterie, le sinankuya, crée des liens entre les familles, entre les communautés mais aussi entre les individus comme les Koné et les Traoré, ou encore entre Koné, les Ouattara, les Coulibaly et les Dembélé. On retiendra alors que le sinankuya est ainsi un pacte de non-agression et de plaisanterie.

Il fut l'une des clés qui nous a facilité l'accès à l'atelier de Monsieur Ouattara. Après s'être longuement « moqué » de l'européen éloigné de sa racine, il nous renvoie à notre aïeul, le valeureux guerrier Bakaridjan Koné, le général en chef du royaume des bambaras de Ségou.

Grâce à ses faits d'armes face aux conquérants peuls, il est resté célèbre dans les mémoires. *« Comme ton grand aïeul était un grand combattant, tu es le bienvenu ici »* dit Mr Ouattara. *« Tu es chez toi ici, mais c'est moi ton chef ici »*. Grâce à la plaisanterie et à Bakaridjan, les portes de l'atelier se sont ouvertes pour nous.

Kestellot citant le roi Da Monzon de Ségou : *« Moi votre roi, je connais Bakari Dian. J'ai vu Bakari Dian et je sais qu'il est brave... »* (Kesteloot et al. 1997, p.183).

Bakari, Dian le général de Ségou et Bilisssi, celui des troupes d'Omar Tall, se sont affrontés vaillamment toute la matinée à travers des tours d'intimidation et de magies. Bilissi était à la fois homme et génie, il était craint de tous. Le roi de Ségou en avait terriblement peur, il disait que *« Bilissi avait sept yeux, sept bouches, sept têtes, sept oreilles, une personne qui possède tout cela c'est un génie et non une personne humaine* » Kesteloot, et al. 1997, pp.183, 184, 191.

La confrontation finie quand Bakari Djan et son cheval sautèrent par-dessus le grand ravin qui était à la sortie de la ville de Ségou tandis que Bilissi et ses cinq chevaux y chutèrent, brisant le cou du terrible Bilissi. Le piège s'était refermé sur lui. Bakari Dian finit par le tuer démontrant ainsi qu'il était le maître incontesté de Ségou. La légende a depuis survécu au héro.

Quelle que soit la zone géographique, les liens de plaisanterie sont restés entre les populations de part et d'autre. La parenté ou le cousinage a su résisté au temps et aux frontières artificielles pour servir aujourd'hui de ciment entre les différents peuples qui l'ont gardé comme marqueur culturel. Les traditions du sinankuya perdurent. Elles se moquent allègrement dans des frontières qu'elles ont vues naître sous la plume du colon. Elles facilitent les échanges. Elles nous ont facilité l'accès à l'atelier de Monsieur Ouattara.

Si la plaisanterie est une voie de médiation, il est à n'en pas douter clair que le tuteur reste le centre de gravité de l'atelier et de la formation. C'est un formateur qui est au service des apprentis. Sa tâche est complexe et plurielle. Il faut rappeler que tant responsable de son atelier, il joue le rôle de manager et de commercial. De son dynamisme dépend la continue et la survie de l'atelier. Certes, il est détenteur de savoirs et de savoir-faire, il se doit d'aller chercher du travail sur les chantiers en construction ou chez des particuliers lors de la construction ou de la rénovation de bâtiments dans la ville. Il est son propre représentant (VRP), c'est-à-dire celui qui voyage et qui représente sa structure. Il va alors s'en dire qu'il est important pour lui de se faire seconder, c'est alors le mentorat trouve toute sa place.

Très souvent le mentor dans les ateliers vient en appui direct au tuteur lui-même. Il s'agit de prendre dans le groupe des apprentis celui qui est sérieux et digne de confiance. Cela ramène le choix au plus âgé et au plus expérimenté des apprentis.

2. Tuteur et mentor, des figures d'autorité et de respect

Le tuteur est une figure d'autorité, il accueille et forme ses apprentis, il sert de références pour ceux-ci et aussi pour la communauté.

2.1. Le tuteur, un symbole d'expériences et de sagesse

Le tuteur, fondateur de son atelier et formateur de son état incarne celui qui a réussi grâce à son travail et son courage.

Tableau 39 : tuteurs et apprentis en séance de formation

L'atelier 1	L'atelier 2
Photo N°43 : Scène de remontage d'une jante de moto cassée	Photo N°44 : Scène d'ajustement d'un cadre de lit

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Sur la photo N° 43, le tuteur et les apprentis sont en situation assise. Le tuteur regarde les apprentis travailler. Il donne des consignes, il fait des gestes des mains. Sur la photo N° 44, le tuteur et l'apprenti sont debout. Le tuteur tient dans la main une barre métallique, il explique les procédés pour donner la forme souhaitée à la barre. L'apprenti l'écoute attentivement. Il est captivé par le travail de son formateur. Dans ce cadre interactionnel, l'apprenti a un rôle à tenir, pour cela il se doit d'être exemplaire. Les attentes autour de lui sont nombreuses. Notamment il lui faut faire honneur à la famille en étant correcte dans l'atelier.

Il se doit de respecter ses collègues et son tuteur. Il doit au prix de nombreux sacrifices aller au bout de sa formation dans l'espoir d'avoir un métier et un travail. Pour Pastré (2011), le travail est un espace privilégié de développement. Le tuteur ici celui qui sait. Il a légitimité grâce son âge et à son expérience. Il est le principal régulateur de la vie de l'atelier qui est le lieu de rencontre de l'activité et de la formation. La corrélation entre les deux intéresse le didacticien du travail.

Mayen, souligne que « *la didactique professionnelle est aussi indissociablement l'analyse de la formation pour le travail, ou, plus exactement, en relation avec le travail et donc en relation les situations professionnelles* ». (Mayen 2012, p.62).

Mayen se demande ainsi qu'est-ce qu'une formation entraîne sur l'activité de ceux qui y participent. Ici, il cherche à comprendre la nature de leurs rapports au travail, leurs manières de pensée et d'agir en situation de travail. Il veut aussi comprendre quels sont leurs ressentis, leurs plaisirs et leurs difficultés dans les situations de travail.

> *« Une façon d'accéder à une transmission susceptible de ne pas déraciner les futurs travailleurs que sont les élèves d'aujourd'hui, serait d'enraciner le procédé de la science directement dans les classes afin d'en éprouver les apports et les limites, au-delà des points de vue idéologiques ou prométhéens, (*Munoz et Villeret, 2012, p.5).

Aux côtés du tuteur la formation se fait pratique. Elle est concrète. Les apprentis voient les évolutions. Ils connaissent jour après jour les outils et leurs usages. Ils savent tenir un chalumeau et une baguette. Ils gagnent en confiance et en compétences.

Pour Wittorski, (1998, 2007, 2016), au-delà de la transmission et du modèle pédagogique, la question de la compétence reste difficile à trancher. Comprendre les enjeux de la compétence, c'est aussi comprendre le potentiel de développement d'une situation de travail, autrement dit quel est le potentiel d'action des savoirs de la formation pour l'action en situation de travail. La notion de compétence est une notion âprement discutée par les chercheurs, elle est sujette à controverse.

Selon Brougère (cours CNAM, mai 2018) son caractère reste indéfinissable et trop abstrait. Depuis plusieurs années, les réflexions sur la compétence prennent une place importante dans le débat sur la formation, en ce sens qu'elle a tendance à se substituer à la qualification. Déjà dès 1998, Wittorski dans la *fabrique de compétences*, après avoir émis quelques réserves sur la compétence et les débats qui l'entourent, Wittorski retient la définition de Hillau (1994).

Pour celui-ci *« la compétence n'est pas un contenu connu absolu attaché par exemple à une procédure, elle est en permanence en lien avec l'évaluation sociale d'un protocole effectif, individuel, de l'action et à travers cette évaluation, l'appréciation des qualités de l'individu en rapport à une norme sociale d'activité » (*Hillau, 1994, p.65).

Cela revient à dire dans un premier temps que la compétence est une appréciation subjective bien qu'elle soit du côté de l'action de l'individu ou du collectif dans une situation donnée. En ce sens qu'elle est vue comme « *compétence d'un individu ou compétence d'un individu en situation* ». Elle est finalisée, contextualisée, spécifique, et contingente ». D'ailleurs elle se dit aussi bien au singulier la compétence, qu'au pluriel, les compétences. Elle peut être tacite ou explicite *« elle est reconnue et affirmé par un tiers* ».

Dans un second temps, il situe la notion de compétence à une sorte de carrefour des disciplines, ce qu'il appelle « *à l'intersection de trois champs »*, ces trois champs sont alors : le champ du parcours de socialisation de la biographie, le champ de l'expérience professionnelle, et le champ de la formation. C'est à la croisée de ces trois champs que se construisent et se transforment les compétences.

Il définit aussi la compétence comme « un savoir agir » reconnu. En effet la reconnaissance de la compétence dépend très souvent du regard et de l'appréciation d'une personne tierce. Il peut s'agir d'un supérieur hiérarchique, d'un chef d'équipe ou d'un collègue. Il peut aussi s'agir d'un quidam qui en fonction de son humeur ou de sa satisfaction ou de son insatisfaction n'hésitera pas user du qualificatif compétent ou incompétent pour vous juger. Définir la compétence est un travail complexe. Cela revient à prendre en compte l'ensemble des mécanismes cognitifs, « *c'est cette approche de la compétence comme fait à la fois sociologique et physiologique qui nous a conduit à une définition de la compétence comme contenu cognitif et comme rapport social* » Hillau, 1994, p.65).

Alors, à partir de là, la compétence peut se définir comme l'explication sociale d'une conduite ou d'un constat de performance ou de productivité tout en prenant en compte les constructions cognitives. Wittorski considère que la compétence est une combinaison de cinq composantes articulées à trois niveaux. Il décrit ainsi les composantes cognitives, culturelles, affectives, sociales et praxéologiques. Dans cette présentation, il distingue les cadres dans lesquels la compétence se décline, ce sont les niveaux de proximité ou de distance, il s'agit en fait des niveaux micro, méso, et macro. D'abord au niveau micro, c'est l'environnement social immédiat.

Quant au niveau méso ou social c'est celui de la socialisation, du groupe d'appartenance et du collectif. Ces deux premiers niveaux s'accordent et complètent le troisième niveau, le niveau macro ou sociétale. Il est plus vaste, et plus étendu dans sa portée.

C'est celui de l'organisation dans laquelle sont insérés les individus, et même le groupe d'individus. Ces différents niveaux s'alimentent à travers l'interaction qui existe entre eux. On peut aussi relever que la compétence prend en compte le savoir-faire de celui est en activité. Pour le cas de l'apprenti, le système cognitif se met en branle dès qu'il activité à l'instar de son tuteur. Ils sont tous les deux impliqués dans leurs activités de formation et d'apprentissage. Selon Wittorski (1998), l'implication dépend en partie de trois éléments clés que sont « *l'image de soi, l'investissement affectif et l'engagement* qui *va de pair avec la motivation* ». Pour lui, *« la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/reconnue socialement » Wittorski (1998, p. 60).* Tardif (2017), pour sa part relève que la compétence est un savoir agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.

Ces compétences et ces savoirs acquis sont ainsi définis dans un ensemble qui regroupe les connaissances qui combinent la pratique et la théorie. La compétence du tuteur se voit ainsi à travers son savoir-faire, son expérience et ses habiletés. Le travail du tuteur est un témoignage de ses expériences de terrain. Chemin faisant, il fait des ajustements et des corrections dans différentes situations de formation. Face aux situations inférentielles qui se présentent à lui, il s'adapte en permanence. La compétence, au-delà des expériences et des savoirs faire, c'est aussi la faculté à écouter et à comprendre l'autre. En effet, la composante affective de la compétence prend en compte l'individu avec ce qu'il de positif et de négatifs. Il évolue singulièrement dans le collectif. La composante culturelle correspond à la façon dont l'individu se situe dans le groupe. Selon son niveau dans la société l'individu sera agent, acteur, ou auteur. Les niveaux méso et macro, qu'on peut associer au régional ou au national ont des incidences sur le niveau micro (local ou communautaire). Une compétence locale peut s'exporter au niveau national et inversement.

Quant à la composante praxéologique, elle nous renvoie à l'aspect pratique de la compétence, cela conduit à rechercher la performance. C'est la partie observable de la compétence. La compétence se définit dans ce cas comme un ensemble de savoirs (théoriques et pratiques), c'est-à-dire un processus d'intériorisation et d'intégration des savoirs pratiques et théoriques qui permettent de solutionner un problème présent ou futur.

Dès lors, on est en droit de se demander à partir de quel moment un apprenti est-il assez compétent pour se positionner comme mentor dans l'atelier ? Est-ce la durée dans les lieux ? Est-ce son âge ? Est-ce ses compétences ? Devient-on mentor par la volonté du tuteur ? Ou est-ce tout cela en même temps ?

2.2. Le mentor, « un petit patron » à l'écoute des plus jeunes

Pour Brougère (ibid.), le tutorat est une autre forme d'apprentissage et de formation, il parle de « *apprentiship* ». Il s'agit de la conjugaison des relations entre formateur et apprenti. C'est surtout l'articulation d'un processus d'apprentissage. Il permet d'observer les interactions entre les différents acteurs. Il permet également d'observer les pratiques sociales et professionnelles. Par contre le mentorat est basée sur une relation interpersonnelle de confiance, c'est une sorte d'amitié qui ne dit pas son nom. Il y a l'idée « d'être confié à … ». Il y a dans le mentorat quelques aspects qui ressemblent à la tutelle sans en avoir les contraintes.

Le mentorat combine autoformation, apprentissage par mimétisme et autonomisation. Il favorise la collaboration avec les autres apprentis. Dans l'atelier, il est accepté de tous que le patron est le seul maître des lieux. Par un jeu subtil de délégation, il arrive qu'il désigne de façon tacite ou de façon pratique un des apprentis comme responsable de l'atelier en son absence. Celui-ci dès lors détient un rôle de mentor vis-à-vis des autres. Ce dernier peut jouer ainsi le rôle de second tuteur, ou de « petit patron ». Avec le temps, il gagne en confiance. Il s'occupe de l'atelier, il soulage le patron, même présent. Il a la responsabilité des clés pour l'ouverture et la fermeture des ateliers. Il lui arrive même de le représenter sur les chantiers. Il est plus jeune, il vit avec les technologies de son temps. Sur le terrain, le mentor déploie beaucoup d'habiletés et de finesse avec les autres apprentis. Sans tomber dans la tyrannie, il s'efforce de comprendre les plus jeunes et de les aider. Dans le cadre de son action d'accompagnement, le mentor d'aujourd'hui dispose d'un outil de premier plan, c'est le téléphone.

Dans le cadre de la formation, il arrive que les apprentis se servent des nouveaux appareils de leur temps, c'est le cas par exemple du téléphone. Celui-ci peut servir dans les apprentissages pour réaliser des photos, des vidéos ou pour envoyer des messages. Le téléphone façon informelle devient un outil de formation. À cet effet Mailles Viard Metz relève :

> Les technologies ont évolué de façon considérable en quelques années et leurs usages se sont démultipliés, tant au plan professionnel que personnel. Cependant, de nombreux outils sont détournés par les utilisateurs car ils ne sont pas totalement adaptés.

> En outre, chaque contexte d'utilisation est différent et permet difficilement aux concepteurs de prévoir le profil de tous les utilisateurs mais aussi l'évolution de l'utilisation dans le temps, avec l'expertise qui se construit tant sur l'activité (utilité) que sur l'utilisation des outils (utilisabilité). Pour cela, les concepteurs proposent maintenant des méta-outils paramétrables par les utilisateurs mais intègrent aussi des moteurs qui enregistrent les traces d'utilisation, ce qui permet de poursuivre la conception dans l'usage (Mailles Viard Metz, 2015, p.11).

En effet, l'un des volets insoupçonnés de la formation dans les ateliers, est la présence du téléphone dans les apprentissages. On appelle pour les absences ou pour prendre des commandes. L'exemple du téléphone est assez illustratif, il est devenu banal, chacun en possède un aujourd'hui. Son maniement est relativement facile.

Les formateurs et les apprentis se mettent en scènes aux côtés de leurs productions, ils appellent cela, les souvenirs de travail. Comme l'a démontré Rabardel (2005), en fonction de l'usage que l'opérateur fait de l'outil, celui-ci peut être à la fois artefact et support de travail. Réduire le téléphone à sa fonction unique d'appel, c'est oublier les grands potentiels qu'il détient. L'appareil a évolué depuis une vingtaine d'années, pour certains, il offre les services qu'offre un ordinateur. Le téléphone sert de trait d'union entre les autres apprentis et le mentor. À travers son usage, il facilite les apprentissages et les échanges entre les apprentis d'une part et d'autre part entre ces derniers et leurs tuteurs et même le mentor et les autres.

Le mentor, est un « *petit patron* » à l'écoute à des plus jeunes. Celui-ci est pour le tuteur une personne ressource, un réel appui. Il sert lui sert de relai. Les mentors que nous avons rencontrés savent tous lire et écrire. Ils sont jeunes, ils parlent le même langage que les jeunes apprentis. Nous voyons sur ces photos (45 et 46) deux cas d'accompagnement par les mentors des ateliers 1 et 5.

Tableau 40 : Mentors et apprentis en séance de formation

Atelier 1 : Ballo	*Atelier 5 : Ben*
Photo 45 : le mentor et son apprenti en face à face lors d'opération de soudure	Phot 46 : le mentor de l'atelier 5 donnant des instructions

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Dans l'atelier 1, Ballo est un apprenti autonome. Il joue le rôle de mentor, son expérience lui permet de prendre en charge certains apprentis. Il effectue ici une opération de soudure. Un apprenti observe attentivement tous les gestes du mentor (photo 45). Sur la photo 46, Ben joue aussi le même rôle dans l'atelier 5. Il donne des instructions aux apprentis qu'il accompagne pour le découpage de barres métalliques. Devant l'atelier 5, l'ambiance est détendue. Ils sont entre apprentis.

2.3. Le métier d'apprenti, entre respect et soumission

Etre apprenti, c'est un métier. Ce métier consiste à apprendre pour devenir un professionnel. Bien qu'apprenti, l'apprenant est dans un parcours professionnalisant qui vise à lui faire acquérir des compétences dans l'optique de faire de lui professionnel. Dès lors il doit accepter les contraintes qui sont liées à sa situation d'apprenti. Ce sont entre autres le respect du cadre et des autres personnes en formation. Il doit être assidu et ponctuel, il doit surtout s'impliquer dans son apprentissage. C'est un long cheminement qui commence dès le premier jour. Dans ce parcours, l'accueil des premiers instants bien que symbolique, peut être mémorable.

2.3.1. L'accueil, un moment clé dans le parcours de l'apprenti

Beaucoup d'apprentis se souvent des premiers jours. Il est fait d'appréhension et de joie. L'accueil marque pour toujours. C'est un moment clé dans le parcours. Il permet de fidéliser ou de repousser celui qui arrive. Dans nos ateliers, les apprentis le soulignent avec force et font cas de leur appréhension des premières heures, voire de ces premiers jours. Les témoignages des apprentis de cette appréhension.

Apprenti 1 *: « Le premier jour, c'est bizarre, c'est comme on est étranger, les autres, ils te regardent, on sait pas quoi faire. On est là et on regarde seulement.*
À la fin de la semaine, ça commence à changer et commence à connaître les autres… Ça commence à changer. Il n'y avait rien de grave, les autres, ils étaient gentils. Eux, ils me regardaient et je les regardais aussi ».
Apprenti 2 *: « tonton m'a montré l'atelier, et il m'a parlé de son travail, c'est tout. Moi j'étais là à regarder seulement. Il y a rien d'autre, je regardais c'est tout. Tonton me montrait un peu un peu le travail, et puis je commençais à faire ses courses dans le quartier, à la boutique à coté là, c'est comme ça quoi ».*

Durant cette journée, si l'apprenti a bien été accueilli et qu'il a senti qu'on s'intéressait à lui alors on peut estimer qu'une première étape de l'entrée en formation est gagnée. Cela victoire est due à l'attitude et le comportement du patron et des autres apprentis. En effet l'atelier dans une première étape a un rôle d'accueil et de fidélisation.

Ce premier jour est considéré comme une journée d'observation. Le nouvel apprenti regarde, observe, écoute. Il sent et il sait, s'il est accepté ou pas. En fonction de son ressenti, il peut penser avoir trouvé une deuxième famille et revenir, ou il peut tout simplement décider de ne pas revenir. On comprend alors qu'en plus de l'apprenti, le patron lui aussi soit scruté. Il incarne la figure du chef et du papa.

Apprenti 4 : « Dans l'atelier, chacun connaît sa place. Le chef, c'est le chef, nous on doit le respecter, lui aussi, il doit nous respecter. Mais on n'a pas la même place. Lui c'est comme notre papa. Il connaît le travail, il donne le manger… ».

Pour certains apprentis, l'atelier peut devenir une seconde famille et le tuteur devenir par la même occasion un deuxième papa ou un grand-frère. Le tuteur est un référent pour l'apprenti. Il l'est aussi pour la famille. C'est un personnage important de la communauté. À force de travail, il s'en est sorti pour devenir celui qu'il est aujourd'hui, un tuteur, un patron, un formateur, un acteur social. Il n'est pas seulement cet entrepreneur. C'est aussi un modèle pour les jeunes et pour la communauté. Le métier de soudeur est un métier exigeant, par conséquent, le métier d'apprenti l'est tout aussi, car l'on attend de lui de la rigueur, de la motivation, du respect, et beaucoup de courage. Être apprenti, c'est un métier car il requiert comme toute autre activité, des savoirs faire et des savoirs être. Dans la situation d'apprentissage, le jeune apprenti se doit d'être courtois et respectueux. Tous les tuteurs en font d'ailleurs des préalables à la formation. L'apprenti dans l'atelier est un opérateur multitâche. C'est celui qui fait les courses du patron. Il nettoie, il range. C'est aussi celui qui exécute les tâches à la demande du patron comme le montrent les photos 47 et 48 ci-dessous.

Tableau 41 : activités et consignes de travail en début de journée

L'atelier 1	

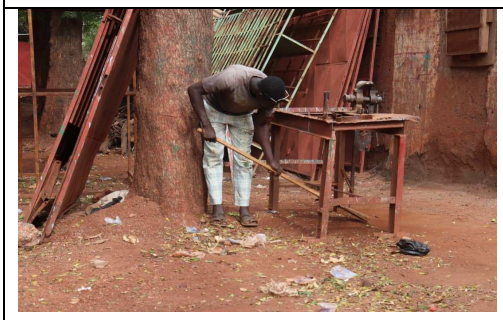



Photo 47 : Moment de balayage matinal : L'apprenti balaie devant l'atelier avant de sortir les outillages	Photo 48 : L'apprenti recevant les outils pour exécuter des taches à la demande du tuteur.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

De par son statut dans l'atelier, l'apprenti est en position de faiblesse, sous le paravent du respect, il est dans une situation de soumission et d'obéissance. En fait il obéit plus qu'il ne respecte. Ses droits sont limités. Il dépend du patron qui peut unilatéralement le répudier s'il estime que l'apprenti n'est pas correct. C'est une relation ambiguë faite de respect réel pour certains et de contraintes pour d'autres.

La famille constitue un allié de poids pour le tuteur en sens qu'elle beaucoup au respect du chef. Elle assène à leur enfant qu'il faut respecter le chef comme son propre papa. C'est que qu'explique cet apprenti :

Apprenti 3 : « *Ici le respect est avant tout. Il faut respecter les parents, il faut respecter le patron aussi. On doit respecter les vieux pour gagner des bénédictions. Pour travailler avec les gens, la première chose c'est d'avoir la politesse et le respect, c'est ça ! ».*

Le respect fait partie des valeurs cardinales de la famille et de l'atelier, à travers lui, l'apprentis est sensé gagné la bienveillance du formateur, mais aussi des bénédictions ce qui confère au respect un caractère religieux. Dans ces circonstances, la question du pouvoir d'agir individuel de l'apprenti se pose. En effet, l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités conduit à s'intéresser à l'ensemble des conditions individuelles et structurelles qui confinent les personnes en difficulté dans une situation d'impuissance.

Yann Le Bossé (2006) à la suite d'une expérience de terrain, avec une équipe éducative composée d'une vingtaine d'éducateurs spécialisés et assistants sociaux, en vient à cette remarque que le formateur n'est «*ni flic, ni sauveur* ».

Cela sous-entend qu'il doit avoir confiance aux formés et leur laisser plus d'initiatives en les rendant acteurs de leurs apprentissages car ils doivent agir par eux-mêmes. Selon Vallerie et Le Bossé,

> *Le développement du pouvoir d'agir » (DPA) est initialement la traduction que nous avons proposée pour désigner la réalité que l'on décrit en anglais par le terme « empowerment ». Cette réalité se réfère à la capacité concrète des personnes (individuellement ou collectivement) d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient,* (Vallerie et Le Bossé, 2006, p.88).

En fait, donner plus de latitude aux apprentis en leur faisant confiance, c'est leur permettre de prendre plus d'initiatives et de s'impliquer dans leur formation.

Le pouvoir d'agir, au-delà de l'implication engage l'acteur, l'opérateur et le citoyen. Celui-ci donne davantage de lui-même. Il a conscience de l'importance de la chose publique et de son rôle social. De ce rôle social, découle la question de la reconnaissance et de la place. En effet, après un parcours difficile, les apprentis s'interrogent souvent sur la place qu'ils doivent occuper face au tuteur et face aux autres apprentis. Une place est rarement donnée, elle se gagne soit par la bataille, soit par le travail soi par la diplomatie.

2.3.2. Trouver sa place dans l'atelier

Pour Bachelard (2020) dans « *la poétique de l'espace* », la place est un espace de refuge, un lieu de réflexion où l'on nourrit l'imaginaire. Pour Claire marin (2022), la place est un espace réel ou symbolique. « *Être à sa place* », peut être perçu comme une forme de servitude volontaire, qui nécessite le consentement voire la passivité et le conformisme du sujet. La place est multidimensionnelle. Elle se construit, elle se cherche, elle peut être donnée. Il faut souvent se battre pour la quitter ou pour l'acquérir.

Sortir de sa place pour Annie Ernaux *(La place*, 1984), peut être considérer comme une trahison. La famille et les proches peuvent voir dans la volonté de changement de place une sorte de trahison, une déloyauté par rapport à la communauté. La place n'est pas très éloignée de l'espace. Le jeune qui entreprend la formation entre dans un lieu qui est à la fois ouvert et fermé. L'atelier est un espace d'accueil, un espace dynamique. C'est un lieu de rêverie, un lieu de créativité selon l'idée de Bachelard. L'approche de Pérec (1969) dans « *la disparition* », est quelque peu différente. Il pense que l'espace peut être un lieu d'inquiétude, de brimade, de renfermement et d'abus.

Certains tuteurs peuvent se montrer assez désagréables et même maltraitants envers les apprentis. Dans ce cas, l'apprenti subit ou abandonne.

Trouver sa place n'est pas toujours évidente. Il faut se battre, il faut travailler pour se faire une place. L'apprenti doit se battre pour se faire sa place. Il doit entretenir un espace de travail dans lequel il se construit un avenir. La place se gagne, elle se mérite à la différence du destin qui pour certains est déjà écrit. Le destin c'est la fatalité, c'est le renoncement, c'est l'enfermement. Il faut de courage, de la motivation et beaucoup de persévérance pour fuir les prescriptions du destin. Fuir les contingences sociales, c'est réécrire son destin, pour trouver sa place. Toutefois, une place doit être entretenue, elle doit être habitée, car elle est évolutive selon que le contexte est social, professionnel ou spirituel. Elle n'aime pas le vide.

Entrer en formation, c’est entreprendre d’être créateur, car selon Bergson (1975) la joie vient de la création. Dans l’atelier, l’apprenti acquiert des habiletés et des savoir-faire. En somme, apprendre un métier, c’est donner un sens à sa vie. C’est rendre sa vie habitable, selon Claire Marin (2022), la vie devient habitable grâce aux habitudes, car les habitudes, ce sont les répétitions, ce sont des expériences.

Résumé du quatrième chapitre

La vie de l’atelier est structurée autour du tuteur. De par son autorité, il impose le respect. Il sert de référence, c’est un homme polyvalent, un manager, un formateur. Il peut dans certains cas devenir médiateur entre les apprentis d’une part et d’autre part entre les familles les apprentis.

En observant au plus près les différentes interactions, l’on remarque que d’autres logiques internes interviennent au sein de l’atelier. L’organisation de l’atelier met ainsi en lumière un personnage certes secondaire mais tout aussi important, le mentor. Il sert de relais entre le tuteur et les autres apprentis. Très souvent, les autres l’appellent « petit patron ».

En outre, nous comprenons, qu’être apprenti c’est aussi un métier. C’est un métier qui consiste à respecter et à apprendre. Toutefois, pour que l’apprentissage se passe dans bonnes conditions, il faut que l’apprenti puisse trouver sa trouver sa place dans l’atelier et apprendre sereinement aux côtés du tuteur et de ses pairs.

Cinquième chapitre : Les moments de vie dynamiques au sein de l'atelier

La vie de l'atelier est faite de rituels. Ce sont des moments forts qui ont leur importance. Ils donnent le rythme et l'ambiance de la journée. À travers ce chapitre-ci, nous mettons en lumière quelques-uns de ces moments. Nous prenons pour exemples les moments d'ouverture et de fermeture, mais aussi, les moments de pause, formelle ou non, pour fumer, ou manger. Nous commençons par voir en quoi les rites d'ouverture et de fermeture sont des moments importants pour la vie de l'atelier et la formation des jeunes.

1. L'ouverture et la fermeture, des moments symboliques de la journée

Les moments d'ouverture et de fermeture sont de moments saisissants. Ils marqués par l'entraide et la solidarité.

Tableau 42 : ouverture des ateliers en début de journée : atelier 4

Atelier 4	Atelier 4
Photo 49 : un apprenti balaie la devanture de l'atelier 4	Photo 50 : un apprenti sort et range les ustensiles de travail de l'atelier 4

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

L'ouverture des ateliers est un moment riche et intense. Les apprentis savent par habitudes vers quels matériels se dirigés. Ils les sortent presque mécaniquement. Chaque matériel a une place. L'organisation des expositions est bien définie. L'ouverture et la fermeture des ateliers sont des moments marquants de la journée. Elles sont des moments de vie dynamique. Elles sont remplies de significations. Ce sont aussi des moments qui regorgent d'informations utiles au chercheur. On y trouve à la fois la symbolique relative à la clé, celle qui ouvre et celle qui ferme. C'est un moment de rencontre, entre les apprentis. C'est un temps qui est marqué par la solidarité et l'entraide, il trouve sa symbolique aussi à travers des objets particuliers.

1.1. La clé et le balai, des objets symboliques

L'introduction de la clé dans serrure symbolique marque le début des activités. En absence du tuteur, c'est l'un des apprentis qui détient la clé. Elle symbolise la confiance et l'ancienneté dans l'atelier. Il y a toute une symbolique dans la clé. Elle ouvre les portes. Dès cet instant, les apprentis pénètrent dans l'atelier. Les uns se saisissent du balai, quand les autres comment à sortir et à installer les outillages de travail et les objets à vendre. L'ouverture a lieu le matin généralement entre 7 heures et 7 heures 30. Ce moment est dense. C'est le temps des échanges et des prises de nouvelles de part et d'autre. C'est le moment de la mise en marche du réchaud pour le café ou le thé. Les boissons chaudes réveillent. Après s'être réchauffé, chacun s'affaire dans un joyeux brouhaha. On sort les outils, seuls ou en semble, on les pose et on les range. Les activités suivent leur cour. La pause de midi intervient assez rapidement.

Le deuxième rituel marquant est la reprise de 13h30, la symbolique de la clé est toujours là. Avec la clé, le tuteur ouvre l'atelier. Les activités de soudure sont entrecoupées de pauses pour quelques bouffées de cigarettes ou pour une tasse de thé.

Le troisième temps fort est la fin de la journée. Elle se caractérise par une réunion plus ou moins formalisée où tuteur et apprentis se concertent et font le point sur les activités (anciennes et nouvelles), sur les ventes et sur les commandes.

Tableau 43 : Fermeture de l'atelier 1

fermeture de l'atelier 1		Explications
Photo 51 : de l'entraide pour ranger le matériel à la fin de la journée	Photo 52 : rangement de materiel en fin de journée	La photo 51, ici montre les petits apprentis qui portent des charges lourdes, il s'agit d'un poste à soudure. Sur l'image 52, deux autres apprentis rangent les câbles. Le néon est allumé.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Selon les jours, à la fin de la journée, le tuteur fait le point avec les apprentis. Il parle beaucoup, les apprentis parlent peu, ils écoutent, ils sont souvent intéressés, et souvent ils sont en retrait. Cette concertation de fin de journée peut durer entre dix et quinze minutes.

C’est l’occasion de commenter les réussites (exemple la réalisation d’une belle grille). Par contre, ils ont du mal à aborder les ratés et les erreurs de la journée à l’instar d’une commande non faite dans les délais. La gêne est palpable ce 17 janvier, quand un client vient se plaindre de la non livraison de son portail. Était-ce un simple oubli ou une rétention d’information ? Le tuteur pense avoir donné les dernières consignes pour la finition de ce portail, quand l’apprenti affirme ne pas en avoir reçues. D’un commun accord, ils décident de commencer par ce travail dès l’ouverture le lendemain.

La fermeture, à l’instar de l’ouverture est un moment d’entraide, les jeunes apprentis s’aident pour faire entrer le matériel sorti plus tôt le matin. La solidarité à cette heure a bien des avantages, les corps sont fatigués et il commence à faire sombre. À 18h30, ils se séparent en promettant de se revoir le lendemain, avec bien entendu « l’accord de Dieu ». Notons que selon les croyances locales rien ne peut se faire sans l’aval de Dieu. Aussi, il est constamment invoqué au travers des *alamdoulah* et des *inchallah*

Dans les moments intenses, les apprentis se soutiennent, ils s’aident dans lors des différentes tâches. Les apprentis tiennent une place particulière dans les ateliers. Souvent, ils sont les premiers à être présents et les derniers à repartir des lieux. Les plus anciens bénéficient de la confiance du patron. Ils jouent le rôle de mentor. Cette confiance donne une coloration particulière aux moments de pauses. Il arrive ainsi que le tuteur et les apprentis mangent, fument, et prennent le thé ensemble.

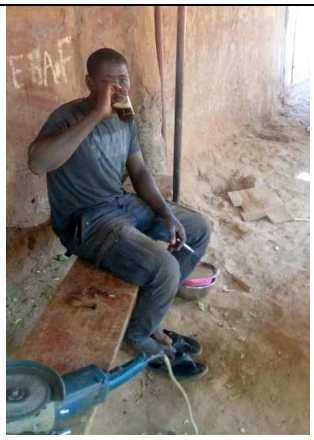
Dans l’atelier il y a deux formes de pauses, les petites et la grande. Les petites ce sont celles qui sont consacrées aux cigarettes et au thé. À côté de celles-ci, il y a la grande. Cette dernière a lieu entre 12 et 14 heures selon les ateliers. Ce sont des rituels remplis de symboles.

1.2. Les moments de pauses, des instants de coupure et de repos

Les pauses sont rituels nécessaires à l’articulation de la journée et primordiales dans le déroulement des activités. Elles sont plus ou moins organisées. Selon la cadence des activités, les apprentis ou le tuteur peuvent prendre quelques minutes pour respirer ou fumer une cigarette. La pause pour le thé a lieu deux ou trois fois dans la journée, la première séquence de thé a lieu quelques minutes après l’ouverture de l’atelier, elle dure environ un quart d’heure. C’est un moment d’échanges, on en profite pour prendre des nouvelles de la famille et donner quelques consignes pour la journée.

Le deuxième moment de pause a lieu entre 10 heures et 10h 30. Les pause-cigarettes et les appels téléphoniques ne sont pas forcément programmés. Nous avons remarqué tout au long de notre séjour qu'il y avait une consommation élevée de cigarettes. C'est une sorte de liberté que chacun s'offre sans restriction au cours de la formation. On fume à tout moment, pendant l'ouverture, au cours de l'activité, pendant les coupures et même lors la fermeture des ateliers. En fait, la cigarette est partout. Le tuteur et les apprentis fument en permanence. Tout le monde, jeunes et moins jeunes fument. Les petites pauses à la différence des grandes durent souvent entre 5 et 10 minutes. On profite de cette occasion pour téléphoner tout en fumant. Elles dépendent en partie de l'abondance du travail et des activités. Ici le soleil avance rapidement dans le ciel avec son cortège de chaleur. Cette chaleur met à rude épreuve les corps. La faim s'installe. Le repas du midi est attendu avec impatience.

Tableau 44 : les moments de pause dans l'atelier

Préparation du thé	Partage du thé	Consommation du thé
Photo 53 : prépartion de thé	Photo 54 : partage de thé	 Photo : 55 : consommation de thé
Le thé est un moment de convivialité et de partage dans l'atelier		

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

1.3. Le repas de midi, une coupure vivement attendue

À midi, quatre des six ateliers fournissent le repas du jour. L'un des patrons donne de l'argent pour que les apprentis aillent chercher à manger. Il s'agit de trois cents francs CFA. Pendant ce temps, il libère ses apprentis pendant deux heures. Dans l'atelier-garage, les apprentis étant relativement âgés, ils font des bricoles de façon autonome sur lesquels le patron n'est pas toujours regardant. Ils se nourrissent eux-mêmes.

Le midi, c'est donc un peu « le chacun pour soi », certains rentrent chez eux, quand d'autres se cotisent pour aller manger dans une gargote ou dans le maquis d'à côté. Le temps du repas de midi, est le moment pour s'alimenter, mais aussi échanger ou se reposer.

Tableau 45 : Le repas de midi

Le tuteur réceptionne le repas apporté par ses 2 filles	Le tuteur et l'un de ses apprentis mangent ensemble	Le tuteur fume après le repas
Photo 56 : reception du repas de midi	Photo 57 : consommation du repas	Photo 58 : la cigarette après le repas
Ici, nous avons un exemple où les deux jeunes filles du tuteur de l'atelier 1, lui apporte à manger le midi. Il mange avec un de ses employés, par la suite, il s'isole pour fumer.		

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Ces trois photos ci-dessus (56, 57, 58), montrent des moments de vie dans l'atelier.

1) À midi, la fille du patron apporte le repas du jour
2) Ce jour, les autres apprentis étant absents, il mange avec celui qui est présent
3) Le patron fume après le repas

La pause de midi est capitale. Elle est attendue de tous. Elle est la bienvenue. C'est le moment où l'on mange et où l'on se repose. Dans l'après-midi, d'autres pauses arrivent. Elles sont brèves, mais nécessaires. Ce sont des moments de repos, de réflexion, de causeries ou de jeux.

1.4. Jeux et détentes au service du bien-être dans l'atelier

Le statut du jeu est ambivalent. Tous les ateliers disposent de jeux. Chacun a au moins un ou deux jeux (jeux de dames ou jeux de cartes). Ces jeux sont en principe utilisés dans les moments de pauses ou de non activité. Ils permettent d'occuper les apprentis entre eux. En plus du jeu de cartes et du damier, le football est beaucoup apprécié par les jeunes. Un ballon

suffit. Sa pratique se fait régulièrement dans la rue, sur un terrain vague ou un stade de quartier. C'est un moment de joie et de fraternisation en semaine ou le weekend. Dans ateliers, les ballons sont un peu usés. Il est d'ailleurs arrivé quelques fois que certains apprentis nous demandent un ballon comme seul cadeau lors de notre prochain voyage. Pour les jeunes, pratiquer un jeu ou sport semble tout à fait normal voire banal. Par contre l'un et l'autre sont entourés d'ambiguïté dans la mesure où certains tuteurs nous ont affirmé que le jeu était très mal vu car il est indiscutablement associé à la paresse et au diable. Pour certains, ils procurent la joie, la détente, et le plaisir, c'est qui fait qu'ils sont tantôt appréciés, tantôt dénigré. Certes dans les ateliers, on joue moins, mais on joue quand même. À côté des jeux et du sport, il y a le conte. Les plus jeunes l'apprécient particulièrement.

Le conte s'inscrit dans une continuité, celle de la transmission orale, il se pratique à la maison comme dans l'atelier. Les apprentis les plus âgés disent ne pas être intéressés par les contes car « *c'est pour les enfants* » disent-ils. Le conte se fait à la maison généralement, mais il arrive qu'on s'en serve dans les moments de pause auprès des plus jeunes apprentis. C'est un lien entre ceux-ci et leur mentor ou même le tuteur. Le conte s'appuie sur les traditions. Il valorise la transmission de la culture. Il est empreint de valeurs et solidarité. Le temps du conte est un moment de récits, d'écoute et de convivialité. Ces moments particuliers font oublier que l'atelier peut être un lieu de tensions où l'on se querelle et où l'on gère des conflits.

2. L'atelier, un lieu d'apprentissage et de tensions

Les ateliers ne sont pas que des lieux de rencontre, de socialisation et d'insertion. On y apprend au même titre qu'on y travaille. Certains des apprentis qui entrent en formation ont derrière eux un passé déjà bien chargé malgré leur jeune âge. L'atelier représente dans une certaine mesure pour certains, la famille qu'ils n'ont pas eue. À ce titre, le tuteur est associé à un papa, à un oncle, ou à un grand frère. Cette situation de deuxième « famille » peut être complexe car dans le contexte africain et en particulier au Burkina Faso, les relations entre les adultes et les jeunes sont régies par des règles de respect et de courtoisie.

Le formateur ayant la double responsabilité de parent et de formateur a la charge de faire vivre l'atelier en tant que structure économique mais aussi en tant que lieu d'éducation et de formation. Former alors devient un défi, en ce sens que le tuteur doit faire de l'apprenti un professionnel et un citoyen réfléchi et le préparer à sa vie future.

Durant le parcours, des liens se tissent entre les apprentis et les tuteurs. Comme toutes relations humaines, certaines prennent des dimensions amicales apaisées quand d'autres peuvent être source de tensions. Dans un premier temps, le tuteur de par son expérience a su tisser des liens et pu mettre en place des stratégies qui consistent à prendre appui sur certains apprentis et d'en faire des « alliés ». Ceux-ci l'aident par exemple dans la rédaction de courriers et dans la lecture des factures. Cependant, malgré toutes les précautions la cohabitation peut être difficile voire même conflictuelle. Le revers de l'alliance entre tuteur et l'apprenti lettré est que ce dernier selon le tuteur finisse par avoir des comportements inappropriés ou irrespectueux dû au fait qu'il se sente important et indispensable au tuteur analphabète.

Certains de ces anciens élèves déscolarisés qui connaissant la situation d'analphabétisme dans laquelle se trouve leur patron finissent par avoir des attitudes de mépris à leur égard. D'autres vont encore beaucoup plus loin en prétextant que leur statut de « lettré » pouvait être une raison pour écourter la formation quand bien même le tuteur pense qu'ils n'ont pas le niveau escompté et c'est souvent à ce moment qu'intervient la famille pour servir de médiatrice.

Dans l'atelier, tout n'est pas forcément rose, il y a des moments difficiles entre les apprentis eux-mêmes d'une part et d'autre part entre le tuteur et les apprentis. En plus de ces tensions et les tracas du quotidien, un grand nombre d'ateliers fait face aux difficultés de renouvellement de matériels de travail. En effet, la performance et le développement des ateliers dépendent en partie de la qualité des matériels utilisés.

3. Les ateliers face aux besoins de développement

À l'issue de notre travail, des points saillants apparaissent. Si d'une manière générale le contexte socio-économique du Burkina Faso reste assez difficile, l'exercice même d'un métier comme celui de soudeur l'est encore plus au point que parfois il est impossible au chercheur d'être insensible à certaines remarques en termes de souhaits qui s'apparentent à des demandes. Et parmi celles-ci, nous en avons retenu deux, qui sont à la fois légitimes et bien fondés. Il s'agit d'un besoin d'aide et des souhaits d'améliorations des conditions de travail. L'ancienneté et obsolescence des outils se voit au premier coup d'œil. Ils ont fait leur temps, ils ont vécu. Aux dires des différents patrons, les âges des matériels varient entre 10 et 12 ans, sinon plus. Fort de ce constat, au rang des premiers souhaits, il y a bien entendu celui de renouveler tout simplement des matériels de première nécessité, tels que les scies à métaux, les chalumeaux et les étaux.

On peut retenir également que ces artisans soudeurs aimeraient bénéficier d'un accompagnement en termes d'organisation pour mieux gérer leurs activités. Ils aimeraient aussi bénéficier d'aide à l'accompagnement pour les apprentis qui terminent leur formation et qui souhaitent ouvrir pour la première fois leurs structures.

Le troisième point de cette liste de demande, serait éventuellement une passerelle entre les ateliers et les centres d'alphabétisation pour accompagner et instruire ne serait-ce qu'au niveau des compétences de base théorique (lire, écrire, compter) les apprentis analphabètes. Il y a dans l'atelier une partie des apprentis qui n'a pas été scolarisé. Dans cette optique, la moitié de nos patrons formateurs se disent prêts à sensibiliser leurs apprentis et à les y accompagner dans ce sens. Si ces souhaits cadrent avec leurs besoins, il est un point auxquels ils tiennent particulièrement, c'est leur relative liberté vis-à-vis de leur activité d'une part et d'autre part vis-à-vis des structures étatiques.

Sans apport financier extérieur, sans aides de l'état, sans même une formation à la gestion, il leur est difficile de se développer. En effet, la forme informelle des ateliers est une entrave à leur développement économique. Toutefois ces points que l'on pourrait considérer comme des entraves, sont le prix de leur liberté, être seul, c'est être le patron. Certes le travail reste rudimentaire, mais ils sont autonomes dans leurs activités et libres de leurs engrangements. Pour eux, cela n'a pas de prix. En plus, malgré leur statut, ils sont conscients de leurs apports au sein de la communauté et même du pays en termes d'emplois. Ils offrent de réelles opportunités à des jeunes dont les situations sociales et familiales sont difficiles. En plus des jeunes souvent analphabètes, il y a aussi un grand nombre de jeunes qui sortent de l'école sans diplôme. Ils sont livrés à eux-mêmes. Les ateliers et autres emplois de l'informel sont alors leurs seuls débouchés. Grace à eux, les chômeurs en souffrance peuvent espérer s'orienter professionnellement et avoir de nouvelles perspectives d'insertion socio-professionnelle.

Ce volet de la formation s'intègre à la fois dans les résultats scientifiques et politiques, c'est-à-dire encadrer, former et insérer les jeunes apprentis. Notre étude met en lumière deux grands groupes de résultats. Il s'agit dans un premier temps des résultats scientifiques issus de notre travail empirique et de notre revue de littérature. Dans un second temps, nous avons des résultats que nous qualifions de résultats politiques. À partir de ceux-ci nous pouvons formuler des propositions et des préconisations dans l'optique apporter à la formation professionnelle des pistes de travail et des solutions d'amélioration viables dans l'employabilité des jeunes au Burkina Faso d'une manière singulière, mais aussi, d'une façon générale à une grande partie de l'Afrique de l'Ouest et même au-delà.

Résumé du cinquième chapitre

L’atelier est un lieu de vie dynamique. De l’ouverture à la fermeture le tuteur, les apprentis et les clients s’y côtoient. Ils s’entraident pour sortir et installer le matériel de travail. C’est aussi un lieu où peuvent naître des amitiés et tensions entre les apprentis eux-mêmes d’une part, et d’autre part entre le tuteur et les apprentis. Souvent les moments de pause sont les bienvenus. Ils permettent de manger, de boire et de se reposer. La vie de l’atelier n’est pas toujours un long fleuve tranquille, il faut aux tuteurs beaucoup de patience et de talent pour créer un climat apaisé dans leurs ateliers. Pour cela ils peuvent compter sur le mentor et les familles. Ils peuvent aussi compter sur leur force persuasion à travers le poids de la parole dans le parcours de formation.

Dès à présent, il est nécessaire de faire un retour sur notre démarche méthodologique de recherche et d’analyser de nos différents documents.

Sixième chapitre : Retour sur la méthodologie d'analyse des données

Ce chapitre-ci s'articule autour du recueil de données relatif aux images et à leur exploitation. Ce sont des étapes importantes à plusieurs titres. Depuis plusieurs décennies les images ont fait irruption dans notre quotidien, l'argentique a progressivement cédé la place au numérique. Elles sont partout, à la maison, dans les transports, aux bureaux, dans les espaces publics… et dans les écoles. Depuis les années 2000, le phénomène a connu une accélération avec l'avènement du numérique par le biais de téléphones, de tablettes et autres gadgets. Dans le monde l'éducation et de la formation, l'image est à la fois support de pédagogie et artefact de didactique, elle sert à construire les savoirs. Les images sont le rendu d'instants captés par l'appareil. C'est un témoignage figé plein d'éléments explicatifs, d'où l'intérêt de leur exploitation.

> La pédagogie de l'image est aujourd'hui inscrite dans les textes officiels des programmes dès la sixième, inscrites aussi dans les épreuves du baccalauréat de diverses disciplines et dans l'ouverture des sections A3 (cinéma et audiovisuel). L'image est devenue objet d'étude, elle concerne à divers titres toutes les disciplines, la multiplicité des représentations culturelles, la circulation massive des images et leur pratique sociale généralise imposent à chaque enseignant d'en étudier les aspects scientifiques, historiques, esthétiques et idéologiques dans leur relation avec la langue, écrite et orale » Fozza, Garat et Parfait, (1988, p. 3).

L'étude de l'image permet de la décortiquer pour en saisir l'essence afin d'apporter de la compréhension au message qu'il véhicule. Dans le souci d'une démarche éthique, la captation des images doit respecter des cadres légaux. Il est donc nécessaire avant tout d'informer les personnes concernées sur les modalités et les finalités des images obtenues.

1. L'analyse des images

Les images sont des instantanés, ce sont des documents gravés sur des supports, sur des papiers, des cassettes, des films, des cartes mémoires. Leur exploitation demande de respecter la législation en vigueur.

1.1. Cadre légal de l'exploitation des images

Dans un souci de légalité et d'éthique, il nous parait nécessaire, en premier lieu de prendre en compte les questions relatives aux droits des acteurs que nous avons rencontrés sur le terrain. Il appartient donc au chercheur de tenir compte des droits à l'image de ceux-ci et de leur expliquer la finalité des documents obtenus avec eux.

Aussi, en nous appuyant sur la loi « informatique et libertés » de 1978 relatives aux données nominatives, nous avons tenu chaque fois à être au clair avec notre public en l'informant sur les droits qui étaient les leurs de ce que nous faisons avec les images. Leur consentement était avant tout nécessaire avant de faire nos premières photos.

- Nous avons tenu à les faire signer les documents nécessaires en les informant sur leurs droits.
- Nous avons au début de chaque enregistrement tenu à les informer afin d'obtenir leurs consentements oraux, aux débuts de chaque conversation.

En effet, cette notion de droit à l'information et à de droit à l'image a été élargie en 2004 aux « *données à caractère personnel* », par la commission nationale de l'informatique et des libertés, (CNIL, 2007). Celle-ci sont définies comme ce qui suit :

> Toute information relative à une personne physique identifiée ou qui peut être identifiée, directement ou indirectement, par référence à un numéro d'identification ou à un ou plusieurs éléments qui lui sont propres. Pour déterminer si une personne est identifiable, il convient de considérer l'ensemble des moyens en vue de permettre son identification dont dispose ou auxquels peut avoir accès le responsable du traitement ou toute autre personne (la Cnil, article 1 alinéa 1 de la loi).

Selon la Cnil, les personnes filmées ou enregistrées, disposent du droit de rétractation pour ce qui concerne l'usage et l'exploitation de leurs images. En outre, elles doivent librement pouvoir accéder aux dites images et enregistrements.

1.2. L'analyse des photos

Aussi, pour mieux guider le lecteur, et centrer le discours sur l'image, la légende a une fonction capitale. Elle synthétise et oriente. L'aspect iconique d'un texte, n'est pas seulement formel et social. Il met en exergue notre rapport à l'écrit à travers le code culturel de lecture et de compréhension. Les images ont depuis longtemps été utilisées comme support de travail dans les écoles et autres de lieux de formation. Ainsi Tardy souligne :

> Les images ne sont pas totalement inconnues des professeurs de littérature. Depuis longtemps ils en parlent quand ils analysent Racine ou Victor Hugo pour nous dire qu'un style est « imagé », ou que telle « image » est neuve, belle ou banale. Mais ils ont bien de la répugnance à faire le saut, et à chercher à quoi renvoie cette « image » dans le monde des objets qui l'a inspirée ou dans la conscience qui l'a conçue. Et plus encore que de s'interroger sur la « fonction référentielle (Tardy, 1969, p. 7-12)

Les différentes représentations iconiques, telles que la peinture, le dessin, le cinéma, les statuettes, les masques, les panneaux s'inscrivent dans le système culturel de représentation. Quant à la photo, notre choix à travers elle, dénote de notre souhait de les insérer dans une démarche non seulement pédagogique, mais surtout didactique. L'image est porteuse de message. Alors, l'étude de la photographie est appelée sémiologie. Elle étudie l'image, celle de la photo ici. Elle est fixe. Dans la photographie, selon Fozza et al. (1988), le message peut être univoque ou polysémique.

> Le discours s'organise entre les images en fonction des données formelles et des traits pertinents, sélectionnés dans l'une et l'autre image, par référence au répertoire du lecteur, et emprunte aux figures stéréotypées véhiculées par les codes dominants de la société (Fozza, Garat et Parfait, 1988, p. 121).

La captation de l'image répond à une volonté propre à celui qui dessine ou réalise une photo. Il y trouve certes des fonctions illustratives, mais aussi l'expression d'un message. Celle-ci peuvent avoir des intérêts différents selon l'usage qu'on en fait, celui de la pédagogie et de la didactique. Magritte nous enseigne que la représentation iconique n'est pas l'objet lui-même. Ainsi à propos de sa fameuse pipe, il dit « *ceci, n'est pas une pipe* ».

La pipe que peint Magritte (1928-1929) dans son tableau, *la trahison des images*, n'est pas une pipe réelle, un objet servant à fumer du tabac, mais une image peinte sur une surface sans épaisseur autre que celle de la peinture elle-même.

> La phrase soigneusement calligraphiée au pinceau, nous rappelle que l'objet de la représentation n'est pas ce dont celle-ci semble témoigner. La ressemblance est un mirage, elle est due à une imitation. Nous pourrions dire que « ceci n'est pas une peinture de Magritte … c'est une reproduction en noir et blanc d'une peinture de Magritte », » Fozza, Garat et Parfait, (1988, p. 36).

Nous pouvons donc dire que nos images, sont le témoignage de notre présence, de notre travail, ce sont le portait, le rendu d'un moment, un instantané, un témoignage de l'activité des personnes présentes dans les différents ateliers. Ce ne sont pas les personnes elles-même.

Nous avons réalisé près de 800 photos, nous en utilisons 60 pour illustrer notre travail. Nous mettons également 120 photos en annexe. Les autres seront probablement utilisés pour de futurs travaux. Nous présentons ici une photographie, c'est le témoignage d'un instant capté, il s'agit de la réparation d'une roue de moto. C'est un moment de travail et d'échanges entre le tuteur et ses apprentis.

Analyse d'une séquence de travail

Photo 59 : la remise en état d'une roue de moto

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Le tuteur assiste ses deux apprentis, ils remontent une roue de moto. Nous faisons la description des différentes étrapes dans le tableau 46 ci-dessous.

Tableau 46 : Analyse d'une séquence de travail, la remise en état d'une roue de moto

Temps	Les étapes	**Le client** : demande de réparation d'une roue de sa moto	**Consignes du tuteur** pour l'apprenti	**Attitudes de l'apprenti** par rapport aux consignes	**Attitudes du tuteur**
00-02-15	étape 1	*Bonjour, j'ai un problème avec les jantes de ma moto*	Tiens, B…, *il faut voir avec l'apprenti là, j'arrive*	L'apprenti se saisit de la jante de la moto Il fait appel à un autre apprenti pour le seconder	Le tuteur regarde ses apprentis agir
00-04-22	étape 2	Les apprentis ont séparé les rayons de la jante	Pas de réaction	Ils sont ensemble, c'est un moment de réflexion, ils cogitent.	Pas de réaction
00-08-56	Etape 3	Il se met de côté	Le tuteur veille, sans rien dire	Moment de forte concentration et d'échanges	Pas de réaction
00-15-05	Etape 4	Il repart	Pas de consignes	Nettoyage au préalable avant le reconditionnement	Il suit de près les gestes et le discours des apprentis
	Etape 5	Il revient plus tard récupérer ses roues	Il fais des propositions	Moment d'échanges et de discussions	Il regarde, il apprécie le travail fait.

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2019

L'opération de la remise en état d'une roue de bicyclette a duré une demi-heure, le patron a laissé l'apprenti travaillé en autonomie. Le patron a fait preuve de confiance. Le client repart content. Aussi, l'étude des images, nous offre des pistes d'analyse et de compréhension.

1.3. L’image et le message de l’image

L’image est un rendu de l’instantané, il rend compte du moment où l’artiste, le photographe, le dessinateur, le portraitiste mettent sur document papier, tableau ou livre ce qui est le fruit de leur imagination ou la captation d’un événement auquel ils ont assisté ou encore s’en font une représentation. À priori, l’image selon la formule consacrée peut être « sage » c’est-à-dire sans mouvement bien qu’à l’analyse cela ne soit pas tout à fait vrai. L’image dans sa dimension symbolique est remplie de messages, elle détient un langage que l’on peut comprendre et interpréter en tenant compte du temps, du contexte et des protagonistes. Elle parle. Elle communique. En regardant une photo, elle nous parle, elle fournit des informations à celui qui la regarde. Au-delà de ce que l’on veut mettre en évidence au premier plan, nous pouvons aussi lire des informations supplémentaires au second. Nous avons ici l’exemple d’une opération de soudure.

Photo 60 : Analyse d’une séquence de travail, une opération de soudure.

Photo 60 : une opération de soudure

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

- le premier plan nous montre l’apprenti avec un chalumeau dans la main
- le second plan montre un portail et une bâche bleue

Cela nous montre que l’image se lit à plusieurs niveaux. Cette pluralité dans la lecture et dans la compréhension amène donc le chercheur à trouver le bon angle, la bonne approche pour la captation de l’image. Dans l’étude des images, il convient d’être prudent. Le hors sujet n’est jamais très loin. Il ne faut pas dire à l’image autre que ce qu’elle véhicule. Il y a dans l’image des messages explicites et des messages implicites. Cela en raison du fait qu’une œuvre quelle qu’elle soit n’est jamais neutre. Elle véhicule un ou plusieurs messages.

Selon Jean-Louis Schefer, dans « *le sens investi* » reprenant la description faite par Champollion, relève ceci :

> Les images des dieux et des déesses, qui couvrent les monuments égyptiens de tous les ordres sont accompagnées de légendes hiéroglyphiques, portant sans cesse, à leur commencement, trois ou quatre caractères semblables, que l'on peut assimiler à la formule copte ceci est respect, la manière d'être, la présence ou la ressemblance. Après cette formule se trouve toujours la préposition (de) exprimée soit par la ligne horizontale ou brisée, soit par la coiffure ornée du lituus, leur homophone perpétuel ; et la préposition est immédiatement suivie par le nom propre du dieu ou de la déesse. (J. F. Champollion, 1824, p. 84.).

En d'autres termes, l'auteur des images a le devoir de préciser ses intentions une fois la captation faite, car il peut y avoir un écart entre ce que l'on souhaitait présenter et ce que le lecteur actuel ou futur pourrait en déduire.

Selon Lessing-Winckelmann et Panofsky (1970), l'image est lue ou déterminée par un élargissement de la base-mimésis ; la mimésis y est l'unique loi sémiotique à la fois linguistique et figurative. Il est difficile en effet pour l'image et d'ailleurs pour toute sorte de représentation d'échapper à une deuxième lecture différente de celle de l'auteur. Toute œuvre qui s'expose, s'expose à une réinterprétation et à la critique.

D'ailleurs, ces critiques peuvent conduire à une reproduction ou à une réécriture dans certains cas de l'œuvre, soit en y ajoutant ou en y extrayant certains éléments qui ont suscité la critique elle-même. Cela démontre, comme le souligne Umberto Eco, que :

> Les signes iconiques ne possèdent pas les propriétés de l'objet représenté mais reproduisent quelques conditions de la perception commune, sur la base des codes perceptifs normaux et en sélectionnant ces stimuli qui — d'autres stimuli étant éliminés — peuvent me permettre de construire une structure perceptive qui possède — par rapport aux codes de l'expérience acquise — la même signification que l'expérience réelle dénotée par le signe iconique (Eco Umberto, 1970, p. pp 11- 15)

À travers ces différentes analyses, l'art de la captation de l'image et de la transposition de l'intention de l'auteur d'une œuvre n'est pas toujours chose aisée. Elle s'offre au regard d'autrui qui fera une deuxième voire une troisième lecture. À l'instar de la photographie ou du dessin, le document vidéo ou filmographique n'échappe pas à ces différentes règles.

2. L’analyse des films vidéos

À la dimension légale, s’ajoutent des précautions d’usage lors de la prise de vue, ou de son, dès lors que le sujet est reconnaissable. À ce titre, les images et le son, sont soumises aux obligations légales prévues sur le droit à l’image dans son article 32, qui stipule que les intéressés doivent être informés et avoir donné leur consentement pour l’obtention des images et du son. En outre, l’identité du responsable du traitement ; - la finalité poursuivie par le traitement ; les destinataires ou catégories de destinataires des données, doivent être précisées.

2.1. Cadre légal relatif à la récolte de données sur la vidéo

Une fois que nous avons obtenu des résultats, l’exploitation demande le respect de la réglementation en vigueur. La collecte et le traitement des données doivent respecter le cadre légal en vigueur.

- Accès et partages des données obtenues

S’ajoute à ces obligations d’information la nécessité souvent oubliée de garantir aux personnes filmées l’accès aux données pendant tout le temps de leur conservation.

- Les sanctions éventuelles selon le code pénal :

L’article 226-1 du code est à ce propos particulièrement clair : « Est puni d’un an d’emprisonnement et de 45000 euros d’amende le fait, au moyen d’un procédé quelconque, volontairement de porter atteinte à l’intimité de la vie privée d’autrui :

- En captant, enregistrant ou transmettant, sans le consentement de leur auteur, des paroles prononcées à titre privé ou confidentiel.
- En fixant, enregistrant ou transmettant, sans le consentement de celle-ci, l’image d’une personne se trouvant dans un lieu privé. Lorsque les actes mentionnés au présent article ont été accomplis au vu et au su des intéressés sans qu’ils s’y soient opposés, alors qu’ils étaient en mesure de le faire, le consentement de ceux-ci est présumé ».

L’image en mouvement serait-elle donc plus parlante que la photographie ? On peut le penser. Comme nous l’avons souligné tantôt, de par son dynamisme et par l’accumulation des mouvements, la vidéo regorge de vie. Il y a de l’action et du mouvement.

On peut donc penser que cette action est dynamique. Elle fait se mouvoir les acteurs et leur donnant de la vie. En cela, elle est différente de la photographie qui est beaucoup plus froide. Pour Dominique Forest, Il est important de souligner que :

> La vidéo est un support privilégié pour une démarche ethnographique, au sens où le recueil des données porte sur l'action effective des personnes, telle qu'elle se déroule in situ. On a donc affaire à un recueil direct d'informations sur l'action, à la différence de modalités éventuellement complémentaires, par questionnaire et entretien, ou par expérimentation contrôlée ». (Forest, 2013, p.2).

La vidéo est dynamique, on pourrait même dire qu'elle est vivante parce qu'elle est en mouvement lors de sa diffusion. Toutefois, elle a les mêmes caractéristiques que les autres documents sur supports. Elle est figée. Elle s'est arrêtée sur le moment filmé, en ce sens qu'il ne reste que le témoignage séquencé d'un moment donné. Ce moment à la fin du film s'inscrit déjà au passé après le visionnage. Cependant chaque moment de visionnage fait revivre les acteurs et les scènes.

2.2. La vidéo, un document à la fois figé et dynamique

Le document filmé est le résultat d'un choix délibéré de son auteur. Le choix des séquences dépend ainsi de ce l'auteur veut faire apparaître. Pour notre part, chaque fois que nous avons filmé les situations de travail, il y avait toujours des liens avec notre recherche et l'analyse de l'activité. Dans le travail de recherche, le document vidéo n'est pas non plus la panacée. Il vient en complément des autres que sont éventuellement la photographie, les transcriptions d'entretiens, le journal de bord et autres supports de recueil de données. Toutefois, nous pouvons retenir selon Dominique Forest que « *La vidéo est remarquable en ce qu'elle permet de recueillir l'imbrication des dimensions analogiques et digitales de l'action, et permet ensuite d'en produire autant de descriptions que souhaité, en mettant à profit sa densité à la fois temporelle et spatiale* ». (Forest, 2013, p.2).

La photographie et le film constituent des documents sources. Ils sont des supports et des artéfacts. Ce sont aussi des documents de médiation dans le sens où ils constituent des objets de communications. Dans le cas de notre recherche, nous y avons ajouté les entretiens que nous avons transcrits, catégorisés et analysés.

3. La transcription et le traitement des données

Cette étape est importante dans la recherche. Il s'agit de mettre par écrit ce que les uns et les autres ont dit. Il s'agit alors de transcrire, de poser sur le papier la parole des acteurs que nous avons rencontrés tout au long de notre travail. Ici l'on peut parler de restitution. Celle-ci découle des enjeux éthiques et méthodologiques. Elle obéit à des critères bien établis et se subdivise en plusieurs parties :

> « *Une première partie aborde les différents outils – logiciels et matériels – à la disposition du transcripteur pour lui faciliter le travail et réduire le temps consacré par entretien : logiciels de traitement de texte (Libre Office) et de lecture audio, pédaliers de transcription, logiciels de transcription (comme Sonal ou Transcriber), logiciels de reconnaissance vocale (Dragon, Express Scribe, Vocals) ou encore dispositions de clavier alternatives comme Dvorak ou Bépo.* (Thibaut Rioufreyt, 2016, p.1) Pour notre part, nous avons utilisé quelques logiciels de transcription, souvent différents, mais complémentaires.

Ces logiciels sont entre autres : « *https://drive.google.com/drive/my-drive* », de *https://speechnotes.co/fr/*, ou encore de https://*support.microsoft.com/fr-fr/office/retranscrire-* ». Il s'agissait pour nous dans un premier temps de les texter, de les comparer dans l'optique trouver le logiciel le mieux adapté à nos besoins. Nous avons finalement opté pour *Google drive*.

3.1. Le choix d'un logiciel adapté à notre recherche

Il nous faut souligner que le choix d'un logiciel n'est pas non la panacée non plus. Un logiciel, est avant tout une aide, un artefact. Il ne fait pas seul le travail. Il se contente d'exécuter ce que l'on lui propose. En outre, le travail de transcription est fastidieux et chronophage. La durée moyenne de nos entretiens et de 35 minutes pour les apprentis soit environ 5 heures de transcription et de 45 minutes pour les tuteurs soit près de 6 heures de travail, voire plus car les messages ne sont pas toujours clairs.

Après avoir essayé différentes versions de Windows (2016 au travail et 2007 à la maison), nous avons opté pour Libre office, qui est beaucoup plus fluide et passe partout. Il y a moins de problème de compatibilité d'un ordinateur à l'autre. Ainsi, il n'est pas rare de voir des contre-sens lors d'une diction automatisée. Il faut alors relire et corriger, rectifier en restant fidèle au message et à son contenu.

Dans notre cas, par exemple, l'une des erreurs qui revient et qui est régulièrement soulignée par l'ordinateur est celle relative à la négation. Il s'agit du manque de « ne » dans les phrases des apprentis, « *j'ai pas fait l'école* » au lieu de *« je n'ai pas fait l'école* » ou « *je n'ai pas été scolarisé* ». Cela nous amène à poser plusieurs questions. Que doit-on transcrire, sous quelle forme doit-on transcrire, quand et comment doit-on analyser le document obtenu ? Kaufmann (2013) souligne que la retranscription doit être :

- Fidèle : ne pas trahir son propos, de pas commettre de contre-sens, ne pas confondre transcription et analyse
- Compréhensible pour le lecteur et, a fortiori, pour l'analyste
- Respectueuse pour l'interviewé : respecter ses droits, parfois ne pas transcrire certains passages comme il l'a demandé, etc.

Nous avons choisi de nous appuyer sur Word pour les textes, puis le logiciel Excel pour les diagrammes et graphiques et nous avons utilisé le logiciel Nvivo.

Pour Mucchielli, (2009), au plan épistémologique, la recherche qualitative appréhende l'objet d'étude de manière globale, proximale, directe et interprétative.

En outre, *l'entretien peut être considérée comme une forme d'exercice spirituel, visant à obtenir, par l'oubli de soi, une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie*, Bourdieu (1993, p. 1406). Nous mobilisons l'analyse thématique de Bardin pour meilleure analyse et meilleure une compréhension de nos entretiens.

« *Faire une analyse thématique consiste à repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi* », (Bardin, 2013, p.137).

Dans cette perspective, nous nous attelons à mettre en évidence les différents thèmes dégagés de ces divers supports. Selon Bardin, (2013), le chercheur est sur le terrain pour le recueil de données, il dispose généralement de plusieurs méthodes comme unité d'enregistrement pour des études de motivations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendances.

3.2. Recueil et analyse données

À partir des nuages de mots, nous avons construit nos diagrammes. Afin de faire ressortir les mots plus pertinents, nous avons étudié de façon individuelle chaque entretien en prenant soin de délimiter la fréquence et la régularité des mots.

Nous avons par exemples exclus les mots de moins de cinq lettres. Cela a pour avantages de supprimer les articles (le, la, les, des…) ou les pronoms possessifs (mes, tes, ses…) il a par conséquent pour inconvénient de passer sous silence les pronoms personnels (je, tu, il). Le logiciel met alors en lumière de façon évidente les mots les plus réguliers. Nous avons fait une répartition en quatre niveaux. Nous avons centré notre analyse sur les cinq cents mots les plus réguliers dans chaque discours. Le premier niveau prend en compte les thèmes centraux, le deuxième niveau s'intéresse aux thèmes secondaires, le troisième niveau fait apparaître les mots de troisième plan et le quatrième niveau prend en compte le reste des cinq cents mots choisis. Pour établir les différents diagrammes, nous avons retenu les vingt mots qui sont les plus réguliers et les plus emblématiques dans le discours.

4. L'analyse des discours des tuteurs et des apprentis

Pour mieux comprendre les discours des acteurs, les tuteurs et apprentis, nous avons établi de diagrammes pour faire ressortir les axes des entretiens. Pour cela nous avons choisi un apprenti et un tuteur par atelier, puis nous avons fait un nuage mots pour l'ensemble apprentis d'un côté et l'ensemble des tuteurs de l'autre sous la forme de camemberts.

Nous avons utilisé le logiciel Nvivo Stater. Avant ce choix de logiciel, nous avons au préalable établi notre grille d'analyse. À partir de celle-ci, notre avons retenu les points saillants après avoir inséré le texte dans le logiciel. Les mots les plus employés apparaissent de façon de façon assez évidente. Ainsi nous avons retenu les mots qui reviennent de façon récurrente dans le discours des apprentis. Nous avons fait de même pour les tuteurs.

Ainsi, nous avons par exemples retenu les mots récurrents, ils apparaissent en grand caractère. Ils sont souvent à plusieurs niveaux de lecture tels que : premier plan, second plan et troisième plan. Nous les avons organisés en mettant l'accent sur le contenu du discours de chacun des acteurs de l'atelier. À la fin, nous avons choisi de retenir les 12 mots les plus saillants. Chaque discours donne à voir un ou plusieurs messages. Les mots saillants donnent des indications sur le discours dans son ensemble. Ils peuvent varier selon qu'est apprenti ou tuteur. Ils reflètent une orientation. Il apparait ainsi par exemple :

Dans le discours des apprentis : *patrons, beaucoup, travail, tonton travail, formation…*

Dans le discours des tuteurs : *travail, formation, apprenti, famille, beaucoup, souvent…*

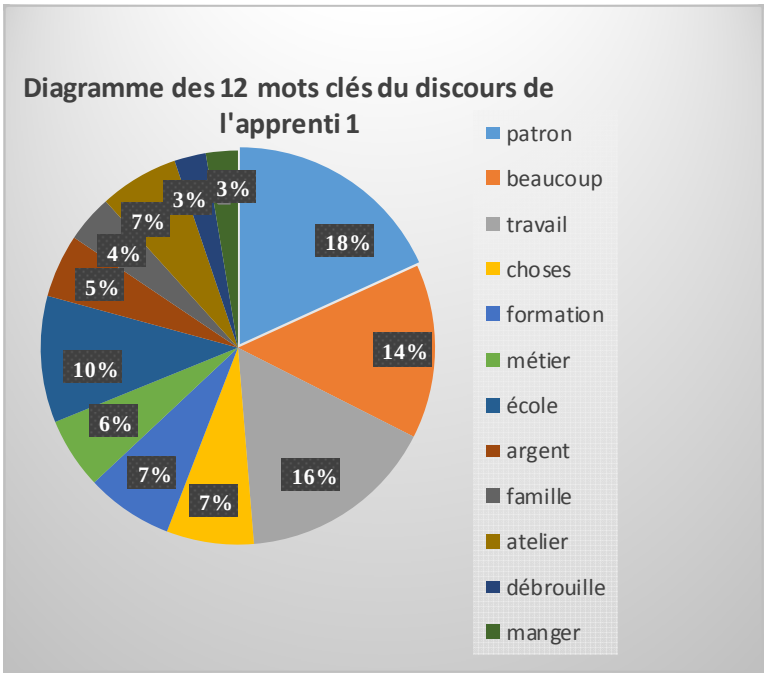
Nous les avons analysés en tenant de l'ensemble du discours et en tenant compte de ce que nous savions du contexte et du terrain. Nous présentons ainsi dans les pages qui suivent nos nuages de mots et les diagrammes obtenus à partir de ceux-ci.

4.1. Le discours des 6 apprentis de Dédougou et de Banfora

Pour analyser les différents discours des six tuteurs, nous nous sommes servi de l'analyse de contenu de Bardin (1977, 2018). Nous nous sommes servi du logiciel Nvivo Starter pour construire les nuages de mots et les diagrammes pour nos analyses et nos interprétations.

- Discours de l'apprenti de l'atelier 1

Diagramme 1 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours de l'apprenti 1

Nuage de mots de l'entretien de l'apprenti 1	Nuage de mots obtenu avec les mots clés
	Diagramme et mots clés de l'apprenti 

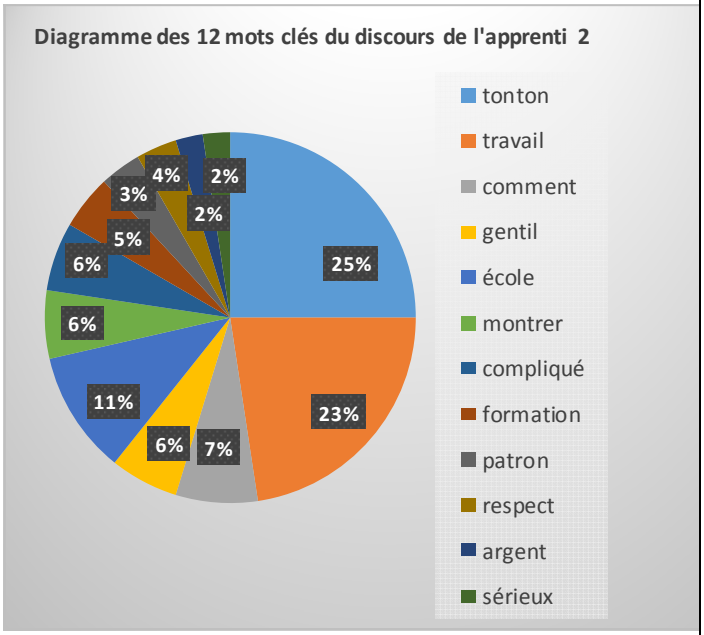
Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Interprétations : Dans le discours de l'apprenti 1, les 2 mots qui apparaissent au premier plan, de façon très visible sont : *Patron, et beaucoup.* Si nous travaillons le concept de tuteur, au Burkina Faso, *on parle plus de* patron. Le mot *patron* a plusieurs sens. Il représente l'autorité et la réussite, il est le responsable de l'atelier, il est le chef des lieux. On lui doit un respect et considération.

L'emploi du mot *beaucoup* met en lumière les faits marquant du travail de soudeur. *Il faut beaucoup de courage pour faire ce travail ; la vie est beaucoup dure chez nous* ; *pour s'installer comme patron ; il faut beaucoup d'argent.*

- Discours de l'apprenti de l'atelier 2

Diagramme 2 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours de l'apprenti 2

Nuage de mots de l'entretien de l'apprenti 2	Diagramme obtenu avec les mots clés
	

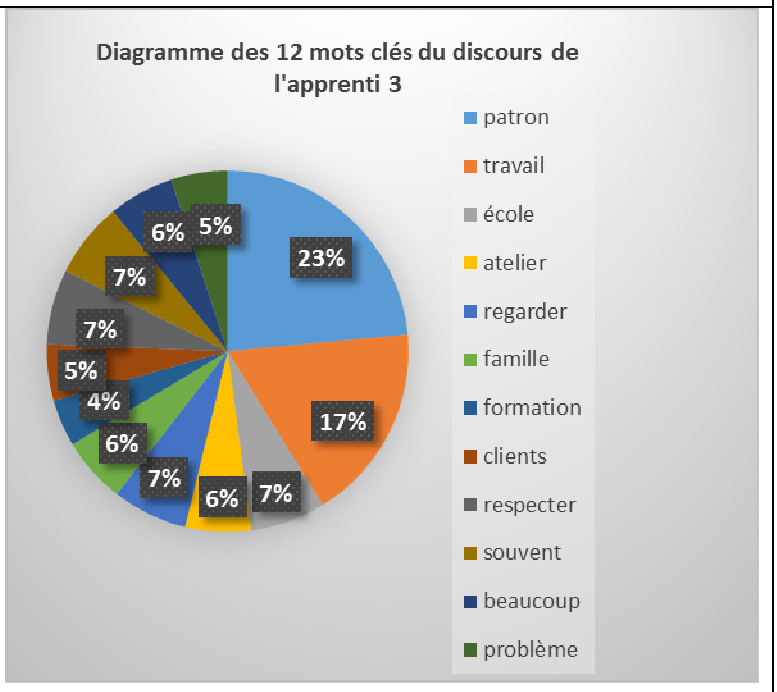
Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Interprétations :

Ici, les deux mots qui apparaissent au premier plan, de façon très visible sont : *tonton* et *travail.* Nous pouvons en déduire que l'atelier est un lieu de travail. Pour les apprentis, se rendre dans l'atelier c'est se rendre au travail. L'atelier est souvent la continuité de la famille. Cela se voit dans l'atelier 2, les apprentis sont d'ailleurs les neveux du patron. Compte tenu des liens familiaux, les apprentis préfèrent l'appellation *tonton* au détriment du mot *patron*. Il arrive aussi que certains apprentis bien n'étant de la famille finissent par adopter le mot *tonton.* Le tuteur est alors le patron et le membre de la famille.

- Discours de l’apprenti de l’atelier 3

Diagramme 3 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours de l’apprenti 3

Nuage de mots de l’entretien de l’apprenti 3	Diagramme obtenu avec les mots clés
	

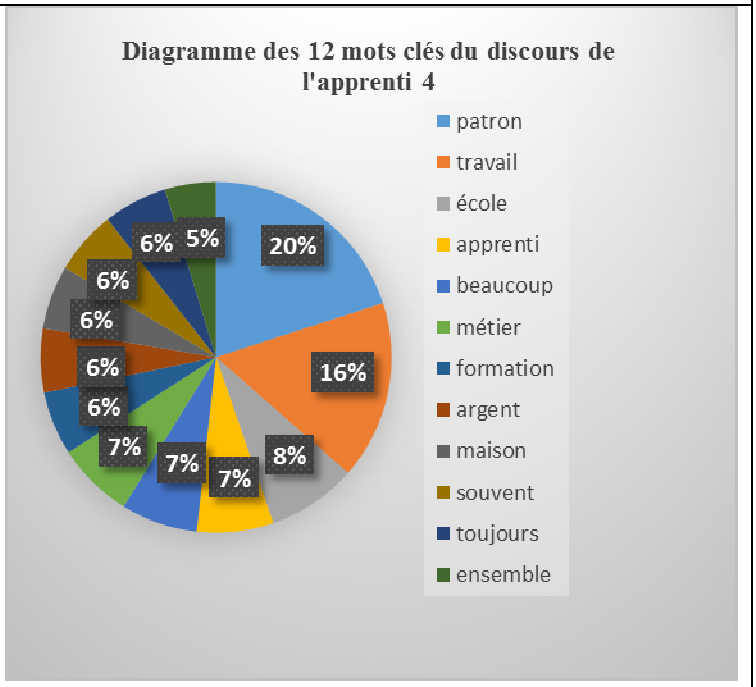
Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Interprétations :

Les mots *Patron et travail*, apparaissent au premier plan, de façon très visible. Le *patron* est un acteur important, sinon l’acteur clé de l’atelier. Le travail régit la vie de l’atelier. À travers lui, le patron forme, les apprentis apprennent. Les mots « *famille* » et « *respect* » mettent en lumière les valeurs transmises aux enfants. Ces valeurs contribuent aussi à la réussite des apprentissages.

- Discours de l'apprenti de l'atelier 4

Diagramme 4 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours de l'apprenti 4

Nuage de mots de l'entretien de l'apprenti 4	Diagramme obtenu avec les mots clés
	

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

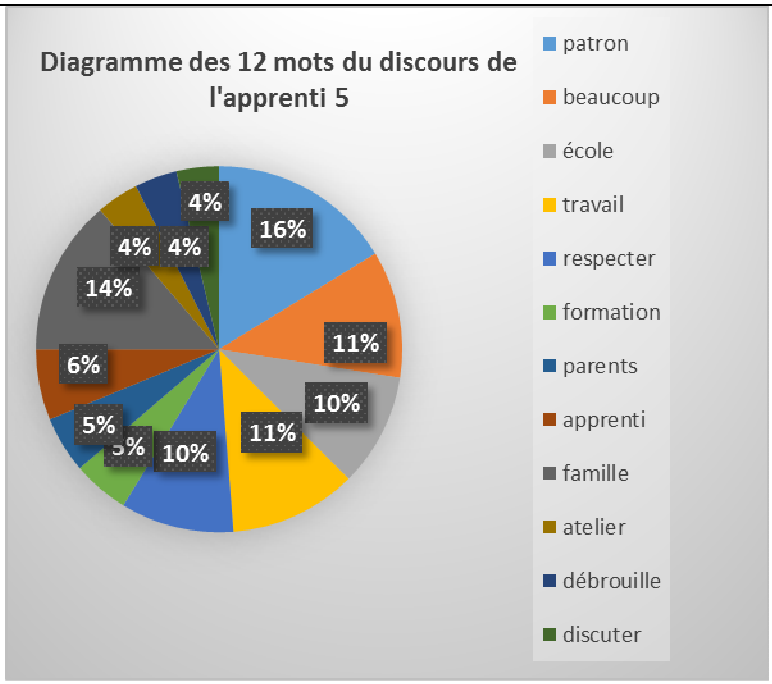
Interprétations :

Les mots *patron* et *travail* apparaissent de façon très visible. À ceux-ci, s'ajoutent les mots *école, apprentis, métier et formation, argent.* Nous pouvons en déduire que l'apprenti accorde une place particulière à l'école, il dit qu'il « aimait » l'école, mais il a dû la quitter car les parents manquaient d'argent. Il associe l'école à l'argent.

Pour lui, entreprendre la formation c'est entreprendre se positionner pour un métier et par la même occasion, c'est se trouver une place dans la société en ayant un emploi, un travail et même d'avoir de l'argent. L'apprentissage est pour l'apprenti un moyen de se reconstruire et de construire.

- Discours de l'apprenti de l'atelier 5

Diagramme 5 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours de l'apprenti 5

Nuage de mots de l'entretien de l'apprenti 5	Diagramme obtenu avec les mots clés
	

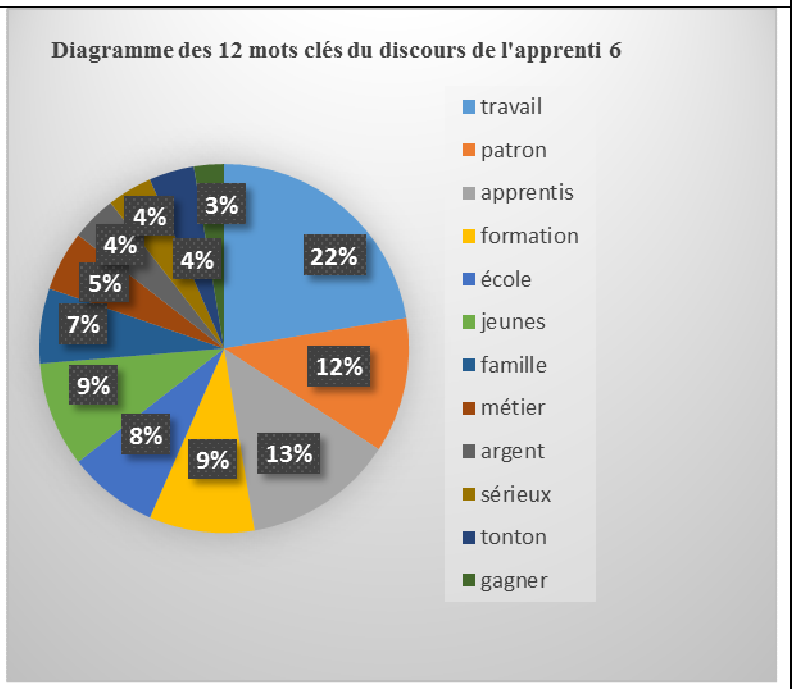
Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Interprétations :

En plus des mots *patron, beaucoup et école,* nous relevons aussi les mots *respecter et travail.* Nous en déduisons que l'apprenti accorde une place particulière au respect. Il a dû quitter l'école « *à cause de son mauvais comportement alors qu'il travaillait bien* ». Il a peur d'être à nouveau renvoyé. Nous supposons qu'il fait un parallèle entre la classe et l'atelier. À partir de ce passé douloureux, il doit s'investir davantage dans ses apprentissages. Le patron est une figure de référence, tantôt il l'associe au professeur, tantôt il l'associe au tonton ou encore à l'entrepreneur qui a réussi. Son souhait est de devenir comme le patron.

- Discours de l'apprenti de l'atelier 6

Diagramme 6 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours de l'apprenti 6

Nuage de mots de l'entretien de l'apprenti 6	Diagramme obtenu avec les mots clés
	

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

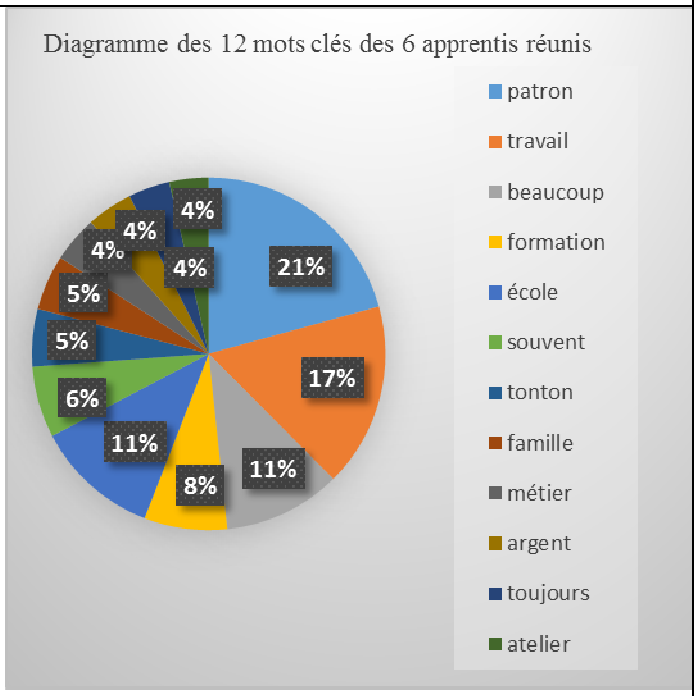
Interprétations :

Les mots *apprentis* et *formation* s'ajoutent aux mots en grand caractère que sont « *travail et patron* ». *Ces* différents mots font de l'atelier un lieu où l'on apprend, et où l'on se forme. La présence de la famille dans le parcours de formation favorise la poursuite sereine des apprentissages. La famille veille. Les parents sont aux côtés des tuteurs et des apprentis. Le travail est au cœur de la vie de l'atelier, c'est le centre de gravité. Autour de lui se structurent l'activité, la formation et les apprentissages

Mots clés et diagramme des six apprentis des six ateliers réunis

Diagramme 7 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours des 6 apprentis

Diagramme et mots clés des 6 apprentis réunis

Nuage de l'ensemble des 6 entretiens des apprentis	Diagramme obtenu avec les mots clés de l'ensemble des 6 apprentis
	

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Interprétations : Nuage de mots clés des 6 apprentis réunis

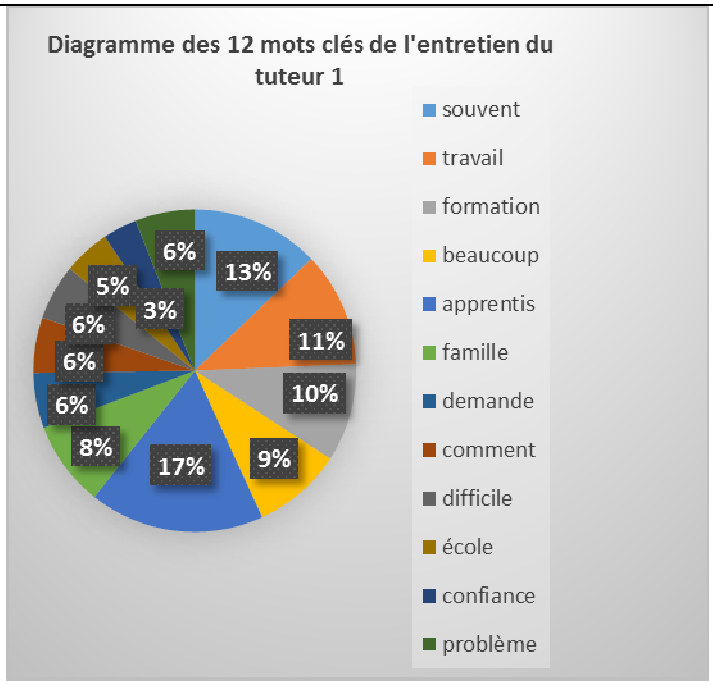
Les mots qui apparaissent au premier plan, de façon très visible sont : *travail, beaucoup, formation, patron,* puis viennent les mots *famille et apprentis.* La bonne marche des apprentissages repose sur une articulation harmonieuse des relations entre la famille et l'atelier. Dans cette relation, le tuteur est le pilier central. Il est en charge de la formation, il est le patron, il organise le travail. Il lui arrive souvent de gérer les conflits et les tensions au sein de l'atelier.

4.2. Le discours des 6 tuteurs de Dédougou et de Banfora

Pour analyser les différents discours des six tuteurs, nous nous sommes servi de l'analyse de contenu de Bardin (1977, 2018). Nous nous sommes servis également du logiciel Nvivo Starter pour les nuages de mots et les diagrammes en raison de son côté pratique, clair et précis.

Discours du tuteur de l'atelier 1

Diagramme 8 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours du tuteur 1

Nuage de mots de l'entretien du tuteur 1	Diagramme
	

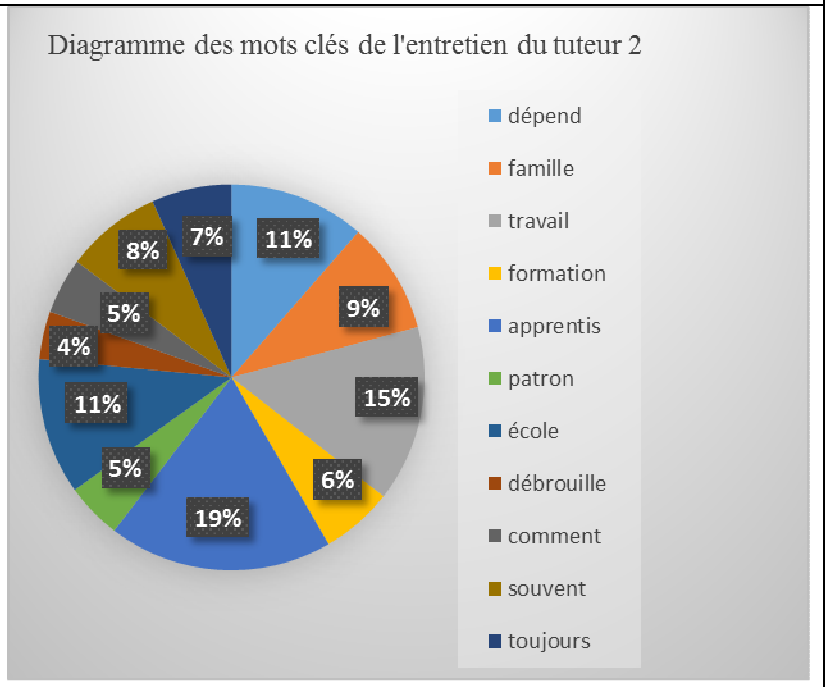
Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Interprétations :

Les deux mots qui apparaissent au premier plan, de façon très visible sont : « *travail et souvent* ». Nous supposons que la vie de l'atelier s'articule autour du travail. Le travail véhicule des valeurs, le courage et la réussite. Il constitue l'axe autour duquel s'articule l'activité et la formation. C'est aussi dans le cadre du travail que se font les apprentissages. La récurrence de l'adverbe « souvent » révèle le côté incertain dans l'assiduité et dans les échanges « *souvent, ils viennent, souvent ils ne viennent pas en formation* ». Le mot souvent se retrouve dans les discours au sujet du non-paiement des frais de formation : *« souvent les familles paient quelque chose, souvent elles ne donnent rien parce qu'on se connaît »*

- Discours du tuteur de l’atelier 2

Diagramme 9 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours du tuteur 2

Nuage de mots de l’entretien du tuteur 2	Diagramme
	

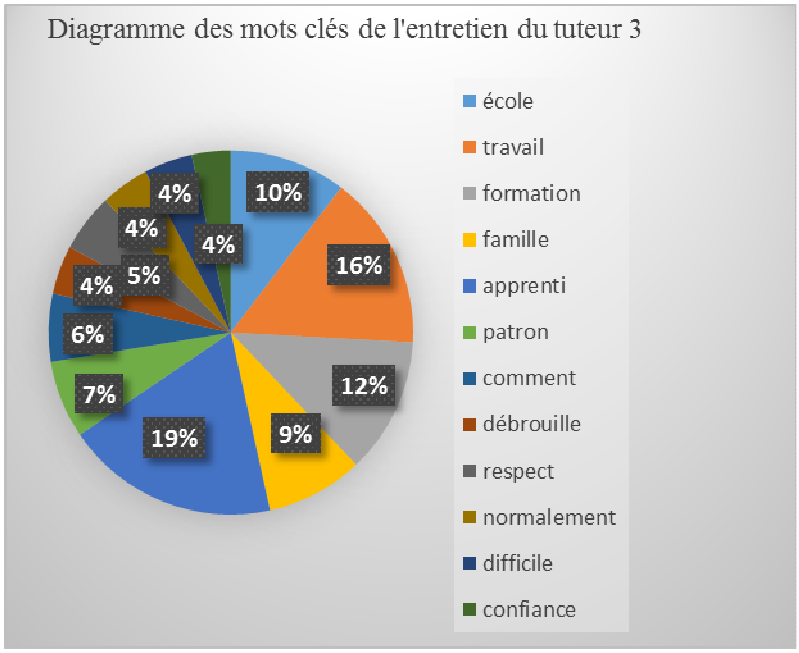
Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Interprétations :

Les deux mots qui apparaissent au premier plan, de façon très visible sont : *dépend et famille*, ensuite viennent les mots *école, formation, apprenti.* Il y aussi la récurrence des adverbes « *souvent et beaucoup* ». La famille et le tuteur s’accordent sur la nécessité de la bonne marche de la formation. Quand la famille et le patron s’entendent bien les apprentis viennent régulièrement en formation. Toutefois, il y a beaucoup d’inconnus dans le parcours, à savoir comment agir sur la fidélisation, l’assiduité, la motivation de l’apprenti pour la poursuite des apprentissages. Aussi le mot « *dépend* » fait ressortir ce côté aléatoire et peut-être imprévisible du comportement de l’apprenti souvent difficile à cerner.

- Discours du tuteur de l'atelier 3

Diagramme 10 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours du tuteur 3

Nuage de mots de l'entretien du tuteur 3	Diagramme
	

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Interprétations :

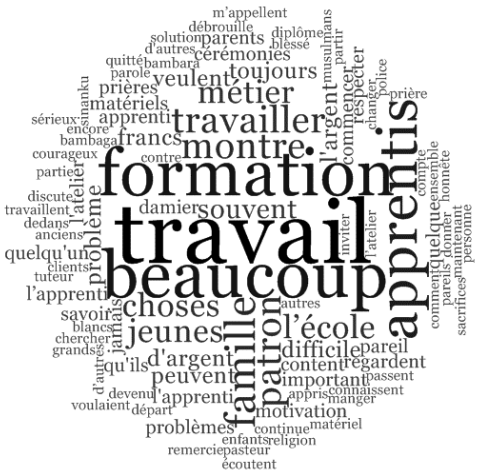
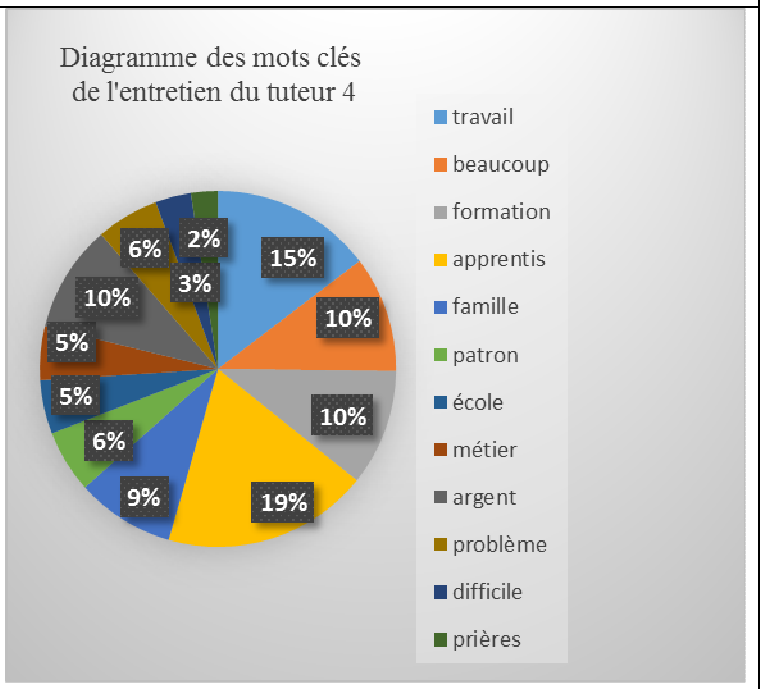
Les deux mots qui apparaissent au premier plan, de façon très visible sont : *travail et formation.*

Pour le tuteur 3, ici, il y a une complémentarité entre l'école et l'atelier car tous les deux sont des lieux de formation. On y apprend des savoirs théoriques d'un côté et des savoirs pratiques de l'autre. Les deux ont pour finalité la construction de l'apprenant et de lui offrir les clés pour accéder au monde du travail.

La régularité du mot « *famille* » s'explique par le rôle que celle-ci joue auprès de l'enfant dans la formation. Elle peut avoir un rôle de médiateur ou d'accompagnateur selon les situations. Elle peut intervenir lors des cérémonies rituelles, dans la gestion des conflits dans les ateliers entre autres.

- Discours du tuteur de l'atelier 4

Diagramme 11 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours du tuteur 4

Nuage de mots de l'entretien du tuteur 4	Diagramme
	

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Interprétations :

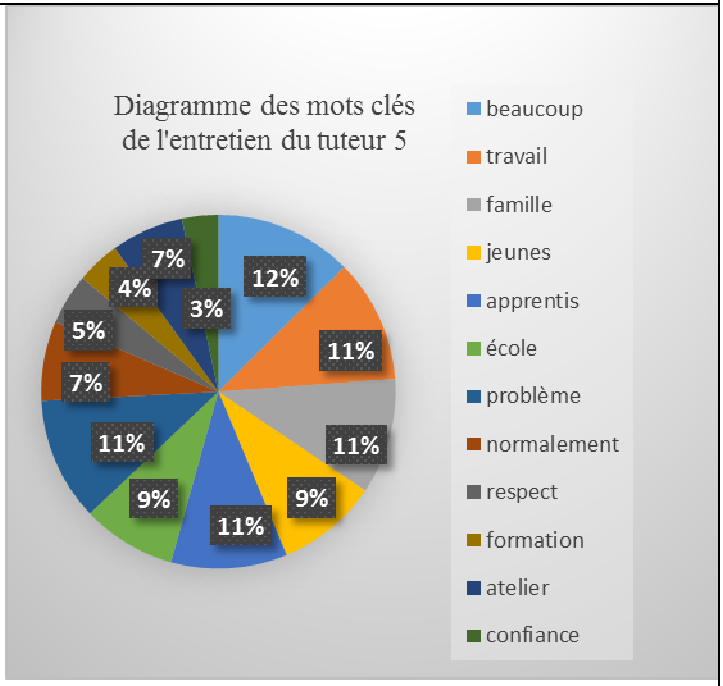
Les 2 mots qui apparaissent au premier plan, de façon très visible sont : *travail, formation, apprenti, beaucoup.*

Le travail est la colonne vertébrale de l'atelier, il fait vivre la formation. À travers l'activité, les apprentis trouvent les raisons de leur présence, ils viennent pour se former et pour apprendre. Pendant les moments de formation, « *le patron montre comment faire…* », les jeunes « *écoutent* », ils « *regardent* », ils « *font* ».

Les mots « *difficiles* » et « *problèmes* » dans le discours montrent qu'il faut de la volonté et de la motivation pour se former au métier de soudeur. Cela explique pourquoi il est important que la famille collabore avec le patron de l'atelier.

- Discours du tuteur atelier 5

Diagramme 12 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours du tuteur 5

Nuage de mots de l'entretien du tuteur 5	Diagramme
	

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

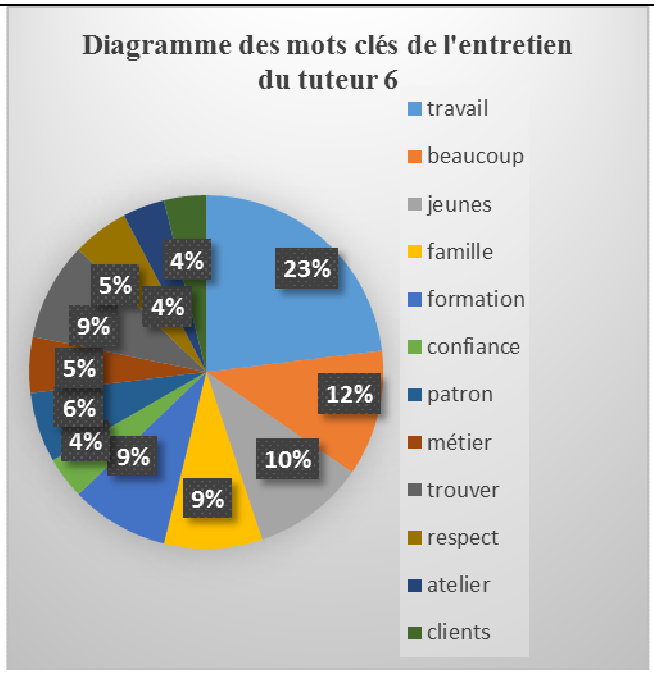
Interprétations :

Les 3 mots qui apparaissent au premier plan, de façon très visible sont : *beaucoup, famille, travail*. Comme dans le discours des autres patrons, nous pouvons en déduire que la famille est un maillon clé dans la relation entre l'atelier et l'apprenti.

Le mot *« beaucoup de … »* montre que le tuteur met l'accent les difficultés qu'il rencontre dans le cadre de son travail. Il s'agit des difficultés matérielles liées elles-mêmes aux difficultés financières. Les outils de travail sont anciens et usés, il a du mal à les renouveler par manque d'argent. Il dit « *il y a beaucoup problèmes dans ce travail…* », ou encore « *on travaille beaucoup, mais on ne gagne pas beaucoup d'argent* ». L'emploi du mot « *normalement* » souligne que tout ne se passe pas toujours comme le souhaite le tuteur. « *Normalement si les clients paient bien, on peut s'en sortir…* ». Il dit aussi *« normalement, quand on travaille plus de 10 ans avec un matériel comme ça, on doit changer… ».*

- Discours du tuteur de l'atelier 6

Diagramme 13 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours du tuteur 6

Nuage de mots de l'entretien du tuteur 6	Diagramme
	

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

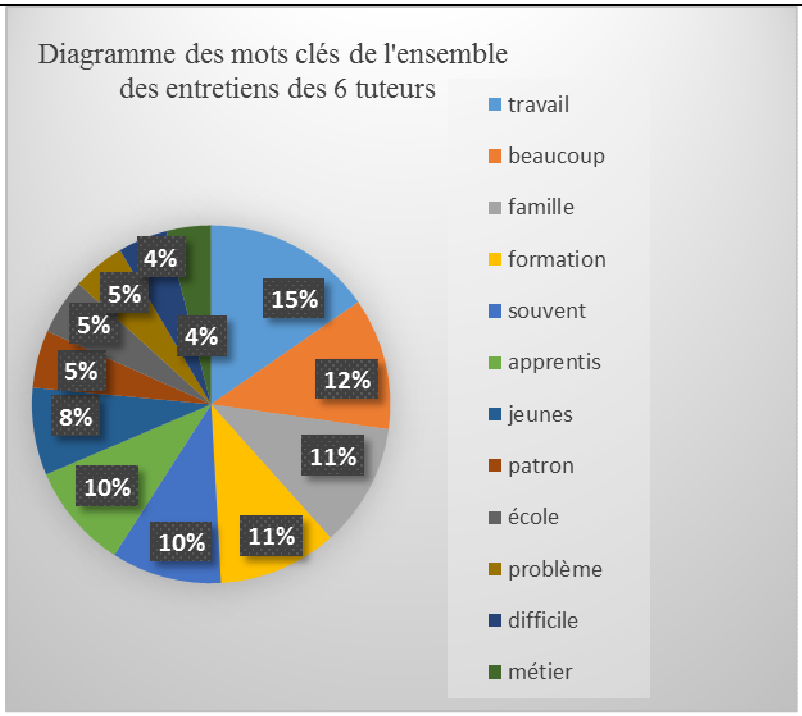
Interprétations :

Les mots « *travail et beaucoup* » apparaissent au premier plan. En plus viennent les mots *« formation »* et *« famille »*.

Dans l'atelier 6, le tuteur a établi une relation de confiance avec son neveu. L'apprenti a la confiance de son oncle. Il lui donne délégation pour agir par la même occasion, celui-ci joue un rôle de mentor. Il est devenu une référence dans l'atelier. II sert de trait d'union entre les apprentis et le tuteur dans les apprentissages. Il intervient entre eux en cas de conflits. Les mots « *confiance, motivé, respect…* » montrent l'équilibre nécessaire au bon fonctionnement de l'atelier.

Les mots clés ressortis des discours des 6 tuteurs réunis

Diagramme 14 : Nuage de mots et diagramme obtenus à partir du discours des 6 tuteurs

Nuage de mots du discours des 6 tuteurs réunis	Diagramme
	

Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Interprétations :

Nuages de mots et mots clés de l'entretien des 6 tuteurs

Les mots « *patron* » et « *travail* » sont ceux qui apparaissent en gros plan. Ensuite viennent les mots « *formation, école, apprenti, famille, tonton et apprenti...* ». On peut ici retenir la dynamique de l'activité et des interactions dans l'atelier. En effet, l'atelier est un lieu de travail et de formation. Le patron en est le maître. Ici la famille sert d'interlocuteur et de relai. Elle accompagne lors de différentes cérémonies, elle finance les frais de formation, elle conseille les apprentis. Elle intervient en cas de conflits.

Résumé du sixième chapitre

Dans ce chapitre nous faisons un retour sur la méthodologie d'analyse des données. Dans le processus de recherche, la visée de l'entretien est de faire parler son interlocuteur dans l'optique d'obtenir des informations. Selon *Janine Pierret,* « *l'adoption d'une méthodologie qualitative conduit à privilégier l'enquête de terrain et ses principales techniques de recueil de données que sont l'observation et l'entretien non standardisé » (*Pierret, 2001, p.100).

La collecte de données n'est qu'une partie du travail du chercheur. Celui-ci suit le tempo de celui qui est interrogé. En fonction de la disponibilité de l'interviewé et du contexte, l'entretien est fait ou pas. En outre, une fois les données obtenues, il s'agit par la suite de les transcrire, analyser, de les comprendre et de les interpréter en tenant compte de différents éléments en lien avec les objectifs recherchés.

Pour ce qui concerne les entretiens, nous les avons transcrits, catégorisés et analysés. Il s'agissait ici de restituer de façon éthique et méthodologique. Pour cela, il nous fallait des logiciels et du matériel approprié pour nous aider dans le travail de transcription. Nous avons choisi de nous appuyer sur Word pour les textes, puis le logiciel Excel pour les diagrammes et les graphiques. Par la suite, nous avons utilisé le logiciel Nvivo pour l'étude des mots et des expressions, ce qui par la suite nous a permis de construire les nuages de mots, faisant ressortir les mots importants, les mots saillants de façon récurrente.

Au plan épistémologique, étant donné que nous nous inscrivons dans une démarche qualitative, nous nous sommes appuyé sur l'analyse thématique de Bardin (1977, 2018) pour une meilleure analyse et une meilleure compréhension des entretiens, car selon elle, le chercheur est sur le terrain pour recueillir des données pour ensuite les analyser.

À partir des discours des apprentis et des tuteurs, nous avons construit des nuages de mots, nous avons construit nos diagrammes. Afin de faire ressortir les mots les plus pertinents, nous avons étudié de façon individuelle chaque entretien en prenant soin de délimiter la fréquence et la régularité des mots.

À la lumière de ces analyses, nous nous sommes intéressés aux points saillants de nos résultats afin de les discuter et formuler les préconisations qui découlent de notre recherche.

Septième chapitre : Discussion des résultats et perspectives

Le septième chapitre porte sur la discussion des résultats de la recherche et les éventuelles perspectives attenantes. Après la discussion des résultats, un regard épistémologique est posé à la fois sur le cadre théorique et l'appareil méthodologique mobilisé. Nous concluons notre travail en donnant les limites et les perspectives de cette recherche.

1. Les regards épistémologiques sur la recherche

Nous entendons ici apporter des éclairages sur notre travail de recherche dans l'optique d'une meilleure compréhension des concepts que nous avons convoqués dans notre cadre théorique. Nous y abordons deux aspects clés la place donnée aux différents concepts dans notre recherche et notre démarche méthodologique. Nous entendons ici faire dialoguer les concepts et montrer les points qui les relient. Nous entendons aussi mettre en lumière en quoi ils donnent de la consistance à notre recherche. Le regard épistémologique est un retour sur les concepts dans le but de creuser dans les savoirs pour faire ressortir le volet rationnel de leurs apports aux sciences.

Pour nous, étudier l'activité implique automatiquement de nous inscrire dans le champ de la didactique professionnelle. Comme l'a souligné Pastré, Mayen, Vergnaud (2006), son objectif est d'étudié l'activité et les différents schèmes sous sous-jacents (Vergnaud, 1985).

En choisissant de nous intéresser aux processus de médiation didactique lors des apprentissages accompagnés, nous choisissons au-delà de la didactique professionnelle de trouver des articulations entre celle-ci et d'autres champs disciplinaires.

1.1. Regard sur le champ conceptuel de la recherche

Notre approche épistémologigue s'appuie à la fois sur une démarche empirique et sur la littérature en lien avec le sujet étudié. Pour cela, nous avons convoqué des auteurs de référence. Les réponses à nos interrogations et surtout à nos hypothèses se trouvent dans l'apport de plusieurs concepts et notions pour construire le cadre théorique. Aussi, nous avons obtenu des éclairages pertinents à partir du rapprochement de concepts bien que différents mais qui sont complémentaires dans l'étude comportementale des apprentis et de tuteurs.

La didactique professionnelle étudie l'activité. Dans notre cas, comprendre la dimension résiliente des différents acteurs ouvre la porte à la compréhension de la réussite des apprentissages ou de leur échec. Il en est de même pour l'articulation entre les apprentissages, la culture et le rapport aux savoirs. Pour Charlot, il ne fait aucun doute que les savoirs pratiques et les savoirs relationnels se complètent. Les uns donnent des éclairages sur les seconds ou inversement. Le tuteur formateur use de différents savoirs. Son expérience dans la profession et son expérience de la vie font de lui un être doué et plein des compétences.

Un certain nombre des formateurs étant analphabètes, ils ont développé de grandes capacités d'adaptation au public de jeunes qu'ils accueillent. L'adaptation est une des facettes de la résilience dans le cadre des ateliers. Cyrulnik (2019) parle d'aller au-delà des difficultés. Pour surmonter les difficultés de la formation, la médiation didactique (Numa Bocage, 2007, 2009, 2015) ouvre la porte à des stratégies et à des procédés susceptibles de contribuer à la facilitation des apprentissages. Dans le contexte du Burkina Faso, les stratégies de formation s'inscrivent dans la continuité des stratégies éducatives des familles. L'éducation (Ki Zerbo, 1990) est un axe fondamental dans le parcours des apprentis soudeurs.

Les tuteurs formateurs usent ainsi, dans le cadre de la médiation didactique, de leurs cinq sens pour faire passer leurs messages. Aussi, ils usent constamment de la parole et des gestes. La parole accompagne les gestes. Le regard des apprentis suit les mouvements du corps des formateurs. Les apprentissages professionnels se caractérisent par les processus d'accompagnement (Vygotski, 1997, Bruner, 1983, Vial, 2007) durant les parcours. Il s'agit pour les apprentis de se former en situation réelle.

Dans les ateliers, les apprentis apprennent aux cotés des tuteurs. L'acquisition de compétences se fait au fil de l'eau. Chaque tuteur développe et entretien son propre schème, à cet effet Vergnaud (1994) préfère le concept de schème au concept de compétences. Pour lui les schèmes à la différence de la compétence impliquent les dimensions intellectuelles de la part des opérateurs lors de l'activité. Les opérateurs ne sont pas de simples exécutants, ce sont des personnes réfléchies. Ils appartiennent à une communauté et à une culture dans laquelle ils puisent l'essence même de leurs apprentissages. *« Le jeune enfant assimile les productions matérielles et symboliques de sa communauté culturelle qui, ainsi conservées, se transmettent à la génération suivante* » (Wulf, 2014, p.124). Il y a ainsi un lien entre rapport au savoir et la culture. La compréhension de l'un donne des éclairages sur l'autre. Cette compréhension passe aussi par les rapports entre les familles et les ateliers d'une part et d'autre part entre les tuteurs et les apprentis.

La compréhension du rapport au savoir tout au long de notre travail nous conduit à poser un regard épistémologique pertinent sur le cadre théorique et sur notre appareil méthodologique.

1.2. Regard épistémologique sur l'appareil méthodologique utilisé

Il est intéressant de noter que nos six ateliers renferment plus d'une vingtaine d'opérateurs (tuteurs et apprentis) qui d'une manière ou d'une autre, ont été les sujets de notre enquête. Nous les avons côtoyés, nous les avons filmés, nous les avons interviewés, nous les avons photographiés. L'objectif de ces différents procédés de recherche est de faire ressortir la richesse et l'authenticité du vécu des différents acteurs auxquels nous nous sommes adressés. Nous prenons appui sur des auteurs de référence pour ce qui concerne les approches théoriques tels que Lapassade (2002) Coulon (2014), Arborio et Fournier (2011). Pour l'analyse des données recueillies nous nous appuyons sur les travaux Bardin (1977, 2018).

Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs dans l'optique de laisser une large place aux discours des personnes interviewées. En outre, tout au long de nos différents séjours au Burkina Faso, nous avons tenu un journal de bord afin de consigner des événements qui n'apparaissent probablement pas dans les entretiens. Les documents vidéo réalisés représentent la captation de moments de travail, d'activité, et de formation. Il en est de même pour les photos. L'analyse thématique (Bardin) nous a permis de catégoriser et d'interpréter les données obtenues sur le terrain.

L'étude des processus de médiations didactiques lors des apprentissages accompagnés est un travail minutieux qui demande au chercheur de prendre en compte les concepts clés développés dans la partie théorique. Cela nous ramène dans le cas du Burkina Faso à tenir compte constamment de la place occupée par la culture locale, des questions d'éductions traditionnelles et familiales qui sont des points d'appui favorisant les apprentissages.

Pour tenir un fil conducteur cohérent dans notre démarche, nous avons construit notre problématique de recherche puis nous avons défini notre objet de recherche et par la suite nous avons formulé des hypothèses qui nous ont énormément aidées à établir notre revue de littérature et affiner notre méthodologie d'approche et d'enquête sur le terrain.

Fort de notre corpus, nous avons établi une démarche méthodologique qui a consisté à relever les motivations qui conduisent les apprentis à s'engager dans les apprentissages, puis nous nous sommes intéressé à l'implication des parents dans les apprentissages à travers les cérémonies rituelles de début et de fin de formation.

Dans une troisième phase, nous avons cherché à comprendre les stratégies de médiation didactique développées par les tuteurs, à partir de ce moment nous avons procédé à la catégorisation en relevant les points principaux puis les points secondaires de différents discours. Nous avons par la suite procédé à l'interprétation pour donner de la consistance à notre méthodologie et à notre travail. Nous faisons des nôtres cette phrase de Pastré qui dit que « *pour comprendre l'activité il ne faut pas seulement considérer son résultat, il faut regarder comment l'activité est organisée* » ? (Pastré, 2011, p.66). Aussi, nos résultats qui sont issus de notre recherche de terrain et de nos appuis littéraires attestent de la rigueur de notre travail. Ils sont aussi le résultat d'analyse compréhensive et interprétative du discours des tuteurs et des apprentis. L'analyse a été faite en nous basant sur la grille de Bardin dans le but de saisir toutes les dimensions à la fois riches et éclairantes de nos données. À la lumière de notre démarche épistémologique et méthodologique, nous présentons dans les lignes qui suivent les résultats issus de notre recherche.

2. Les résultats saillants obtenus à l'issue de notre recherche

À l'issue de notre recherche, nous arrivons à deux grandes catégories de résultats.

Premièrement, il s'agit de résultats obtenus à l'issu d'observations, d'entretiens analysés, catégorisés et interprétés. Il s'agit de huit points importants.

Le deuxième groupe de résultats est politique, il découle des premiers. Ils ouvrent la porte à des perspectives de formations et à des préconisations politiques.

2.1. Résultats scientifiques

Premier résultat : La solidarité communautaire et l'implication des familles

- La présence des familles aux cotés des apprentis influe sur les apprentissages
- La solidarité communautaire impacte sur les apprentissages
- L'accompagnement de début de formation impacte la formation

Dans la société africaine, l'enfant est le reflet de ses parents, il symbolise l'éducation reçue de la part de ceux-ci, car l'éducation est avant tout l'affaire de la famille et de celle la communauté. Ainsi pour l'entrée en formation la famille se doit d'être présente pour :

- L'accueil : présentation des lieux, présentation de l'atelier…
- L'intégration (engagement) : présentation aux autres apprentis, de l'atelier, du matériel
- Les règles : présentation des modalités de fonctionnement de l'atelier et des conduites à tenir.

L'apprenti qui entreprend la formation s'engage et engage sa famille. L'engagement entre les différentes parties se scelle par la parole. Ici rien n'est écrit. Ainsi, la famille, l'apprenti, le tuteur scellent de façon tacite un contrat dont l'essence repose sur la valeur de la parole donnée. La parole est alors utilisée comme « moyen d'arrangement », on palabre, on discute, on se charrie... Les familles interviennent dans le financement de la formation, dans la gestion des conflits et aussi dans l'accompagnement des enfants. Elles participent aux cérémonies rituelles de début et fin de parcours. La résilience à travers les apprentissages prend le dessus sur la démotivation.

Deuxième résultat : des dispositions résilientes pour mieux apprendre

- Les apprentis sont des jeunes résilients, ils entrent et mènent à bien leur formation
- Les tuteurs sont des formateurs résilients, ils sont empathiques, ils écoutent, ils conseillent

Des tuteurs résilients : L'accueil de jeunes souvent en difficulté, demande aux tuteurs des attitudes résilientes. Ils doivent être dans de bonnes dispositions pour recevoir les jeunes et les former dans de bonnes conditions. Ils le savent, ils le disent : « *on sait que c'est pas facile pour eux, le travail de soudeur est difficile… nous on est là pour les aider* ». Après l'échec à l'école, les jeunes apprentis commencent une nouvelle vie. C'est un moment difficile, il leur faut se motiver, il leur faut accepter de surmonter ce moment délicat de leur vie. En plus pour certains, ils ont un mauvais souvenir de l'école, soit parce qu'ils ont été exclus, soit parce qu'ils ont quitté celle-ci en raison des difficultés financières de leur famille. Aussi, entreprendre une formation, c'est prendre un nouveau départ.

Troisième résultat : des stratégies didactiques et pédagogiques propres aux tuteurs

- Les schèmes développés par les tuteurs constituent des outils indispensables à la médiation didactique.
- La négociation entre tuteurs et apprentis est une des stratégies pédagogiques mobilisées dans les processus de médiation didactique pour favoriser les apprentissages.
- Construction didactique : la parole, les gestes, le regard…
- Le mentorat : délégation, confiance, responsabilisation
- Stratégies pédagogiques : l'empathie, jeu d'alliance, valorisation, confiance, appui sur les familles.

L'étude démontre aussi que certains tuteurs ont compris le bien fondé d'avoir pour alliés les apprentis motivés, respectueux, mais surtout lettrés comme le montre ces quelques extraits d'entretiens :

Tuteur 6 : Les grands aident maintenant pour les gros travaux. Quand on a le temps, ceux qui savent lire aident les autres pour les chiffres. Il y a des moments où je les vois écrire sur le sol.

Tuteur 5 : « Parmi les anciens, certains nous aident pour la lecture des documents et les courriers ».

Tuteur 4 : « Tout ce qui est de la lecture et la prise de mesure, c'est compliqué quand on ne sait pas lire. Quand je suis bloqué, il y a des jeunes qui m'aident. Eux ils ont fait l'école, ça nous aide ».

Quatrième résultat : Le rôle indéniable des femmes dans la réussite des apprentissages

- Les mamans des apprentis viennent souvent par courtoisie saluer les tuteurs
- Les mamans des apprentis surveillent l'assiduité dans les ateliers
- Les mamans des apprentis servent de relais entre les jeunes, l'atelier et les papas.
- Les femmes des tuteurs font la cuisine pour leur mari et pour les apprentis
- Les filles des tuteurs apportent à manger dans les ateliers

Cinquième résultat : Le tuteur, un homme d'expérience et d'autorité

- Le tuteur est un homme d'expérience, il est âgé, il est compétent dans son activité, de par son expérience il développe des stratégies qu'il applique en fonction du profil des apprentis et des situations :
- L'expérience professionnelle est un atout dans la gestion des activités. Avec le temps, le tuteur a gagné en habileté, en maîtrise de soi, en compétences.
- Le tuteur incarne l'autorité et la réussite. Il est une référence pour la communauté et pour les apprentis. À ce titre, il mérite le respect.

Sixième résultat : Le parcours scolaire des apprentis, un atout et une source de conflits

- Le profil des apprentis dans les ateliers change.

Sur la vingtaine d'apprentis qui fréquente les six ateliers où nous avons enquêté, quinze ont été scolarisés, soit 83% contre 17% de non scolarisés. Parmi ces cinq non scolarisés, trois ont suivi des cours d'arabe auprès de maîtres coraniques.

Chez les tuteurs, les chiffres sont différents. Seul un tuteur a été scolarisé sur les six. Par contre tous autres ont bénéficié d'une première formation coranique. Aujourd'hui, ils ne sont pas opposés à la proposition de cours d'acquisition des compétences de base pour apprendre à lire et à écrire en français.

Les apprentis ont déjà cet avantage. Nous pouvons supposer qu'une fois devenus patrons, il y aura des tuteurs lettrés face à des apprentis de plus en plus instruits.

- Le niveau de scolarisation impacte sur la durée de la formation

Souvent certains s'arrêtent au bout de deux ans car ils estiment avoir fait le tour des apprentissages. Pour eux, la durée des cinq années s'explique par la non-maîtrise de l'écriture et des calculs alors que les jeunes scolarisés ont déjà ces acquis. Cette formation de base faite à l'école est donc, d'un côté un poids en moins pour les tuteurs, mais c'est aussi une source de mépris des apprentis vis-à-vis des tuteurs non lettrés ce qui about de facto à des tensions entre tuteurs et apprentis.

- Les tensions au sein des ateliers

Les tuteurs estiment que la scolarisation des apprentis est un avantage pour la formation de soudeur. Mais ils se méfient des apprentis lettrés *« ils sont souvent insolents », « ils manquent de respect pour nous », « ils font le malin… », « Ils trouvent que 5 ans c'est long, ils arrêtent au bout de deux ou trois ans ».*

Septième résultat : Les difficultés liées à l'exercice du métier de soudeur

- Matériels sont anciens et souvent obsolètes
- Les tuteurs manquent de fonds de roulement
- Le désintérêt relatif des institutions et de l'État

Huitième résultat : Les apprentis souhaitent devenir des patrons

La soudure est un métier dont les débouchés sont sûrs. Entrer en formation de soudeurs c'est être certain de travailler pour soi comme patron ou d'être salarié. Les apprentis se projettent :

- Créer son propre atelier
- Aider la famille

Le désir de devenir patron va au-delà du simple souhait. Dans cette perspective, certains apprentis envisagent pendant quelques années de travailler comme manœuvres dans d'autres secteurs afin d'avoir suffisamment d'argent pour s'acheter les outils et payer le premier bail de leur atelier. Certains pensent qu'ils vont bénéficier des aides de leur famille. Les perspectives à l'issue de la formation nous amènent à aborder notre deuxième catégorie de résultats, celle qui concerne les perspectives de formation et les préconisations politiques.

2.2. Résultats politiques

Ce volet concerne particulièrement l'utilité et la pertinence de cette recherche qui porte sur les apprentissages accompagnés dans un contexte africain. Notre recherche met en lumière la diversité des approches didactiques et pédagogiques dans des ateliers d'artisans soudeurs. Elle met aussi en évidence les limites d'évolutions des structures non formelles qui travaillent dans des activités communément appelées secteur informel. Aussi formuler des préconisations, c'est proposer aux États et aux institutions de s'intéresser aux acteurs qui interviennent dans ce secteur.

- Préconisation et pistes de réflexions

À la différence de nombreux autres travaux sur la formation, nous nous intéressons ici à un métier assez particulier dans la mesure où, bien qu'il soit assez rudimentaire est pleinement encré dans la modernité. Au- delà des travaux du bâtiment, la soudure s'invite aujourd'hui dans de nombreux domaines, de l'industrie aux grands complexes commerciaux, de l'aviation aux entreprises automobiles. En outre, nous formulons des préconisations et faisons des propositions de pistes de réflexion pour mieux accompagner ce secteur d'activité riche en potentialités.

- De l'aide pour les professionnels soudeurs

Notre étude dégage des points importants à prendre en compte dans des politiques publiques de formations. Comme nous l'avons souligné, l'un des piliers essentiels de tout développement repose sur l'éducation et la formation des populations. En cela, les hommes politiques qui gèrent la cité et qui sont les porte-voix des masses populaires sont aussi les destinataires de cette recherche. La question de la reconnaissance sociale se pose aussi. En effet, les pesanteurs sociales font que ces artisans malgré leur utilité avérée ont du mal à bénéficier de la reconnaissance légitime dont ils sont en droit d'attendre. La société, à défaut de les mépriser les ignore.

Notre étude montre que le souhait premier des acteurs de terrains que sont les artisans (tuteurs et apprentis) est une meilleure considération et un soutien réel des autorités administratives pour la création et la gestion de leurs structures. Les tuteurs et les apprentis qui terminent leur formation aimeraient bénéficier de l'accompagnement des institutions étatiques, (ministères ou mairies) dans les moments importants de leur parcours de professionnels.

Des aides, des prêts ou des conseils par exemple seraient les bienvenus pour la création des ateliers. En plus l'achat ou le renouvellement des outils nécessaires à l'exercice de soudeur reste un point central auquel il convient de faire attention pour aider efficacement les acteurs de secteur d'activité. À tout cela, il faut ajouter la mise en place d'un partenariat entre les centres de formation et d'alphabétisation et les ateliers serait d'un apport important. Il aura pour effet d'accompagner les artisans et leur donnant la possibilité d'apprendre à lire, à écrire, à compter.

- Alternance et remise à niveau entre ateliers et centre d'alphabétisation

Vue la dichotomie qui existe entre apprentis et tuteurs au niveau même des savoirs de base, il serait utile, voire même impératif de créer une passerelle, voire un pont entre les ateliers et des centres de formation pour des mises à niveau ou même pour l'acquisition des compétences de base. À ce niveau-ci le rôle des centres de formations professionnelles, des écoles et des municipalités peut être nécessaire.

Nous pouvons aussi penser qu'à travers cette étude sur les processus de médiation didactique, il serait nécessaire d'accompagner les tuteurs de façon ponctuelle à travers des formations de remise à niveau pour les savoirs théoriques comme les compétences de base sur leurs droits en tant que travailleurs, sur les questions de sécurité à travers des programmes de sensibilisation sur les équipements de protection et de sécurité ou encore sur la gestion d'une petite et moyenne entreprise.

Cette étude est pour nous, l'opportunité de penser à la mise en place, en accord avec les institutions publiques d'une ingénierie de formation ou la mise en place de dispositif d'accompagnement des tuteurs pour un suivi régulier dans l'évolution de leurs activités professionnelles.

2.3. Intérêts des résultats obtenus

Entre le tuteur et les apprentis, la confiance est le maître mot. La confiance crée les conditions favorables aux apprentissages. Dans l'atelier, le tuteur, appelé aussi patron ou tonton. Il est l'acteur central de ce parcours de formation. Notre recherche met en lumière les contours de la formation et nous permet de voir les atouts de ce dispositif à la fois proche, pratique et rudimentaire.

Dans l'atelier, chaque acteur joue sa partition. Pour les tuteurs, les stratégies didactiques et pédagogiques consistent en l'adaptation aux situations et aux apprentis. Ils sont détenteurs de savoir-faire et d'expériences qui structurent leurs pratiques en tant que chef d'atelier et formateur. Dans le cas singulier des ateliers. Compte tenu de leur parcours personnel, ils ont construit des stratégies et ont su s'appuyer sur des leviers pertinents pour la réussite de leurs activités et de leurs formations. La parole et le corps deviennent des supports de formation. Les familles sont des leviers et des appuis dans l'accompagnement des apprentis.

Bénéficiant de la confiance du patron, l'apprenti dans l'atelier se sent important. Il n'est pas seulement un exécutant. À partir du moment où il bénéficie de la bienveillance du tuteur et souvent de ses pairs, il devient de plus en plus acteur de sa formation. Il a la charge de la clé, il joue le rôle de mentor. Il peut prendre l'initiative d'aller livrer une commande ou de faire des encaissements.

Dans le parcours d'accompagnement et de formation, le rôle du tuteur est justement d'accompagner, de conseiller, d'aider et de former. Dans ces conditions, il s'avère que le bon rapport entre les familles et les tuteurs contribuent à faciliter les échanges entre l'apprenant et le tuteur d'une part et d'autre part entre les apprentis et leur famille. Les jeunes sont rassurés et ils rusent moins avec les uns et les autres. En outre, les familles restent des interlocuteurs pour les cérémonies d'entrée et de fin de formation.

L'atelier est un lieu de vie, d'échanges et d'interactions avec ses joies et ses peines. C'est aussi un lieu sous tension, où il faut faire de la régulation et gérer des quelques fois des conflits. Dans les processus d'apprentissage, il y a toute une organisation au sein de l'atelier qui tient compte des attentes du tuteur et des projets des apprentis. Nous pouvons parler de complémentarité entre l'apprenant et le tuteur quand passent les premiers mois de formation et les difficultés qui vont avec. Les résultats font ressortir le besoin d'accompagnement de ces artisans qui sont des acteurs clés dans la vie socio-économiques du Burkina Faso et ailleurs en Afrique.

2.4. Les limites de notre recherche

- L'échantillon et terrain

À la suite de cette recherche et dans la perspective de futures enquêtes, il serait intéressant d'élargir l'échantillon et la zone d'étude. Un nombre plus élevé d'ateliers et de villes apporterait certainement d'autres éclairages à notre étude.

- Deux approches quelque peu différentes mais complémentaires.

Pour les théories convoquées, nous partons de l'analyse de l'activité. Pour cela nous nous appuyons sur Rabardel. Celui-ci qui distingue deux formes d'activités, *l'activité productive* de *l'activité constructive*. Pastré et Vergnaud pensent qu'on ne peut pas dissocier *pouvoir d'agir* du *sujet capable*, l'un et l'autre sont interdépendants. En effet, il peut exister une forme de régularité exploitable au sein d'une activité même si l'on a l'impression souvent d'improvisation. Il s'agit d'une forme d'organisation dans ce qui apparait comme une activité désorganisée. Les apprentissages non formels attestent à juste titre de ce mode de fonctionnement. Dans leur relative désorganisation, les ateliers sont en fait bien organisés. Tous les outils et tous les matériels ont des places qui leur sont bien destinées dans et hors de l'atelier. Les stratégies des formateurs avec le temps se sont affinées.

3. Perspectives et préconisations

En didactique professionnelle, selon Pastré (2006) et Mayen (2012), la visée compréhensive de la recherche s'accompagne de propositions de formation. Dans l'optique d'améliorer cet apprentissage professionnel accompagné, notre étude offre plusieurs pistes de réflexion en vue d'apporter des améliorations dans les pratiques des tuteurs et dans la formation des apprentis.

- Organiser et référencer le métier et la formation de soudeur des ateliers

Il faut nous travailler avec les institutions et les structures étatiques, (centres de formation, mairies, ministères) pour construire en vue de donner une autre image des métiers manuels et des apprentissages non formels. En plus de donner plus de visibilité et de transparence au métier de soudeur, nous pensons à la conception d'un référentiel de métier qui structure le métier et organise la profession. Toutefois, il nous faut nous interroger sur la formulation des objectifs en termes de connaissances et de compétences, en tenant compte des moyens et des structures d'accompagnement.

- Des dispositifs d'accompagnement

Il s'agit de penser les accompagnements pour une meilleure professionnalisation. Selon Wittorski (2008) la professionnalisation rime avec réorganisation du travail. Pour une meilleure visibilité, il nous parait évident à la lumière de nos résultats, que le métier de soudeur a besoin de se réorganiser ou d'être organisé. Il s'agit pour cela de permettre aux tuteurs de se former aux nouvelles techniques du métier à intervalles réguliers afin d'acquérir de nouvelles compétences. Il peut aussi s'agir de proposer un accompagnement dans la gestion et le management de leur atelier dans l'optique de les rendre plus viables économiquement.

Dans ce cas-ci, l'objectif recherché serait, qu'à la fin d'une formation de trois années, le futur travailleur puisse être en mesure d'effectuer avec efficacité son activité en connaissant les tâches de base de son poste. Une première idée serait d'établir un partenariat accru entre le ministère de l'artisanat et des petites et moyennes entreprises, les PME, pour des accompagnements personnalisés et adaptés aux besoins spécifiques des ateliers (aide au financement de matériels, à aide à l'installation des nouveaux apprentis…). De la même manière, nous réfléchissons à une ingénierie de formation afin de compléter la formation pratique. Il nous faut alors imaginer un accompagnement articulé en alternance entre ateliers et centre d'alphabétisation devant aboutir à une meilleure professionnalisation. Aussi, en optant pour une ingénierie de formation, elle devra s'articuler non seulement autour des besoins locaux, mais surtout tenir compte des débouchés professionnels à la fin du parcours, à court et à moyen termes.

- Établir un pont entre atelier et école

Dans une autre perspective, il s'agit, de construire un pont entre les ateliers et les écoles, ou tout au moins avec les centres de formation ou d'alphabétisation pour permettre aux apprentis et même aux tuteurs d'acquérir les compétences de base pour la lecture, l'écriture et les calculs. Cela serait une plus-value considérable pour l'amélioration des procédés didactiques et une meilleure articulation des pratiques pédagogiques.

À la lumière de tous ces éléments, nous entendons apporter une réelle contribution dans l'évolution de la formation des apprentis d'une manière générale et celle des soudeurs en Afrique de l'Ouest en particulier. Nous entendons aussi faire évoluer les pratiques des professionnels au travers de pratiques réflexives et donner plus de visibilité à ce métier qui offre de belles opportunités d'insertion socio-professionnelle à de nombreux jeunes en termes d'emplois au Burkina Faso.

Conclusion

Au terme de cette étude, nous pouvons affirmer que les résultats de notre recherche ont confirmé nos hypothèses de départ. Pour rappel, nous avions formulé les hypothèses suivantes :

- Les processus de médiation didactique dans les ateliers de soudure obéissent à des stratégies pédagogiques propres aux tuteurs.
- La négociation entre tuteurs et apprentis est une des stratégies pédagogiques mobilisées dans les processus de médiation didactique pour favoriser les apprentissages.
- La réussite du parcours de formation des apprentis dans les ateliers repose sur des savoirs d'expériences spécifiques des tuteurs, sur leurs facultés d'adaptation aux différents profils des apprentis et sur leurs capacités de bienveillance et d'empathie. En cela, l'apprentissage accompagné est facteur de résilience chez les apprentis.
- La famille est un levier important dans le parcours de formation du jeune apprenti.

En effet, l'analyse des processus de médiation didactique lors des apprentissages accompagnés nous permet de comprendre la place et le poids des différentes stratégies pédagogiques utilisés durant le parcours pour faciliter les apprentissages. Toutefois, le rapport entre l'apprenti et le tuteur ne peut se comprendre qu'à travers l'analyse des interactions et l'organisation de la vie des ateliers. La médiation didactique nous permet de mieux appréhender la question de la conceptualisation des pratiques.

Malgré les difficultés auxquelles ces différents ateliers font face, ils vivent et forment depuis plusieurs générations d'apprentis. Ceux-ci deviennent à leur tour des responsables d'ateliers. Cette transmission est à la fois le résultat d'un savoir-faire. Elle s'inscrit aussi dans une volonté de perpétuer une longue tradition. Comme l'a dit Desravins, « *il semble impossible de faire vivre les traditions d'un peuple sans pouvoir les transmettre à d'autres générations* » (Desravins, 2019, p. 328).

Le choix de la médiation didactique pour analyser et comprendre les articulations et les stratégies trouve toute sa pertinence dans la complexité de l'activité même du soudeur. La comprendre permet d'apporter des pistes d'améliorations des conditions de travail et de formuler des préconisations pratiques et politiques, desquels découle la réussite de la formation. L'atelier a son propre micro climat. C'est un lieu de vie et de travail. Il a sa propre organisation interne. Cela va de l'organisation des activités à l'implication des familles, aux stratégies développées, en passant par la prise en compte des réalités locales et de l'environnement.

En outre, notre recherche nous a permis de comprendre que la réussite des apprentissages reposait aussi en grande partie sur une bonne coordination entre les différents acteurs que sont le tuteur, les parents et bien entendu les apprentis eux-mêmes. Toutefois, le tuteur reste le pilier central du parcours de formation. Au fil du temps, il a construit et entretenu ses outils et ses supports didactiques et pédagogiques tels que les contes, les plaisanteries, ou les jeux. Son corps en coordination avec sa pensée fait de la parole un moyen de transmission.

Les tuteurs des ateliers de soudure disposent de réelles voies et stratégies pour accompagner leurs apprentis dans leur parcours de formation. Il est vrai que leur situation de tuteurs souvent non scolarisés pourrait être une entrave dans l'exercice de leur métier, mais nous avons relevé qu'ils disposent de réels savoir-faire et des stratégies qui leur permettent de développer une ingénierie qui leur est propre et qui facilite la transmission des compétences, faisant d'eux de bons professionnels aguerris. Ils sont des praticiens talentueux et des formateurs performants. Toutefois, les pratiques restent assez rudimentaires voire obsolètes dans un monde de plus en plus digitalisé.

Dans les ateliers, les tuteurs savent s'appuyer sur des mécanismes et des organisations internes, c'est le cas du mentorat par exemple. L'ancienneté, la compétence, la confiance du tuteur font du mentor un confident, un appui et une référence dans l'atelier. En plus, les apprentis savent construire des liens forts entre eux. Dès lors, ils s'inscrivent dans de nouveaux rapports aux savoirs (Charlot, 1997-1999). Ce rapport au savoir permet de mettre en lumière, à travers la coopération entre apprentis la construction des savoirs relationnels et des pratiques du métier à des fins éducatives, éthiques, esthétiques et professionnelles.

L'implication des familles est un appui nécessaire dans la réussite des apprentissages et la formation. En effet le poids de celles-ci constitue un apport non négligeable dans le dispositif du tuteur. Elles viennent en soutien à l'enfant, à l'apprenti, mais aussi au tuteur. Elles participent aux négociations d'engagement, aux frais éventuels de formation et surtout aux cérémonies qui entourent le parcours. En outre, la présence des familles dans l'accompagnement permet de donner du sens et créer du lien dans le parcours. Elle facilite la médiation.

Dans cette fonction de médiateur, le rôle des femmes est primordial. Il s'agit des mères des apprentis qui veillent sur l'assiduité des enfants dans les ateliers, les épouses des tuteurs qui cuisinent et leurs filles qui apportent les plats à leurs pères au travail. Chacune de par son implication contribue au bon fonctionnement et à la ventilation des rapports au sein de l'atelier. Si les pesanteurs sociales maintiennent encore les femmes hors des ateliers, les barrières commencent à se lever.

Les tuteurs se disent prêts à accueillir des jeunes candidates à l'apprentissage de la soudure. Leur présence serait synonyme d'ouverture. Elle donnerait une plus grande visibilité à ce secteur d'activité.

Donner plus de visibilité et une meilleure organisation aux métiers manuels permettrait de changer les regards des jeunes et des moins jeunes sur les métiers manuels et les apprentissages non formels. Nos villes regorgent de milliers d'ateliers qui se débattent chaque jour pour exister. Ce sont entre autres de petits métiers au demeurant invisibles ou méprisés, mais qui permettent à des millions de jeunes gens de vivre avec décence. Ce sont les petits mécaniciens d'Abidjan, les apprentis soudeurs de Banfora, les forgerons de Bamako, les bijoutiers de Dakar, les cordonniers de Niamey ou les sculpteurs de Conakry.

D'ailleurs la pertinence de certaines formations se pose avec acuité dans de nombreux pays en Afrique de l'Ouest. Parmi les nombreux jeunes qui sont à la recherche d'emploi, un grand nombre est peu ou pas scolarisé. Il y a aussi une bonne proportion de diplômés, de la licence au doctorat qui recherchent un premier emploi. Il s'agit de diplômés de haut niveau. En effet, chaque année certaines grandes écoles africaines distribuent des diplômes ne sont pas toujours en adéquation avec les réalités économiques locales. Par la force des choses, des détenteurs de ces diplômes se retrouvent à gérer des cabines téléphoniques, à laver des voitures pour gagner un peu d'argent pour e qui concernent les jeunes hommes. Pour les jeunes filles, la voie semble toute tracée pour reprendre la célèbre phrase des abidjanaises « *si l'école ne marche pas, je ferai une série c* » c'est-à-dire entreprendre une formation en coiffure, en couture, ou dans le commerce.

Les jeunes africains à l'instar des autres jeunes à travers le monde veulent travailler, ils sont pleins de vie et de joie. Ils sont motivés, ils veulent se former, ils veulent vivre de leur travail. Ils attendent des familles, des politiques, des chercheurs et des chefs d'entreprises des accompagnements adaptés et pertinents dans la construction de leurs projets, ils ne veulent pas de formations vides de sens et sans perspectives.

Pour nous, malgré les difficultés, ces quatre années furent bien chargées. Il y eu de la joie, des doutes, des angoisses et surtout beaucoup de bonheur, le bonheur d'avoir appris beaucoup aux cotés de nos enseignants du Laboratoire qui porte bien son nom Bonheurs, aux côtés des collègues doctorants et surtout aux côtés de nos professionnels de Dédougou et de Banfora. Cette recherche fut une belle aventure à travers laquelle nous avons retrouvé à bien des égards, notre propre cheminement. Nous reprenons à juste titre cette citation pleine de sens,

« *et si derrière l'aveuglante proximité du réel, l'activité de recherche était d'abord mise en abîme ?* » (Mabilon-Bonfils, 2017 : 182).

Oui, cette recherche a donné du sens à notre parcours, d'apprenant, de professionnel, de chercheur et simplement de citoyen, car nous pensons que mettre l'éducation et la formation au centre des préoccupations des politiques et des populations, c'est permettre aux différents acteurs de penser le développement de l'individu, et par ricochet, celui de toute la société. Elles sont le moteur de toute liberté, de tout épanouissement et de tout progrès.

Aussi, nous apportons des éclairages pertinents sur la formation des apprentis dans des structures non formelles et surtout nous proposons des pistes de réflexion pour faire évoluer les pratiques des artisans soudeurs et même d'autres corps de métiers dans des situations similaires et le placer au centre des politiques gouvernementales d'insertion et d'emplois.

BIBLIOGRAPHIE

Articles et ouvrages lus ou consultés

Albarello, L. (2003). « Chapitre 2. Les compétences spécifiques du chercheur », *Devenir praticien-chercheur.* Sous la direction d'Albarello Luc. De Boeck Supérieur, 2003, pp. 25-78

Altet, M. (1999). Les professionnalités des formateurs MAFPEN : profils identitaires ou profil polyidentitaire. *Recherche & Formation, 32,* 45-64. https://doi.org/10.3406/refor.1999.1592

Altet, M. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation,* 291-303. Dunod. (Ouvrage original publié en 2007)
https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0291

Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques, *Recherche en soins infirmiers* 2005/3 (N° 82), p. 4-11.

Arborio, A.M. et Fournier, P. (2011). L'observation directe, l'enquête et ses méthodes, 3eme édition. Paris : Arman Colin

Bandura A. (2019). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. [Self Efficacity] (J. Lecomte, trad.). De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997).

Bardin, L. (2018) *L'analyse de contenu.* Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1977)

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Puf. (Ouvrage original publié en 1977)

Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte. (4e édition).

Howard S. Becker, « « Notes sur le concept d'engagement » », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 11 | 2006, mis en ligne le 28 septembre 2008, consulté le 17 octobre 2022. URL:http://journals.openedition.org/traces/257 ; DOI :
https://doi.org/10.4000/traces.257

Berstein, S. et Milza, P. (1986). *Histoire du XXème siècle,* Paris : Hatier

Bevort, A. Jobert, A. Lallement, M. et Mias, A. (Eds). *Dictionnaire du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Bocoum, H. (2002). *Aux origines de la métallurgie du fer en Afrique*. Paris : Unesco

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de minuit.

Bourgeois, E. (mars-avril-mai 2003). L'adulte, un être en développement. *Sciences Humaines*, Hors-série (ancienne formule), *40*, 56-59.

Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré et F. Fenouillet (Dir.), *Traité de psychologie de la motivation* ; 233-251. Dunod.

Bourgeois, É. et Buchs, C. (2011). Conflits socio-cognitif et apprentissage en formation. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation,* 291-308. Dunod (Ouvrage original publié en 1999).

https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses universitaires de France.

Bourgeois, E. et Nizet, J, (1999) *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France (2ème édition)

Boru, J.-J. et Fortanier, R. (1998). *Trente mots clés pour comprendre le tutorat*. Paris : Citadel

Bourgeois, E. et Durand, M. (Eds). (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Bucheton, D. et Decron. A. (2003) « Le journal de bord en formation : une parole de travail », *Tréma*, 20-21 | 2003, 21-42.

Bucheton, D., (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique, 3*, 29-48. 10.4000/educationdidactique.543

Bril, B. (2002). *L'apprentissage de gestes techniques : ordres de contraintes et variations culturelles*. In B. Bril & V. roux (dir), *le geste technique. Réflexions méthodologique et anthropologiques*. Toulouse : Erès

Brougère, G et Ullmann A L. ((2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presse universitaire de France

Brougère, G., Bezille, H., De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions, 2007, pp.117-160.

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel

Bruner, J. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presse universitaire de France

Camara, L. (2017). *L'enfant noir*. Paris : Plon

Camara, S. (2017). *Gens de la parole. Essai sur la condition et le rôle des griots dans la société malinké.* Paris : Karthala.

Carré, P. et Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. Dans P. Carré et P. Caspar (dirs.). *Traité des sciences et des techniques de la formation,* 269-290. Dunod (Ouvrage original publié en 1999). https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01

Carton, M. et Meyer, J-B. (2006). La société des savoirs, trompe-l'œil ou perspectives. Paris : L'Harmattan

Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses universitaires de France

Cissé, D-A. (1988). *Histoire économique de l'Afrique noire*, tome III, le Moyen Age. Paris : Pasaf-Harmattan

Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*, Bruxelles : De Boeck.

Charlot. B., Bautier E. et Rochex J. Y., (1992), *Ecole et savoirs dans les banlieues… et ailleurs.* Paris : ESF Editeur

Charlot. B., (1997), *Du rapport au savoir, élément pour une théorie*, Economica, Paris.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.

Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000) Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-422

Cone Bryant, S. (1911, 2019). Comment raconter des histoires aux enfants et quelques histoires racontées. Paris : BNF- Hachette livre

Costalat-Founeau, A. (2008). Identité, action et subjectivité : Le sentiment de capacité comme un régulateur des phases identitaires. *Connexions*, *89*(1), 63-74. https://doi.org/10.3917/cnx.089.0063

Coulibaly, B. (2006). *Rôle du coordinateur dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance*, 2006/4 Vol. 4 | pages 545 à 556

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, *74*(1), 1-30. https://doi.org/10.3917/th.741.0001

Coulon, A. (2014). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France

Coulon, A., Pineau, G. et Jobert, G. (1991.) Histoires de Vie. *Revue française de pédagogie, 97*, 132- 133. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_2494_t1_0132_0000_2

Couture, M. (2021, 17 mai). Une adaptation française des normes bibliographiques de l'APA, 7eme édition : adaptation française. Site de l'auteur. Récupéré le 17 septembre 2022 de http://profmcouture.ca/apa

Couturier, Y. et Salles, M. (2013). La didactique professionnelle dans les métiers adressés à autrui. Légitimer l'indicible ou didactiser le faire. *Travail et Apprentissages, 11*, 28-40. https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/ta.011.0028

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie, 172*, 85-129. https://doi.org/10.4000/rfp.2296

Crozier, M. ; Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système. Paris* : Le Seuil.

Cyrulnik, B. et Duval, P. (2006). *Psychanalyse et Résilience* Paris, Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2019). *La nuit, j'écrirai des soleils.* Paris : Odile Jacob

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Cyrulnik, B. et Pourtois, J. P. (2007). *École et résilience.* Paris : Éditions Odile Jacob

De Castéra, B. (2008). *Le compagnonnage*. Paris : Que sais-je ? PUF

Demazière, D., Roquet. P, et Wittorski. R, (2012). *La formation professionnelle mise en objet*. Paris : L'Harmattan

Demazière, D. et Gadea, C. (2009. *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents, nouveaux défis*. Paris : La découverte. Collection « Recherche »

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion. Paris : Nathan

Descolonges, M. (1996). Qu'est-ce qu'un métier ? Paris : Puf

De Singly, F. (2012) *Le questionnaire*. (3e édition) Armand Colin.

Durand, G. (1994). Coordonnées de base de l'éthique. *Laval théologique et philosophique, 50* (3), 467–480. https://doi.org/10.7202/400865ar

Derivois, D. (2010), *Les adolescents victimes/délinquants*, Belgique, De Boeck, 2010, p. 134.

Diop, B. (1960). Le souffle des ancêtres (du recueil leurres et lueurs. Paris : Présence africaine

Dolto, F. (1994). Les étapes majeures de l'enfance, (1994), Paris : Gallimard

Dolto, F. (1995). *La difficulté de vivre*, Paris, Gallimard, 1995, p. 118.

Dubar, C. (1990). La formation professionnelle, Paris : la Découverte

Dubar, C. (2000). La crise des identités, interprétation d'une mutation. Paris : Presses universitaires de France

Dubet, F. (1987). La galère : Jeunes en survie. Paris : Points

Duby, G. (1991). Le temps des cathédrales, l'art et la société 980-1420. Paris : Gallimard

Dubet, F. (1995). Sociologie de l'expérience, Paris : Seuil

Durkheim, E., (1999), Les règles de la méthode sociologique, PUF, Paris.

Durkheim E. 1922, Éducation et sociologie, PUF 1968, Paris

Durkheim E. (2000, 656 p.). Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris : PUF, Quadrige n°77

Dupré, M-C. et Pinçon, B. (1996). L'histoire des métallurgies téké : Des scories et des hommes. Dix siècles de pratiques métallurgiques et de stratégies politiques chez les Téké d'Afrique centrale. Paris : Karthala

Eco U. (1970). Sémiologie des messages visuels, 15, 1970. L'analyse des images ; pp. 11-15

Eliade, M. (1999). Initiation, rites, sociétés secrètes. Paris : Gallimard.

Eliade, M. (2018). Le sacré et le profane folio/Essais, Paris : Gallimard

Engeström, Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, *42*, 170-182. https://doi.org/10.3917/mav.042.0170

Engeström Y. (1987). Learning by Expanding an activity-theoretical approach to developmental research, Helsinki, pp 60. Disponible à : http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm

Faingold, N. (2020). Les entretiens de décryptage. De l'explicitation à l'émergence du sens. L'Harmattan

Fall, B. (1993). Le travail forcé en Afrique occidentale française (1900-1946), *Civilisations*, 41 | 1993, 329-336.

Favre, D. (2000). « L'erreur au carrefour entre émotion et cognition », dans *Les cahiers pédagogiques*, hors-série.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés Freire.* Paris : Maspero

Freire, P. (2013). Pédagogie de l'autonomie. Collection : Éducation formation. Poche Paris : Érès

Formarier, M.et Poirier- Contansais, G. (1986). Le cadre conceptuel dans la recherche. *R*echerche en soins infirmiers. N° 4, 1986/02, pages 71-78

Fozza, J.C., Garat, A. M.et Parfait, F. (1988). *Petite fabrique de l'image*, 1988, Magnard

Fuller, A. (2006). *Apprentissage participatif par le travail.* Revue européenne de formation par la formation professionnelle. P 1, 37, 74-88.

Hampaté Ba, A. (1991). Amkoullel, l'enfant peul. Paris : J'ai lu

Hampaté Ba, A. (1973) L'étrange destin de Wangrin, Paris : Les Editions10/18

Houssaye, J. (1987) *Ecole et vie active, résister ou s'adapter*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé

Herzlich, C. (2005). *Réussir sa thèse en sciences sociales*. Paris: Armand Colin

Hugon, P. (2005). La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? « Mondes en développement » 2005/4 no 132 | pages 13 à 28

Gagnon, Y.-C. (2005) *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec. Accès à l'introduction : L'Étude de cas comme méthode de recherche eBook (numilog.com)

Geay André, (1998), *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan

Gebauer, G et Wulf, C. (2004). Jeux, rituels, gestes. Paris Anthropos

Gendron, B. (2007) Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur. Une relation impossible ? *Cahiers du Cerfée, 22*, 73-88.

Goffman, E., (1974). Les Rites d'interaction, Paris, Éditions de Minuit

Guédez, A. (1994). Compagnonnage et apprentissage : Paris : Presse universitaire de France

Guichard, J C. (2013). La soudure l'arc électrique. Paris : Eyrolles

Guittet, A. (2013). L'entretien. Techniques et pratiques. Paris : Armand Colin

Jacq, C. et Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration & Éducation*, *161*, 111-118. https://doi.org/10.3917/admed.161.0111

Jemkur, J F (2002). Les débuts de la métallurgie du fer en Afrique de l'Ouest. Paris : Unesco

Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Revue STICEF*, *21*, ISSN : 1764-7223, http://sticef.org

Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *15*, 31-44. https://doi.org/10.3917/nrp.015.0031

Jobert, G. (2016). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In Wittorski, R. (Dir.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux*. 45-60, Presses universitaires de Rouen et du Havre. Doi :10.4000/books.purh.1511

Jobert, G. (2020). La formation professionnelle comme éducation du regard au travail. *Travail et Apprentissages*, *20*, 132-150. https://doi.org/10.3917/ta.020.0132

Jonckers, D. (1988). La société Minyanka du Mali. Paris : L'Harmattan

Jorion, J M. (2007). *La soudure à l'arc*. Ingersheim- Colmar: Les Editions SEAP

Jorro, A. et al. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés.* Bruxelles : Deboeck.

Jorro, A. De Ketele. J-M (2014). *Dictionnaire de concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : Deboeck.

Jorro, A.et De Ketele, J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation,* Bruxelles : Deboeck.

Joule, R.V. et Beauvois, J. L. (1998). *La Soumission librement consentie*, Paris : Presse universitaire de France

Joule, R.-V., et Beauvois, J.-L., (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. (Ouvrage original publié en 1996) Éditions presses universitaires de Grenoble.

Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, *34*(1), 13-40. doi:10.3917/cpc.034.0013

Kaës, R. (2005). Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *45*, 9-30. https://doi.org/10.3917/rppg.045.0009

Kane, C, H. (1995). Les gardiens du temple. Paris : Stock

Kant, E. (2004). Réflexions sur l'éducation : Paris, Vrin.

Kaufmann, JC. (2011). L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes, 3eme édition. Paris : Armand Colin

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (T. 2), Armand Colin

Kerlan, A. et Lemonchois, M. (2017). La formation comme expérience : Expérience esthétique, expérience culturelle, expérience professionnelle. *Recherche & formation*, *3*(3), 93-113. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3030

Kesteloot, L et Dieng, B. (1997). Les épopées noires. Paris : Karthala-Editions Unesco

Ki-Zerbo, J. (2010). Education et développement en Afrique, cinquante ans de réflexion et d'actions, Paris : Presses africaines.

Ki-Zerbo, J. (1990) Eduquer ou périr, Paris : Unicef-Unesco

Ki-Zerbo, J. Tamsir Niane, D. (1991). Histoire générale de l'Afrique, volume IV, l'Afrique du XIIème eu XVIème siècle. Paris Présence africaine/ Edicef/ Unesco

Ki-Zerbo, J. (2002). Histoire de l'Afrique noire d'hier à demain. Paris : Hatier

KI-Zerbo, J., 1980, « Jeunesse africaine », in *Education en Afrique : alternatives, projets éducatifs et nouveaux modes de développement* (Mignot- Lefebvre, dir.).

KI-Zerbo, J., 2003, « Préface », in *Education, famille et dynamiques démographiques* (Cosio Maria, Marcoux Richard, Pilon Marc et Quesnel André (sous la direction de), Cicred, Paris, pp. 7- 16.

Klas, W. (2012). Procédés de soudage. Paris : Dunod.

Kourouma, A. (2004). Quand on refuse, on dit non. Paris : Seuil

Kourouma, A. (1968). Les soleils des indépendances. Paris : Points Seuil

Kunnegel, P. et Pastré, P. (2011). Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail. Paris : L'Harmattan

Laberge, Y. (2013). À quoi sert le savoir ? Association pour la Recherche de Synthèse en Sciences Humaines (ARSSH) | « L'Homme & la Société » 2013/3 n° 189-190 | pages 317 à 322, DOI 10.3917/lhs.189.0317

Lapassade, G. (2016). Observation participante, Dans Vocabulaire de psychosociologie pages 392 à 407, https://doi.org/10.3917/eres.barus.2016.01.0392

Lapassade, G (2002). In vocabulaire de psychosociologie. Paris : Erès

Lameul, G. (2006). La « posture professionnelle » en question ? Huitième Biennale de l'Education et de la Formation. Lyon : INRP.

Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise. [HDR Education. Université Rennes 2 Haute Bretagne ; CREAD] fftel-01496804fp.58

Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. *Recherche et formation, 57, 9-22*. 10.4000/rechercheformation.800

Laugier, S. (2011). Care et perception : L'éthique comme attention au particulier. In Paperman, P., et Laugier, S. (Dirs), *Le souci des autres : Éthique et politique du care, 317-348.* Éditions de l'EHESS. Doi : 10.4000/books.editionsehess.11728

Le Bossé, Y. (2004). Vous avez dit « empowerment » ? De « l'habilitation » au « Pouvoir d'Agir'' vers une définition plus circonscrite de la notion d'empowerment. Nouvelles Pratiques Sociales, 16 (2).

Le Bossé, Y. (2016). Soutenir sans prescrire - Aperçu synoptique de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC). https://www.education-populaire.fr/developpement-pouvoir-agir-yann-le-bosse/

Le Douaron, P. (2002). La formation tout au long de la vie. *Revue française d'administration publique 104,* 573-580. https://doi.org/10.3917/rfap.104.0573

Lefeuvre, G., Garcia, A., et Namolovan, L., (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives, 11*(5) 277-314. 10.4000/questionsvives.627

Lemonnier, P. (2005, 43-44.). « *Mythiques chaînes opératoires* », *Techniques et culture*. Paris, CNRS Éditions.

Le Ny, J F. (1972) : Le conditionnement et l'apprentissage. Paris : Presse universitaire de France.

Leplat, J. (2011). Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur. Toulouse : Octares.

Leroi-Gourhan, A. (1964). Le geste et la parole. Paris : Albin Michel.

Leplat, J. (1997), Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : Presse universitaire de France

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique.* (1987) Presses universitaires de France.

Levinas, E., (1982). Éthique et infini. Paris : Fayard.

Levinas, E. (1995). Altérité et transcendance. Paris : Fata Morgana.

Lévi-Strauss, C. (1984). Tristes tropiques. Paris : Plon

Maisonneuve, J. (1999). Les conduites rituelles. Paris : Presse universitaire de France

Manciaux, M. (2001). La résilience : résister et se construire, Genève : Éditions Médecine et Hygiène.

Marseille, J. (1984). Empire colonial et capitalisme français. Paris : Editions du seuil.

Mauss, M. (2004). Sociologie et anthropologie, 11eme édition. Paris : Presse universitaire de France.

Mayer, N. (1995). L'entretien selon Bourdieu. Paris : Revue française de sociologie.

Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. Paris : Esf Éditeur. 11ème édition.

Meirieu, P. (1998). L'école et les parents. Paris : Plon.

Merhan F, & Ronveaux C, (2007). Alternance en formation. Paris : De Boeck Supérieur.

Netchine, S. (2007). Psychologie de l'éducation. Paris : Bréal, Tome 1

Paneff, J. (2009). Le goût de l'observation. Paris : La Découverte

Mabilon–Bonfils, B. (2017a). Préface. Dans A. Dizerbo *Ecrire pour se former et entrer en recherche. Fragments d'un journal de recherche*, 9-12, Tétraèdre.

Mabilon-Bonfils, B. (2017b). De la (re) (dé) construction d'un itinéraire de recherche ou quand l'objet implicite « dit » le sujet. *Le sujet dans la cité*, 8, 165-184. https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/lsdlc.008.0165

Mailles-Viard Metz. S. (2015). Instrumenter l'autonomie pour l'apprentissage universitaire. Psychologie. Université de Montpellier 3, 2015.

Marcel, J.-F. (2009). Travail partagé de l'enseignant et apprentissages professionnels. *Recherche & formation*, *61*, 131-144. 10.4000/rechercheformation.544

Marcel, J.-F. (2013). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *12,* 47-64. Doi : 10.7202/1017487ar

Marcelli, D. (2017). Quelle transmission pour nos enfants ? *Enfances & Psy, 75*, 19-34. https://doi.org/10.3917/ep.075.0019

Marin, L. (1970). *La description de l'image.* In : Communications, 15, 1970. L'analyse des images. pp. 186-209.

Masselot, P. et Robert, A. (2007) Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche & formation* ; *56*, 15-32, https://doi.org/10.4000/rechercheformation.841

Maubant, P. (2004). Lexique. Dans Maubant (dir). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*, 257-261. Presses Universitaires de France.

Maubant, P. et Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 44*, 7-11. https://doi.org/10.3917/lsdle.442.0007

Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation. *Revue Expliciter 77*, 1-29

Mauss, M. (1923-1924). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives. *L'Année Sociologique, seconde série*. http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.html

Mayen, P. (2008), *Incompétences et compétences : peut-on définir des repères de professionnalité ?* [Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension] Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. https://plone.unige.ch/sites/admee08/tables-rondes/v-tr2/v-tr2-3

Mayen, P. (2012). Des situations potentielles d'apprentissage dans l'évolution du travail d'enseignants. *Travail et Apprentissages, 10*, 144-160. https://doi.org/10.3917/ta.010.0144

Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, *13*, 118- 38. https://doi.org/10.3917/ta.013.0118

Meirieu, P. (1989a). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. ESF.

Meirieu, P. (1989b). *Apprendre… oui, mais comment*. ESF.

Mokounkolo, R. (2011). « La *fonction médiatrice des élus locaux : une réflexion psychosociale* », Le Journal des psychologues, vol. 288, no. 5, 2011, pp. 18-22.

Molinier, P. (2003) *L'énigme de la femme active. Egoïsme, sexe et compassion*. Payot.

Molinier, P. (2010). Souffrance, défenses, reconnaissance. Le point de vue du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie, 2*(2), 99-110. https://doi.org/10.3917/nrp.010.0099

Mucchielli, R. (2000). *La dynamique des groupes. Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes.* ESF. (Ouvrage original publié en 1967)

Muller, F. (2017). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent. Le développement professionnel des enseignants*. ESF.

Mungala, A.S. (1982). *L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales*, Ethiopiques numéro 29 cultures et civilisations, 1982.

Numa Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation* ; 23, 55-70. DOI 10.3917/cdle.023.0055

Numa Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP. *Phronesis*, 9, 37-48. https://www.cairn.info/revue--2020-3-page-37.htm.

Numa-Bocage, L. et Larere, C. (2008). *Analyse de la médiation didactique comme dimension particulière. De l'activité enseignante, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 42, no. 2, 2008, pp. 161-176.

Numa-Bocage, L. (2015). *Entre didactique professionnelle et didactique disciplinaire : le concept de la médiation didactique*. *Le français aujourd'hui*, vol. 188, no. 1, 2015, pp. 53-61.

Numa-Bocage, L. (2007). *La médiation didactique : un concept pour penser les registres D'aide de l'enseignant*. *Carrefours de l'éducation*, (2007), vol. 23, no. 1.

Numa-Bocage, L. (2009). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, (2009), vol. 28, no. 2.

Numa-Bocage, L. et, Bieri M. (2015). « Apprentissages mathématiques avec les jeux de Société et médiation didactique auprès d'élèves en difficulté », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2015), vol. 70-71, no. 2.

Nussbaum, M. (2012) *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* (S. Chavel, trad.) Flammarion.

Ouattara, Fatié. 2020. Éduquer et soigner avec Kant : la route éducative vers l'humain. In *Vulnérabilités, santé et sociétés en Afrique contemporaine. Expériences plurielles*. Sous la direction de Bouma Fernand Bationo et Augustin Palé, p. 177-192. Québec et Ouagadougou : Éditions science et bien commun.

Paré-Kaboré, A. et al. (2016). *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique.* Paris : L'Harmattan

Parrini-Alemanno, S. (2007). « *Contexte et Contextualisation dans l'approche qualitative de la communication organisationnelle* », *Recherches Qualitatives* – Hors-Série – Numéro 3, Actes Du Colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative, Association pour la Recherche Qualitative, Université De Nice Sophia-Antipolis, 2007.

Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle* [thèse de doctorat, Université de Paris V], Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle : rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées | Semantic Scholar

Pastré, P. (1999a). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35. ffhal-02279882f

Pastré, P. (1999b). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*. *67*, 109-125 ; 10.3406/forem.1999.2365

Pastré, P. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 401-421, Dunod (Ouvrage original publié en 1999c). https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, *138*, 9-17, https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859

Pastré, P. (2007a). Champs conceptuels et champs professionnels. Dans Merri, M. (dir.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud.* Presses universitaires du Midi. 79-86. doi :10.4000/books.pumi.5974

Pastré, P. (2008a). Analyse de l'activité d'apprentissage : le point de vue de la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, *2*, 65-72. https://doi.org/10.3917/ta.002.0065

Pastré, P. (2008b). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages, 1*, 9-21. https://doi.org/10.3917/ta.001.0009

Pastré, P. (2010). Alain Savoyant saisi par le savoir. *Travail et Apprentissage, 5* ; 31-54 ; https://doi.org/10.3917/ta.005.0031

Pastré, P. (2018). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. (2018) Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 2011a)

Pastré, P. (2011c). Sujet capable et conceptualisation. *Travail et Apprentissages*, *7*, 135-147. https://doi.org/10.3917/ta.007.0135

Pastré, P. (2011d). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation, 12*, 12-25 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.5085

Pastré, Mayen, Vergnaud, (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie 154*, 145-198. DOI : 10.4000/rfp.157

Pépin, C. (2016). *Les vertus de l'échec. Paris* : Allary Editions.

Piaget, J. (1985). *Équilibration des structures cognitives,* Paris : Presse universitaire de France

Piaget, J. (1969, 2018). *Psychologie et pédagogie.* Paris : Denoël

Piot, T. (2005). Introduction. La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *38*, 7-14. https://doi.org/10.3917/lsdle.384.0007

Piot, T. (2014) Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en éducation, 19* ; 30-39. https://doi.org/10.4000/ree.8290

Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*. Paris : La Dispute

Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Coll. Éducation comparée. Paris : L'Harmattan.

Prairat, E. (2017) *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*. ESF.

Proglio, H. (2009). *Promouvoir et développer l'alternance, voie d'excellence pour la professionnalisation*. Rapport au président de la République et au secrétaire d'État chargé de l'emploi. Paris : Ministère de l'Economie, de l'industrie et de l'Emploi.

Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Colin. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*, 11-30. Octarès.

Reboul, O. (2010). *Qu'est apprendre.* Paris : Presse universitaire de France

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Pédagogie. Dans : Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* ; 157-161 ; De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0157

Ricoeur, P. (1983a) Fondements de l'éthique. *Cahiers du Centre Protestant de l'Ouest, 49-50*, 31-43. Fondements de l'éthique (fondsricoeur.fr)

Ricoeur, P. (1983b) *Temps et récit* (Vol. 1). Seuil.

Ricoeur, P. (1989-1990) L'Éthique, la morale et la règle IIA459, *Autres temps 24*, 52-59, l-ethique-la-morale-et-la-regle.pdf (fondsricoeur.fr)

Ricœur, P. (1977). Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. In : Revue Philosophique de Louvain. Quatrième série, tome 75, n°25, 1977. pp. 126-147

Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Seuil.

Ricœur, P. (2000) « Éthique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/ethique/

Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales* - HAL-SHS - Sciences de l'Homme et de la Société (archives-ouvertes.fr), https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474

Robbes, B. (2007). Des savoirs d'action mobilisés par les enseignants dans la pratique de l'autorité éducative, à travers trois situations recueillies lors d'entretiens d'explicitation. *Cahiers du Cerfée*, 22, 131-150.

Robbes, B. (2010). *L'Autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer.* Paris : Esf-Editeur

Rogers, C. (1996). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod

Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Paris : Inter Edition

Ropé, F. Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. L'école et l'entreprise.* Paris : L'Harmattan

Roquet, Pascal. « *L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la Formation », Recherche & formation*, (2009), vol. 62, no. 3.

Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.

Ruano-Borbalan J-C, et Al. (1998), *Éduquer et former*, Auxerre : Éditions Sciences Humaines

Samurçay, R., Pastré, P. (Eds.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès

Sarraut, A. (2012). Grandeur et servitude coloniales. Paris : L'Harmattan

Samurçay, R., Rabardel, P., (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions Dans R. Samurçay et P. Pastré, *La didactique professionnelle*, 163-180, Octares

Savoyant A. (1974) Éléments pour un cadre d'analyse des situations de résolution de problèmes par des équipes de travail. *L'année psychologique*, 74(1), 219-237. https://doi.org/10.3406/psy.1974.28036

Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Travail et Apprentissages*, *5*, 91-107. https://doi.org/10.3917/ta.005.0091

Savoyant, A. (2014). L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement. Dans P. Pastré (dir.) (2005) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. 41-54. Octarès. (Ouvrage original publié en 2005)

Schefer J. L. (1970). *L'image : le sens « investi* ». In : Communications, 15, 1970. L'analyse des images. pp. 210-221.

Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, 4(2),122-133, https://doi.org/10.4000/activites.1728

Somé, R. (2010). Parole, foi et engagement. *Théologies africaines N*° 84/2 | 2010, p. 229-236.

Tapia, C. (2011). « *Médiation : définition et problématique* », *Le Journal des psychologues*, vol. 288, no. 5, 2011, pp. 16-16.

Tapsoba A., 2014, « *L'éducation non formelle, catalyseur des transformations de l'éducation formelle. Le cas du Burkina Faso* », in *Education non formelle et apprentissage tout au long de la vie*, L'Education permanente, n° 199/2014-2 pp. 115-128.

Taurisson, A. (2005). *La pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme ? — De l'intention à la réalisation pédagogique.* [Thèse de doctorat, université Lyon 2]. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/taurisson_a/info

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4,2, 287-322. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs, 36* (3), 9-40. https://doi.org/10.3917/savo.036.0009

Thullier, Jacques. « *Dialectique et Médiation dans la pensée de Vygotski* », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 42, no. 2, 2008, pp. 69-82.

Tymowski, M. (1987). *L'armée et la formation des États en Afrique occidentale au XIXème siècle* : Varsovie : Université de Varsovie.

Vallerie, B. et Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *39*, 87-100. https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0087

Vanhule, S. (2011). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères, 30*, 13-31. http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS030-2.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (2000). *L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. Recherches qualitatives*, 2012 – vol. 31(3), pp. 155-187. La recherche qualitative en Argentine : Des acquis et des questionnements. Association pour la recherche qualitative.

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation In *Psychologie Française, 30*, 245-252.

Vergnaud, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance, 42*, (1-2), 111-118. https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1885 ;

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques 10*(2-3), 133-170. La Pensée Sauvage.
https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud_1990_Theorie-Champs-Conceptuels_Recherche-Didactique-Mathematiques-10-2-3

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, 275-292. Presses universitaires de France.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en Éducation* ; *4* ; 9-22 ; https://doi.org/10.4000/ree.3889

Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation, 26*, 83-98. https://doi.org/10.3917/cdle.026.0083

Vergnaud, G. (septembre 2010). La forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance. Conférence, Aracaju, Brésil. https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud_2010_Forme-OperatoirePredicative_Conference-Aracaj

Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance, 1*, 37-48. https://doi.org/10.3917/enf1.111.0037

Vergnaud, G. (2013). Qu'est-ce que la pensée ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 63*, 277-299. https://doi.org/10.3917/nras.063.0277

Vergnaud, G. (2009). *Apprentissages et didactiques, ou en est-on ?* Paris : Hachette.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris : Hachette

Vermersch, P. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation. *Recherche & formation, 80*(3), 121-130. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2515

Vermersch, P. (2018). L'entretien d'explicitation. *Économie et management, 169*, 64-70.

Vial, M. (16 janvier 2007) *Distinguer l'accompagnement des pratiques voisines, analyse sémantiques des pratiques d'étayage*. Conférence à l'ESEN, Poitiers, 2007-Distinguer_l_accompagnement_des_pratiques_voisines.pdf (michelvial.com).

Vial Michel (dir.) (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative. Aide ? Guidage ? Accompagnement ? Analyses de pratiques*. L'Harmattan

Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2007.01

Vial, M. 2009, *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*, 2e édition, Editions De Boeck.

Vialan, D. (2012) « Martha Nussbaum, *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* ».

Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et formation, 56*, 33-46. 10.4000/rechercheformation.860

Vinatier, I. (2012). Ce qu'apprend un maître formateur de son activité de conseil : une perspective longitudinale. *Travail et Apprentissages*, *10*, 39-60. https://doi.org/10.3917/ta.010.0039

Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une co-élaboration de l'expérience entre chercheur et formateurs de terrain. Dans : Association française pour le développement de la recherche en travail social éd., *Quels modèles de recherche scientifique en travail social,* 205-221. Rennes : Presses de l'EHESP.
https://doi.org/10.3917/ehesp.affut.2013.01.0205

Vinatier, I. (2015) Un dispositif d'analyse du travail : quel cheminement induit chez une professionnelle du conseil ? *TransFormations. Recherches en éducation des adultes,* 13-14. Un dispositif d'analyse du travail : quel cheminement induit chez une professionnelle du conseil ? | TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes (univ-lille.fr)

Vinatier, I. et Laurent, J. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 42,* 5-14. https://doi.org/10.3917/nras.042.0005

Viti, F. (2013). *Travail et apprentissage en Afrique de l'Ouest*. Paris : Karthala

Vygotski, Lev. (1997). *Pensée et langage*.) La Dispute. (Édition originale en russe, 1934).

Vygotski, L. (1985). *Pensées et langages,* Paris : La Dispute

Weil-Barais, A. et al. (2011). *L'homme cognitif.* Paris : Presse universitaire de France

Weil-Barais, A. et Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 42,* 83-98. https://doi.org/10.3917/nras.042.0083

Weisser, M. (2007). Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée. *Revue française de pédagogie, 158,* 103-115. https://doi.org/10.4000/rfp.510

Weisser, M. (2009). Espaces didactiques : conditions micro sociales de l'apprentissage. *Éducation & didactique, 3,* 101-112.
https://doi.org/10.4000/educationdidactique.474

Willis, Paul. (2011). *L'Ecole des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Editions Agone

Wittorski. R. (2007) : *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris : L'Harmattan

Wittorski, R. (1998). *De la fabrique des compétences.* Éducation permanente, Paris : Documentation française, 135, pp 57 à 69.

Yoda, L. (2010). Traduction et plurilinguisme au Burkina Faso. *Hermès, La Revue*, pages 35-42.

Thèses consultées :

Badini, A. (1991). *Système éducatif traditionnel moaga (Burkina Faso) et action éducative scolaire. Essai d'une pédagogie de l'oralité,* Thèse d'État en Sciences de l'Education.

Cissé, A. (2016) : Thèse de doctorat, *La Généralisation des Centres d'Éducation pour le Développement au Mali, problèmes et perspectives. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation.*

Compaoré, M. (1995). *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970.* Thèse de doctorat en Histoire.

Coulibaly, Z. (1997). Thèse de doctorat, *L'évolution de l'enseignement et de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso (1903-1995). La qualité de l'enseignement primaire en question.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation.

Gaye, A. (2019). : Thèse de doctorat, « *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.*

Da-Costa Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

Coulibaly, Z., 1997, *L'évolution de l'enseignement et de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso (1903- 1995). La qualité de l'enseignement primaire en question,* Thèse de doctorat, Sciences de l'Education.

Desravins, G. (2019). *La contribution des parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire des leurs enfants. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation*. Travail social

Kaboré, S. L. (2011). *Sous-scolarisation au Burkina Faso : le cas de l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

Lewandowski, S. (2007). *Le savoir pluriel. Ecole, formation et savoirs locaux dans la société gourmantchée au Burkina Faso.* Thèse de doctorat en Sociologie

Ouédraogo, A., (2007). *Les processus d'apprentissage chez des adultes en formation universitaire en Afrique de l'Ouest : quelques caractéristiques du rapport au savoir,*

Numa-Bocage, L. (1997). Thèse de doctorat, *Étude de la médiation dans l'enseignement de la numération. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation*

Sore, Z., 2015, Thèse de doctorat, *Massification scolaire, rapport au savoir et qualité de l'enseignement primaire dans la commune rurale Rambo (province du Yatenga, Burkina Faso),* Thèse unique de doctorat de Sociologie.

Tapsoba, A. : (2017). Thèse de doctorat, *Education non formelle et qualité de l'éducation : le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

Zio, B. (2019). Thèse de doctorat, *L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina* Faso : influences des motivations de formation, des motivations de carrière, des perceptions de soutiens et d'autonomie.

Sites web consultés

https://www.universalis.fr/consulté le 10/01/2020

http://www.persee.fr/, consulté le 06/9/2019

https://www.cairn.info/, consulté le 11/12/2018

https://www.theses.fr/02/, consulté le 05/11/2019

http// www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/, consulté le 26/02021

http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/ 25/01/2020

http://lesechosdufaso.net/, consulté le 22/ 10/ 2018

http://www.cnrtl.fr/, consulté le 31/10/2021

http://www.cns.bf/, consulté le 23/07/2019

http://www.lefaso.net/, consulté le 13/03/2022

http://www.universalis.fr/encyclopedie, consulté le 19/04/2022

http://donnees.banquemondiale.org/, consulté le 13/09/2021

https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-consulté le 10/01/2022

http://www.secheresse.info/ consulté le 05/05/2020

https://journals.openedition.org/etudesafricaines/, consulté le 20/04/2022

https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir, consulté le 21/04/2022

https://www.larevuedesressources.org/, consulté le 26/01/2018

https://www.jeuneafrique.com/mag/692418/ consulté le 07/01/2019

https://www.amnesty.fr/actualites/, consultation le 15/04/2022

https://www.atlas-monde.net/afrique/burkina-faso/, consulté le 29/10/2021

Logiciels utilisés

Word

Excel

Nvivo starter.

Google drive.

Annexes

Transcription des entretiens et présentation des documents photographiques

Liste des annexes

Liste des photos

Les entretiens des apprentis

Les entretiens des tuteurs

Grille d’analyse et catégorisations des entretiens