



en cres



N°005
Juin 2017

ISSN 1859-5116



en cres - Revue scientifique semestrielle - Ecole Normale Supérieure - UNIVERSITÉ ABDOU MOUMOUNI - NIAMEY



Revue scientifique *semestrielle*

de l'Ecole Normale Supérieure
UNIVERSITÉ ABDOU MOUMOUNI
Niamey-Niger



Editions Gashingo

N°005
Juin 2017

encres

Revue scientifique

semestrielle

de l'Ecole Normale Supérieure

UNIVERSITE ABDOU MOUMOUNI

Niamey-Niger

Comité de parrainage

Abarchi Habibou, Professeur, Université Abdou Moumouni de Niamey
Yénikoye Alhassane, Professeur, Université Abdou Moumouni de Niamey
Mohamed Miled, Professeur, Université de Tunis
Marguerite Altet, Professeur, Université de Nantes
Pierre Founkoua, Professeur, ENS de Yaoundé

Comité scientifique

Ousmane Mahamane Tandina, Professeur, Université Abdou Moumouni
Pierre Founkoua, Professeur, ENS de Yaoundé
Boureima Alpha Gado, Professeur, Université Abdou Moumouni
Mahamane Laouly Abdoulaye, Professeur, Université Abdou Moumouni
Adam Toudou, Professeur, Université Abdou Moumouni
Amadou Oumarou Idé, Professeur, Université Abdou Moumouni
Saïdou Mamadou, Professeur, Université Abdou Moumouni
Abdoulaziz Issa Daouda, Professeur, Université Abdou Moumouni
Marichatou Hamani, Professeur, Université Abdou Moumouni
Mahamane Tidjani Alou, Professeur, Université Abdou Moumouni
Saidou Madougou, Maître de conférences, Université Abdou Moumouni
Maman Nafiou Maman, Maître de conférences, Université Abdou Moumouni
Mme Marafa Dahiratou Ibrahim, Maître de conférences, Université Abdou Moumouni
Mme Garba Maimouna, Maître de conférences, Université Abdou Moumouni
Boukary Mahaman Sani, Maître de conférences, Université Abdou Moumouni
Abdou Bontianty, Maître de recherche, Université Abdou Moumouni
Seyni Moumouni, Maître de recherche, Université Abdou
Yahaya Issoufou, Maître de conférences, Université Abdou
Modibo Coulibaly, Maître de conférences, Université Abdou

Comité de lecture

Saidou Madougou, MC Université Abdou Moumouni
Mounkaila Harouna, MC Université Abdou Moumouni
Amadou Saïbou Adamou, MC Université Abdou Moumouni
Goza Nana Aïcha, MC Université Abdou Moumouni
Ibro Chékaraou, MC Université Abdou Moumouni
Yahaya Issoufou, MC Université Abdou Moumouni
Justin Ouoro, MC Université Ouagadougou I
Laurent Aboa, MC Université F. H. Boigny, CI
Modibo Coulibaly, MC Université Abdou Moumouni
Aïssata Soumana Kindo, MC Université Abdou Moumouni
Boulama Kaoum, MC Université Abdou Moumouni
Abdoulaziz Issa Daouda, Professeur, Université A. Moumouni
Boubacar Daouda Diallo, MC Université Abdou Moumouni

Directeur de publication

Mounkaila Harouna, MC
hzada99@yahoo.fr
(00227) 96 25 59 52

Directeur de la rédaction

Amadou Saïbou Adamou, MC
saïbou_amadou@yahoo.fr
(00227) 94 38 90 90

Comité de rédaction

Moussa Mohamed Sagayar
Alhou Bassirou
Chékaraou Ibro
encresens@gmail.com

© N°5 Juin 2017

Table des matières

Décentralisation et qualité de l'éducation : L'efficacité de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation au Burkina Faso dans le contexte de la délégation des compétences aux collectivités territoriales.....	5
<i>Joseph BEOGO</i>	
Errance de l'être et énonciation du vide dans <i>Le Procès-verbal</i> de Jean-Marie Gustave Le Clézio et <i>Les Soleils des Indépendances</i> d'Ahmadou Kourouma.....	25
<i>Augustin KOLY</i>	
Le Poro, rite initiatique de la société Senoufo Nafana : entre immatérialité et matérialité du savoir.....	39
<i>COULIBALY Djakalidja</i>	
L'innocence dans <i>Le monde s'effondre</i> de Chinua Achebe.....	55
<i>AMADOU Abdourazac</i>	
Stylistique du poème « La plus drôle des créatures » de Nazim Hikmet : un modèle dynamique de littéarité.....	65
<i>GOUNOUGO Aboubakar</i>	
L'apprentissage artisanal face à l'accès aux compétences dans les ateliers de menuiserie et de mécanique au Bénin.....	87
<i>Abdel Rahamane BABA-MOUSSA & Bangaly SIDIBE</i>	
Quelle motivation à devenir enseignant au Burkina Faso ?.....	113
<i>Adama KÉRÉ</i>	
De la narration au discours poétique : cas d'un texte de l'ex-chanteur du Tohourou, Srolou Gabriel dit Gaby Chaud.....	153
<i>PAGNET Doh Clément</i>	
Du discrédit des systèmes de pensées dans <i>Madame Bâ</i> de Erikrsenna	137
<i>Jean Denis NASSALANG</i>	
Compte-rendu de lecture de <i>Journalismes d'Afrique</i> de Marie-Soleil Frère (2016)	177
<i>IDÉ Hamani</i>	

Mot du Directeur de l'ENS

La recherche est la pierre angulaire du développement de l'humanité. Qu'elle se fasse par des individus ou par des groupes d'individus, l'essentiel est qu'elle soit visible. C'est tenant compte de cela que l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de l'Université Abdou Moumouni a pris l'heureuse initiative d'ouvrir, à l'intention des auteurs, une revue scientifique dénommée « **Encres** ».

La revue a pour objectif de diffuser des résultats récents de travaux d'enseignants-chercheurs et chercheurs, c'est-à-dire de leur faciliter l'accès à une expertise de qualité et à un organe de large diffusion.

Notre revue est ouverte à toutes les disciplines, de manière à être l'écho de l'interdisciplinarité qu'exige de plus en plus la recherche. Nous publions donc des articles et des informations scientifiques et professionnelles spécialisés dans les domaines des Sciences de l'Education et de la Formation, des Lettres, Langues et Arts, des Sciences de l'Homme et de la Société, des Sciences et Technologies, des Sciences de la Santé, des Sciences Juridiques, Politiques et Administratives, des Sciences Economiques et de Gestion et des Sciences Agronomiques, etc.

Je remercie tous ceux qui ont accepté de parrainer, de faire partie des différents comités de cette revue ou d'y envoyer leur(s) article(s). J'invite les enseignants-chercheurs et les chercheurs de tous ordres à aider, par leurs productions, à assurer une vie meilleure à « **Encres** ».

Plein succès à « **Encres** » et à ses animateurs !

MADOUGOU Saidou

Chevalier des palmes académiques

Directeur de l'Ecole Normale Supérieure

Université Abdou Moumouni/Niamey/Niger

**L'apprentissage artisanal
face à l'accès aux
compétences dans les ateliers
de menuiserie et de
mécanique au Bénin**

**Craft learning face to the
access to skills in the
workshops of carpentry
and mechanics in Benin**

Abdel Rahamane BABA-MOUSSA

Maître de Conférences, Université de Porto-Novo, INJEPS

Bangaly SIDIBE

Master Sciences de l'Education, Université de Lille

Résumé

Au Bénin, l'artisanat fait partie des secteurs pourvoyeurs de richesse mais, faute d'une formation adaptée les individus qui y interviennent sont souvent confinés dans la routine et font très peu preuve de créativité et d'innovation. De ce fait, ils sont très peu compétitifs sur un marché du travail caractérisé par une clientèle de plus en plus exigeante dans un contexte de révolution technologique. Ces constats fondent la présente recherche qui vise à analyser le processus de formation dans des ateliers de menuiserie et de mécanique face à l'accès aux compétences professionnelles. Pour cela, quatre patrons et quatre apprentis ont été objet d'une enquête par observation et entretien d'autoconfrontation en situation de formation. Il en ressort que globalement l'apprentissage dans les ateliers de métier manuel se fait sans un plan de formation préalablement défini et est fondé sur l'observation, l'action et la répétition. En outre, les sujets déploient des compétences sans pour autant être capable d'expliquer véritablement leur action. C'est la valeur du produit fini qui détermine la compétence de l'apprenti.

Mots clé : Apprentissage/formation sur le tas, compétences, évaluation.

Abstract

The sub handicraft sector in Benin is a provider of wealth. But, individuals trained are often confined to a certain routine and are not too often creative or imaginative. So they often fail to suitably meet the demand of customers; especially in this era of technological revolution. These findings underpin the present research aimed analysis of the training process in workshops in carpentry and mechanics. To achieve this goal, four bosses and four apprentices were surveyed from a grid of observation and an interview guide. From our investigations, it appears that overall learning in manual work workshops is done without a training plan previously defined. It is based on observation, action and repetition. Furthermore, the subjects deploy skills without being able to really explain their action. It is the value of the finished product which determines the competence of the apprentice.

Keywords: Apprenticeship/the job training, skills, evaluation

Introduction

En Afrique en général et au Bénin en particulier, le secteur économique informel offre souvent plus d'opportunité d'insertion professionnelle aux jeunes que le secteur économique formel. En effet, il accueille de plus en plus des jeunes non scolarisés, déscolarisés et/ou scolarisés en situation de chômage en leur offrant des opportunités d'emplois et de revenus (Charmes et Oudin, 1994). Selon le rapport sur l'état du système éducatif au Bénin (RESEN 2012), plus de 90% de l'offre d'emploi relève de ce secteur. Or, la grande majorité des actifs de ce secteur sont formés, non pas dans le système scolaire et universitaire, mais sur le tas¹ dans des structures d'éducation non formelle, notamment les ateliers d'apprentissage, souvent délaissés par la politique éducative. Cependant, face à ce constat, le 2^{ème} forum national sur l'éducation tenu en décembre 2014 a recommandé une réforme de l'éducation qui accorde une égale importance à l'éducation formelle et à l'éducation non formelle dans une approche holistique (Baba-Moussa, 2017).

Dès lors, se pose la question de la qualité de la formation dans ce sous secteur de l'éducation : comment valoriser les acquis des apprenants des ateliers d'apprentissage artisanal, en l'absence d'un programme de formation bien défini et d'une organisation rigoureuse ?

L'apprentissage sur le tas a certes le mérite de rendre immédiatement opérationnel les apprentis mais cela est-il compatible avec la construction des compétences ? A cette question, certains auteurs répondent en relevant que les personnes formées sur le tas sont souvent confinées dans des pratiques routinières : « Ils manquent de créativité et d'imagination et éprouvent parfois d'énormes difficultés face aux cas inconnus » (Napporn et Tonato, 2012, p. 25). Au regard des constats que l'on peut faire suite à l'observation spontanée de la formation dans les ateliers artisanaux, on peut considérer que ces limites sont liées à la nature de la formation qui repose quasi-exclusivement sur le mimétisme (observation et reproduction des gestes du patron), laissant peu de place à l'initiative personnelle ou à des moments de réflexion sur l'activité menée. Dans ces conditions, comment identifier le niveau d'habileté atteint par les apprentis dans le processus d'apprentissage ? Quels critères ou indicateurs utiliser pour estimer leur niveau d'apprentissage ? Comment savoir si les apprentis ont réellement acquis, en formation, les compétences que requiert leur métier ?

1. L'apprentissage sur le tas ou « apprentissage par immersion » est basée essentiellement sur l'observation et la répétition du geste et la primauté de la pratique sur la théorie (Pastré, 2006).

L'apprentissage sur le tas ou « apprentissage par immersion » est basée essentiellement sur l'observation et la répétition du geste et la primauté de la pratique sur la théorie (Pastré, 2006). C'est à ces questions que le présent article tente de répondre à travers quelques études de cas, en vue de fournir, sur la formation des apprentis artisans, un ensemble d'information susceptible d'aider le décideur à œuvrer à l'amélioration du processus d'apprentissage artisanal.

Après une présentation du cadre conceptuel et de la méthodologie, l'analyse des résultats va porter successivement sur les conditions de recrutement et de formation, les modes de suivi et d'évaluation en formation pour voir dans quelle mesure ces différentes dimensions concourent à la formation d'artisans compétents et compétitifs sur le marché de l'emploi.

Cadre théorique et conceptuel

La problématique telle qu'introduite ci-dessus conduit à se référer aux concepts utilisés pour l'analyse des pratiques de formation pour éclairer l'objet et assurer le traitement adéquat des données. La littérature relative à la complexité de la situation d'apprentissage sur le tas et à la construction des compétences en formation professionnelle est explorée ici dans cette prospective.

La complexité du contexte d'apprentissage en atelier artisanal au Bénin.

Selon Van Zanten, 2008 : « l'apprentissage est une modification de la capacité à réaliser une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement » (Van Zanten, 2008, p. 16). Dans la pratique, on peut distinguer selon Pastré (2006), l'apprentissage effectué dans les établissements où la connaissance théorique prime sur la pratique (éducation formelle : écoles, collègue, université, institut etc.) et l'apprentissage sur le tas ou par immersion, basé sur l'observation et la répétition du geste et la primauté de la pratique sur la théorie (éducation non formelle). Dans les deux cas, l'apprentissage vise un changement de comportement et, si l'on sait que le métier est l'exercice par une personne d'une activité donnée en vue d'une rémunération, alors l'apprentissage artisanal est le processus par lequel les jeunes apprentis sont amenés à changer leur comportement en accord avec les exigences du métier.

Au Bénin, au delà de ce double rapport de travail et de transmission de savoir faire, le système d'apprentissage repose aussi sur une relation sociale à caractère communautaire ou familiale puisque c'est bien souvent sur des relations de voisinage ou familiales que se fonde le recrutement des apprentis par les patrons, dans un climat de confiance entre le patron et la famille. Bien que les mentalités et les pratiques évoluent (Flénon et baba-Moussa, 2014), dans la majorité des cas, l'apprenti est confié à un patron qui assume aussi quasiment les responsabilités parentales. En conséquence, l'apprentissage en atelier est abordé ici doublement sous l'angle de la transmission d'un savoir-faire et sous celui des rapports de dépendance personnelle qui s'établissent entre les jeunes apprentis et leurs patrons dans le cadre d'une activité professionnelle non rémunérée (Greenfield & Lave 1979 ; Bureau & de Saivre 1988 ; Chevallier 1991).

La notion de compétence dans un contexte d'apprentissage sur le tas.

L'une des caractéristiques d'un apprentissage réussi, c'est de favoriser le développement de nouvelles compétences chez les apprentis à partir d'un transfert des acquis des patrons vers les apprentis. En effet, Verdon (1979) écrit que : « l'apprentissage se définit comme un transfert de savoir et notamment de savoir-faire, d'un sujet ayant des qualifications plus ou moins poussées dans une activité manuelle à un autre sujet dépourvu de ces mêmes habilités mais désirant activement les acquérir à travers une formation pratique qui prévoit sa mise au travail sans rémunération pendant un temps donné et le paiement de cette même formation » (cité par Viti, 2005, p. 2). Une telle définition concerne bien l'apprentissage sur le tas comme cadre de transfert de savoir et de savoir-faire d'un sujet plus qualifié (patron) à un sujet non qualifié (apprenti). Cela est rappelé par Viti qui, tout en relevant que « l'apprentissage sur le tas est une formation qui s'effectue le plus souvent sans une méthode précise, si ce n'est le souvenir de celle que le patron a vu appliquer lorsqu'il était lui-même un apprenti », infère qu'apprendre sur le tas revient à observer, puis à appliquer ; l'apprenti développe des compétences en « voyant faire » et en « faisant à son tour » (Viti, 2005, p. 11). Dans le même sens, Pastré et Weill-Fasina relèvent que les compétences peuvent se développer de trois manières : par l'action dans le travail, par l'analyse réflexive après coup et par

l'intervention didactique (Pastré et Weill-Fassina, 2001). La formation dans les ateliers artisanaux relève le plus souvent du premier cas et parfois du deuxième cas, mais cela permet tout de même aux apprentis de développer des compétences pour agir dans le travail voire devenir eux-mêmes des formateurs. Cependant, le problème réside moins dans la reconnaissance des compétences acquises par l'apprentissage sur le tas que dans le processus par lequel elles se révèlent et s'évaluent. Comment par exemple savoir, pour un patron donné, que l'apprenti a atteint le niveau d'habileté requis ? Quels critères ou indicateurs servent de référence à cette fin ?

Ces questions sont d'autant plus pertinentes que « chez les adultes, et notamment chez certains professionnels, les cas sont assez nombreux où la compréhension ne réussit pas à rattraper la réussite : des experts sont incapables d'expliquer comment ils font pour faire ce qu'ils font. Et pourtant ils arrivent tant bien que mal à transmettre leur savoir-faire, en utilisant la démonstration, accompagnée éventuellement d'un commentaire. On voit donc que dans ce cas le mouvement de construction de la compétence pourrait se faire de la non-conscience initiale à la prise de conscience » (Pastré et Weill-Fassina, 2001, p. 7). Or, il ne faudrait pas perdre de vue que : « une compétence est quelque chose qui n'est pas directement observable, elle ne peut être que postulée, à partir de performances qui l'expriment. Mais il ne faudrait pas en conclure que le seul indicateur de la compétence est le résultat (la réussite) de l'action. S'en tenir à cela conduirait à réduire la compétence au savoir exécuter en oubliant les processus par lesquels l'action est réalisée. Or, on peut réussir par hasard, par essais et erreurs, en reproduisant par expérience des procédures standards mémorisées, ou encore par l'utilisation d'une représentation conceptuelle de la situation qui permet jusqu'à un certain point, la généralisation et le transfert » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 402). Partant de cela, être compétent aujourd'hui, ce n'est plus seulement savoir exécuter, c'est tout autant savoir comprendre et analyser ce que l'on fait, pouvoir reconstruire son savoir en acte en l'exprimant, le mettre à distance pour lui donner une forme objective, et être capable de l'investir ailleurs que dans la situation présente (idem). Cette dimension est-elle prise en compte dans l'apprentissage en ateliers ? Sinon, comment les patrons jugent-ils les compétences des apprentis ?

Apprendre pour construire des compétences : les exigences d'une démarche

Il est important de souligner que l'on n'apprend pas pour construire des compétences comme on apprendrait pour acquérir des connaissances. Reprenant les travaux de Pastré (1997), Pastré, Mayen & Vergnaud (2006) précisent que la construction des compétences suppose une pédagogie de situations. Les compétences professionnelles s'acquièrent dans l'action et la meilleure manière de faciliter leur acquisition est de mettre en scène les situations typiques où les acteurs devront les mobiliser pour résoudre les problèmes que posent ces situations. Cependant, il n'y-a pas qu'une seule manière d'utiliser ces situations d'apprentissage et c'est en cela que Napporn et Tonato (2012), reprenant les travaux Bhukuth, Ballet et Radja (2005), identifient trois méthodes d'apprentissage dans le secteur économique informel. Premièrement, le *Learning by watching* ou formation par observation, technique ancienne exigeant de l'apprenti une attention soutenue une certaine dextérité pour observer attentivement les faits et gestes de son patron ou de ses sous-patrons afin de les reproduire ; deuxièmement, le *Learning by doing* ou apprentissage par l'action qui est la technique la plus utilisée pour apprendre les petits métiers et qui consiste en un apprentissage par tâtonnements ou par essais et erreurs (ex. l'apprenti tailleur apprend d'abord le raccommodage par essais successifs avant d'aborder de la même manière des tâches de plus en plus complexes) ; et troisièmement, le *Learning by dining*, moins appliquée dans les formations professionnelles mais plutôt dans le cadre de la transmission des valeurs familiales ou communautaires (ex. pour apprendre à se tenir pendant le repas familial). Les deux premières méthodes sont plus souvent combinées par les apprentis dans les ateliers de métiers manuels ou artisanaux, mais compte tenu du caractère familial que peut prendre la relation apprenti/patron, ne pourrait-on s'attendre à observer des situations relevant du troisième type, c'est-à-dire des modes de transmission identiques aux pratiques familiales ou inspirées des relations familiales (paternalisme) ? Dans tous les cas, il s'agira de voir dans quelle mesure les modes de transmission utilisées seraient propices à la construction de compétences.

Evaluation des compétences dans le cadre de l'apprentissage sur le tas

L'évaluation peut être considérée comme une : « activité ayant spécifiquement pour produit des représentations et/ou des images rétrospectives et finalisantes (attributives de valeur a posteriori) relatives à l'organisation singulière d'activités qu'a constituée cette action » (Barbier, 2011, p. 66). C'est en d'autres termes, « l'action d'apprécier la valeur d'une chose ; une technique ou encore une méthode d'estimation ». L'évaluation peut avoir plusieurs fonctions selon la place qu'elle occupe dans l'organisation temporelle de l'apprentissage et les intentions du formateur. Pour la présente analyse, l'accent sera mis sur l'évaluation formative et l'évaluation certificative. La première suit une logique de régulation, visant à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation. Elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif (Perrenoud, 2001). En ce sens, il est important de se demander si elle sert effectivement de sous-bassement à la formation sur le tas dans les ateliers où le principe est justement d'amener l'apprenant à s'essayer avec l'appui des orientations et conseils du patron. L'évaluation formative, en intervenant tout au long de l'apprentissage pourrait donc constituer un véritable moyen d'aider à la construction des compétences : qu'en est-il réellement ? Les patrons maîtrisent-ils et pratiquent-ils l'évaluation formative, ne serait-ce que de façon implicite ? La deuxième, l'évaluation certificative, intervient à la fin d'un processus d'apprentissage ou du cursus de formation pour attester que l'apprenant a atteint le niveau d'habileté ou de compétence attendu. Dans le cas de l'apprentissage en atelier, cela renvoie à la cérémonie de « libération » par laquelle le patron atteste de la capacité de l'apprenti (devenu entre temps sous-patron) à « s'affranchir »² de son patron, soit en ouvrant son propre atelier, soit en offrant ses services en tant qu'ouvrier. Toutefois, ces deux niveaux d'évaluation sont à appréhender sous l'angle de la compétence et l'évaluation des compétences ne peut être calquée sur le modèle de l'examen des connaissances. L'analyse intégrera ici les propositions de Perrenoud (2001) qui estime que l'évaluation des compétences se fait à travers deux dimensions essentielles :

2. L'usage des termes « libération » et « affranchir » renvoie à l'origine de la pratique de la "libération" insaturée par les premiers patrons qui étaient souvent des descendants d'esclaves revenu au pays après l'abolition et qui reproduisaient avec leurs apprentis l'ancien rituel d'affranchissement des esclaves. L'apprentis doit alors payer une rançon appelée « dot de libération » (Davodoun, 2014 ; Dossou, 1992).

- « l'observation de l'action de l'apprenti dans différentes circonstances et différentes situations professionnelles ;
- l'auto-confrontation de l'apprenti et l'interrogation pour comprendre pourquoi il fait ce qu'il fait ou ne fait pas, reconstituer ses représentations et ses raisonnements, etc.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous référons à ces principes pour explorer les modes d'évaluation dans les ateliers tant en cours d'apprentissage (évaluation formative) qu'à la fin de l'apprentissage (évaluation certificative) ».

Méthodologie : analyser l'apprentissage en atelier comme action située

Le principe général des choix méthodologiques s'inspire des travaux en sciences de l'éducation considérant l'enseignement comme « action située » (Durand, Gal-Petifaux, Cizeron), notamment dans la mesure où le sens de l'action est considéré comme une « construction située » (Gal-Petifaux et Durand, 2001). C'est-à-dire qu'il se construit en situation pendant qu'il se déroule et il faut comprendre les intentions et logiques d'action des formateurs pendant le déroulement de l'action. Cela explique le choix d'une approche qualitative fondée sur l'observation, l'entretien d'auto-confrontation et l'analyse de contenu pour le traitement des données issues des entretiens réalisés à la fois avec les patrons et leurs apprentis. Nous présentons ici l'environnement d'apprentissage (les ateliers) dans lesquels se sont déroulés les investigations, ainsi que les personnes interrogées (les patrons et apprentis).

Cadre et population de l'étude

La population d'étude est constituée des professionnels et apprentis intervenant au sein des ateliers artisanaux de la ville de Cotonou. Pour la présente recherche, deux métiers ont été retenus parmi les plus pratiqués : mécanique et menuiserie (Davodoun, 2014). Pour chaque métier, deux patrons et deux apprentis ont été enquêtés, soit un total de huit (8) personnes. Il s'agit, d'une part, d'évaluer l'intervention des patrons au regard des trois dimensions retenus dans le cadre théorique comme critères d'un apprentissage orienté vers l'acquisition des compétences, et d'autre part, de confronter cette évaluation au vécu des apprentis et à

leur niveau de compétences ressenti (exprimé par les apprentis) ou objectif (résultats du traitement des données). Pour garder l’anonymat des ateliers et des sujets enquêtés, il est retenu de les nommer comme présenté dans le tableau n°1 ci-dessous.

Tableau 1 : Identification des ateliers, patrons et apprentis selon les métiers

Métiers	Désignation des ateliers	Désignation des patrons	Désignation des Apprentis
Mécanique	Mécanique1	P-méca1	A-méca1
	Mécanique2,	P-méca2,	A-méca2
Menuiserie	Menuiserie1	P-menu1	A-menu1
	Menuiserie2	P-menu2	A-menu2

Les méthodes de collecte et de traitement de donnés

En accord avec le principe méthodologique retenu qui est d’observer l’apprentissage en atelier comme une « action située », l’observation directe des sujets tout au long des étapes de fabrication/réalisation d’un produit ou de réparation des véhicules apparaît comme le moyen indiqué pour cerner les différentes dimensions de l’action auxquels l’entretien d’auto confrontation permettra de donner du sens. « L’observation consiste à se trouver présent et mêlé à une situation sociale pour l’enregistrer et l’interpréter en s’efforçant de ne pas la modifier. Cette situation sociale est toujours le produit d’une interaction entre les participants eux-mêmes et, d’une façon ou d’une autre, entre les participants et l’observateur » (Perez, 2004, p. 3). Quant à l’auto-confrontation, Guérin, Riff et Testevuide se réfèrent aux travaux de Theureau (1992) et Theureau et Jeffroy (1994) pour écrire que l’auto-confrontation, consiste pour le chercheur à : « présenter à la personne observée les traces les plus riches possibles (ici audiovisuelles) de son comportement » et à lui demander « d’explicitier son activité par un questionnement accompagnant le déroulement chronologique de l’enregistrement ». Ainsi, le chercheur : « incite l’acteur à décrire ce qu’il faisait, pensait, prenait en compte pour agir, percevait ou ressentait, afin de reconstituer ses actions, communications, interprétations, focalisations et sentiments dans la situation. » (Guérin, Riff et Testevuide, 2004, p. 16). Partant de ces deux définitions, la méthode adoptée ici comporte deux étapes : les enregistrements de l’activité puis la confrontation lors d’entretiens ultérieurs. Lesdits entretiens sont réalisés en cohérence avec les grilles d’observation sur la base des éléments retenu dans le cadre théorique et conceptuel présenté plus haut. Ils seront ensuite traités par l’analyse de contenu afin de « rendre compte de ce qu’ont dit les

interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible » (Andreani & Conchon, 2005, p. 3). Ainsi les entretiens ont été retranscrits puis codés à partir des rubriques ci-dessous.

Tableau 3 : Rubriques qui alimentent les grilles d'observation et d'entretien

Catégories d'information à prélever	Source
Chez les patrons	
- Conditions d'admission en formation dans les ateliers artisanaux ;	- Entretiens
- Etapes de l'apprentissage pour un apprenti au sein d'un atelier de métier manuel (planification, progression, pertinence des choix) ;	- Entretiens
- Facteurs favorisant l'accès aux compétences dans les ateliers ;	- Observation/entretiens
- Stratégies d'apprentissage dans les ateliers de métier manuel ;	- Observation/entretiens
- Mode d'évaluation dans les ateliers de métiers manuel.	- Observation/entretiens
Chez les apprentis	
- Déroulement et la durée de leur apprentissage ;	- Entretien
- Conditions de l'apprentissage (autonomie et innovation) ;	- Observation/entretiens
- Niveau de compétence (réalisation/sentiment de compétence) ;	- Observation/entretiens
- Perspectives après la formation (rapport à l'employabilité).	- Entretiens

Les séquences d'activités observées ont porté sur la réalisation de produit concernant les menuisiers et la réalisation de tâche concernant les mécaniciens. La réalisation du produit ou de la tâche varie d'un métier à un autre (mécanique ou menuiserie). L'un des deux ateliers de mécanique n'a pu faire l'objet d'observation pendant la période retenue eu égard à une délocalisation de l'activité d'apprentissage vers le port Autonome de Cotonou dont l'accès nécessitait une autorisation que nous n'avions pas.

Il faut relever cependant que le choix d'étudier l'apprentissage comme action située comporte un certain nombre de contraintes notamment, la difficulté à observer les apprentis en l'absence de commandes des clients dont dépend l'activité de l'atelier ; de même que l'absence d'une planification rigoureuse du travail en atelier qui ne permet pas non plus d'observer les sujets en activité continue et la présence de l'observateur qui a perturbé quelque peu l'observation au début (patron et apprentis crispés, stressés), ce qui a nécessité une longue période de mise en confiance. Si cette situation est inhérente à toute situation d'observation le caractère non planifié des activités en atelier n'a pas facilité la mise en place du dispositif d'observation en continue sur une certaine période pour créer l'habitude. Cependant, l'esprit de

coopération suscité chez les artisans du fait de l'intérêt porté à leur activité au plan éducatif a permis de surmonter les difficultés. Enfin, toutes ces contraintes n'ont pas permis l'utilisation de la vidéo à laquelle nous avons substitué la photographie. Cependant, le caractère complémentaire des données recueillies au cours des entretiens avec celles issues de l'observation permettent de traiter la problématique posée.

Présentation et interprétation des résultats

Les résultats des observations sont présentées sous forme de trois fiches mises en annexe sous forme de tableaux (n° 4, 5 et 6) autour de six thèmes émanant des trois catégories du cadre théorique : le contexte (caractéristiques des apprentis et des patrons, séquences observées, nature et enjeux de l'activité) ; les modes d'apprentissage au regard des compétences (nature des compétences visées et stratégies de formation) et modalité de l'évaluation (existence ou non de critères partagés de réalisation et d'évaluation dans une dynamique d'évaluation formative). Nos investigations ont permis par ailleurs, à partir des entretiens, de recueillir des données sur les profils des apprentis et des patrons, les conditions d'acceptation dans les ateliers, les stratégies d'apprentissage et les modes d'évaluation. L'ensemble de ces données est ici analysé avant de passer à la discussion et aux conclusions.

Caractéristiques des patrons et leurs apprentis

Les tableaux suivants présentent les caractéristiques des patrons et apprentis enquêtés. On constate que la plupart des patrons sont déscolarisés, souvent pour des raisons financières et/ou d'échec scolaire. Deux d'entre eux ont un niveau primaire non achevé et les deux autres ont un niveau de classe terminale (un de chaque catégorie dans chaque corps de métier). Les patrons menuisiers sont les plus jeunes (la trentaine contre 45 et 50 ans pour les patrons mécaniciens). Les patrons les plus instruits (niveau Bac et dans une certaine mesure perfectionnement au lycée technique) sont ceux qui diversifient leurs activités. Les profils des patrons sont représentatifs des caractéristiques habituellement identifiées dans les différents travaux (Davodoun, 2014 ; Baba-Moussa et Flénon, 2014 ; EMICOV 2012), notamment en ce qui concerne les métiers considérés comme principalement masculins, la différenciation des modes de gestion des ateliers selon le niveau

scolaire etc. Baba-Moussa et Flénon (2014) montrent qu'en plus de la répartition sexuée dans les métiers, plus les apprentis sont instruits, plus ils choisissent les « métiers propres » (Froid, Electronique, etc.). On tentera de voir dans quelle mesure ces caractéristiques détermineront éventuellement les modes d'intervention dans l'apprentissage au regard de la question des compétences.

Tableau 1 : caractéristiques des patrons enquêtés

	P-méca1,	P-méca2	P-menu1,	P-menu2,
Données générales	Homme de 45 ans, 15 ans d'expériences	Homme, 50 ans, 20 ans expérience dans la mécanique,	Homme de 35 ans, 10 ans d'expérience.	Homme de 33 ans 8 ans d'expérience
Nature, durée et motivation pour la formation	- Niveau terminale - formé sur 10 ans Côte d'Ivoire - Sté Caterpillar	- Niveau CM2 (cause financière). - Formé en 8 ans (curiosité, insistance parent)	- Niveau CE2. - 6 ans découverte (poncer, raboter, etc.), - perfectionnement en atelier lycéenne technique.	- Niveau terminale (échec au Bac), - Formé sur 10 ans, théorie / pratique (passion).
Nature de l'activité dans l'entreprise	Répare des machines diesel (tous matériels des BTP : niveleuses, chargeuses, etc.)	Répare les véhicules confiés au garage	Supervise, forme les apprentis, gère la clientèle, intervient si besoin	Forme les apprentis, réalise certaines commandes, gère la clientèle
Observations ou autres activités	Contrat de location d'engins, de gestion financière et GRH	Néant	Exposition-vente des meubles et autres œuvres fabriquées	Recherche de marchés publics et privés, contrat de gestion financière et GRH

Tableau 2 : Caractéristiques des apprentis enquêtés

	A-méca1	A-méca2	A-Menu1	A-menu2
Situation générales	Homme, 25 ans, niveau terminal	Adolescent 18 ans, scolarisé au primaire	Homme de 25 ans, niveau 5 ^{ème}	Homme, 27 ans, bilingue (séjour au Nigéria).
Motivation	Sous la pression de ses parents.	Multi-échecs scolaires et choix des parents	- Raison financière - Quête d'autonomie financière	- Raisons financières, - Insistance du tuteur (menuisier).
Durée de formation	Dernière année de formation	2 ^{ème} année Durée non connue	Non précisé	6 ^{ème} année, dont 2 avec patron actuel
Conditions de formation	- Lundi-ven-dredi, 7h-20h, pause 1h selon la charge de travail	- lundi-samedi, 7h30-19h ; - Ouvre et fait le ménage avant le travail selon les besoins du garage	- Horaires non précisés, - Observe et reproduit les gestes du patron	- Horaire non précisé ; - Observe et reproduit gestes du patron, fait schéma avant exécution

L'observation des caractéristiques des apprentis permet de dire également que les patrons et les apprentis se ressemblent : les plus instruits sont inscrits chez les patrons les plus instruits et les motifs de choix du métier sont très similaires (cf. Baba-Moussa et Flénon, 2014³). Si l'intervention d'un parent ou d'un proche est avérée dans trois cas sur quatre, un seul apprenti apprend directement le métier d'un parent (en l'occurrence son tuteur) traduisant la tradition de transmission patrilinéaire du métier. Un patron sur les quatre, bien qu'ayant été orienté vers l'apprentissage après son échec au Bac, suite à l'insistance d'un parent, affirme être passionné par son métier.

Conditions d'acceptation dans les ateliers de métier manuel

Trois aspects déterminent les conditions d'acceptation des apprentis dans les ateliers.

Premièrement, l'admission dans un atelier se fait sans conditions particulières.

Selon les patrons et les apprentis, la plupart du temps, la demande est formulée par les parents du candidat à l'apprentissage auxquels les patrons répondent sans poser de critères ou de conditions particulières.

A cet effet, A-méca2 affirme qu'après avoir connu des échecs répétés à l'école, ses parents ont préféré qu'il apprenne un métier. Il en est de même pour A-méca1 qui a dû arrêter les études en classe de terminale, parce que ses parents ne souhaitent pas qu'il fasse de longues études. Le choix d'un métier n'émane donc souvent pas de celui qui veut s'engager dans l'apprentissage. La même situation s'applique aux patrons puisque P-méca2 mentionne qu'il a été orienté vers la mécanique sur insistance et conseils de son oncle ancien combattant.

Deuxièmement, l'âge et le niveau scolaire sont perçus comme importants dans certains cas. En effet, s'il n'existe pas de critères objectifs et rigoureux d'acceptation des apprentis dans les ateliers artisanaux, les patrons soulignent toutefois qu'ils préfèrent prendre des apprentis ayant un niveau minimum d'instruction et un certain âge. P-menu1 affirme qu'il « *encourage beaucoup les parents à attendre que leurs enfants aient au moins le Certificat d'Etude Primaire (CEP)* » ; car pour lui, « *il est indispensable que le candidat à l'apprentissage sache lire, écrire et calculer* ».

3. Dans l'étude qu'ils ont réalisée auprès de plus mille apprentis et leurs patrons, les auteurs montrent, pour l'ensemble des métiers, qu'un nombre important d'apprentis s'orientent vers l'apprentissage par vocation, en dehors de toute contrainte familiale et en l'absence d'échec scolaire.

Pour P-méca2, « *l'apprenti instruit est proactif, créatif et apprend plus vite que celui qui n'a pas été à l'école* ». Ce patron exige que ses apprentis aient au moins 18 ans, parce que la mécanique est métier qui demande beaucoup d'effort physique, et qu'il ne dispose pas d'appareils de pointe pour le démontage, la réparation et le montage des moteurs des véhicules et des engins.

Troisièmement, une contribution financière même modique est souvent demandée aux parents. L'apprentissage se faisant en situation de travail, cela suppose que les apprentis disposent d'un minimum d'outils de travail. Aussi, au-delà des quelques exigences énoncées plus haut, l'apprentissage est payant (somme forfaitaire et cadeaux), la durée est convenue à l'avance et un certificat est délivré à la fin, suite à une cérémonie de sortie appelée « libération ». Ce certificat autorise l'exercice d'une activité dans le domaine choisi. Sur cette base, un contrat écrit est signé entre le patron et les parents ou tuteurs de l'apprenti.

Etapes de l'apprentissage au sein des ateliers artisanaux

L'apprentissage progresse en général de la découverte à la réalisation de tâches complexes. En effet, la plupart des apprentis viennent en formation sans grande connaissance du métier auquel ils vont être formés. L'apprentissage n'est pas programmé dans les ateliers. A cet effet, P-méca2 affirme : « *il n'y a pas d'étapes, dès que tu arrives, on te met sur le terrain* ». Très souvent, le nouvel apprenti est amené dès les premières semaines à connaître les noms des outils de travail. Ceci est d'autant plus important que l'apprenti aide le patron lors du processus de réalisation des produits ou de réparation des moteurs, en lui donnant les outils chaque fois que ceux-ci lui sont demandés. Il doit veiller à la propreté de ces outils. Dès cette étape, disposer d'un minimum d'instruction, notamment des connaissances élémentaires en calcul, lecture et écriture constituent un atout pour les nouveaux apprentis. Après quelques temps de formation, les tâches simples lui sont confiés (rabotage, démontage du pneu, etc.). En d'autres termes, il est convié à faire des tâches basiques qui ne nécessitent pas forcément d'expertise ou de compétences avérées. L'apprenti doit attendre plusieurs années (2 à 3 ans) avant de commencer à réaliser des tâches complexes. Notons que la capacité d'appropriation de chaque apprenti est déterminante dans l'évolution de sa formation. Le temps de formation peut varier donc d'un apprenti à un autre, d'un patron à un autre. La loi d'isomorphisme est nettement vérifiée dans le processus de formation dans les ateliers de métiers manuel

puisque chaque patron forme tel qu'il l'a été lui-même. Cela explique, comme cela a été relevé plus haut et dans des travaux antérieurs que les patrons et leurs apprentis se ressemblent (Baba-Moussa et Flénon, 2014).

Comme on peut le constater, les rapports entre patrons et apprentis sont comparables à une relation duale de « travail-transmission » où les relations familiales tiennent peu de place, en dehors, de A-méca2 qui affirme faire le ménage dans l'atelier avant de réaliser les tâches liées à l'apprentissage selon les prescriptions du patron. Si cette activité n'est pas directement liée à l'apprentissage du métier, elle renvoie cependant au processus de socialisation dans le cadre de l'exercice du métier. On peut donc écarter l'hypothèse de l'influence de mode d'intervention de type *Learning by doing* empreinte de relation de type familial.

Stratégies d'apprentissage et facteurs favorisant l'accès aux compétences dans les ateliers artisanaux

L'apprentissage artisanal en ateliers est basé sur l'observation et la reproduction de l'action. En effet, les données tirées des entretiens montrent bien que l'apprenti construit avec le temps des compétences en observant les faits et gestes de son patron et en les reproduisant lorsque l'occasion le permet, sous le contrôle du patron. Ceci est confirmé par les propos des quatre patrons observés, en l'occurrence celui P-méca1 qui affirme : « nous lui montrons comment on fait, il nous regarde et dès la prochaine occasion, nous la lui confions, le suivons et le recadrons si besoin ». Ces propos montrent que la formation sur le tas est accompagnée dans la mesure où l'apprenti est constamment suivi par le patron. Ce suivi permet au patron de recadrer l'apprenti, si besoin est, et à l'apprenti d'adopter les postures (gestuelles) adéquates et de choisir le matériel approprié. Ceci se confirme à travers les propos de P-menuï2 qui affirme : « Je commence toujours par montrer à l'apprenti comment clouer, puis viennent ensuite les démonstrations portant sur d'autres tâches, ça peut être en fonction du contexte dans lequel nous nous trouvons : le choix du bois, le rabotage, le découpage, l'assemblage etc. puis je demande à l'apprenti d'effectuer la même action et je le corrige en même temps sur sa posture, sa gestuelle etc... il répète donc l'action où le geste jusqu'à maîtrise de celui-ci. C'est donc ainsi de suite, de la maîtrise d'une étape à une autre, il finit par apprendre ». Ce suivi direct assorti de feedbacks sur l'activité de l'apprenti est assimilable à l'utilisation de l'évaluation

formative comme moyen de régulation mais elle reste limitée par l'absence, d'une part, d'une remise en question du patron dans ses choix d'intervention et, d'autre part, d'un partage des critères de réalisation et d'évaluation avec l'apprenti, ce qui devrait conférer à ce-dernier, plus d'autonomie dans son activité. Pour ce patron, les étapes d'apprentissage se résument en quatre mots : démonstration, explication, instruction et pratique. La démonstration renvoie à la pratique que fait le patron devant son apprenti. Elle est accompagnée d'explications dont le but est d'attirer l'attention de l'apprenti sur certains détails de l'action exercée. L'instruction n'est rien d'autre que les directives que reçoit l'apprenti tout au long des séquences d'activités. La pratique est la phase de reproduction des faits et gestes du patron.

La répétition est le facteur principal de la construction de compétence. Pour agir, l'apprenti doit voir son patron agir, pour agir en retour. Pour P-menui1, c'est le contact permanent avec la matière qui favorise le développement de la compétence. Il renchérit en affirmant que : « la formation ici se déroule six jour sur sept, du lundi au samedi, de 7h à 19h et est exclusivement basée sur l'observation et la pratique (la répétition quasi-exacte de ce que le patron fait). Aucun planning n'est fait en avance, tout dépend de la charge de travail en cours et même quand il n'y a pas de travail, c'est l'occasion pour nous de réaliser des œuvres tels que : des lits, des bibliothèques, etc. que nous exposons pour la vente. Donc ici, nous sommes constamment entrain de travailler ». Il ressort de ces propos que « observer et agir » (ce qui renvoie à « *Learning by watching and doing* ») sont des conditions indispensables de l'apprentissage et qu'un apprenti formé dans un atelier où il n'y a pas d'activités en permanence ne peut pas construire de véritables compétences. C'est la raison pour laquelle certains patrons envoient leurs apprentis chez d'autres, lorsqu'il arrive des périodes où ils n'ont pas des commandes ou des prestations de service.

Mode d'évaluation dans les ateliers de métiers manuels

Selon les métiers l'évaluation privilégie différemment le processus ou le résultat. En effet, d'après les patrons menuisiers, l'évaluation est l'attribution d'une valeur à l'œuvre réalisée, alors que pour les mécaniciens, c'est la vérification des connaissances acquises. Ainsi, les menuisiers accordent davantage d'importance à la finition (produit fini) dans le processus d'évaluation. Pour preuve, P-menui2 affirme

que pour la certification de ses apprentis, il convoque leurs parents pour apprécier une œuvre réalisée par les apprentis. Chez les menuisiers, l'évaluation se fait au moyen du contrôle et du toucher. Le mode d'évaluation des menuisiers souffre de quelques limites, en ce sens que l'évaluation ne peut se faire rien qu'à partir du produit fini. A cet effet, Barbier (2011) souligne que le produit fini ne peut être le seul indicateur d'une compétence. Il faut alors prendre en compte les étapes de la réalisation du produit en question. Pour les mécaniciens par contre, chaque étape du processus est importante (du diagnostic à la réparation de la panne) et l'évaluation devient alors un processus associé à l'apprentissage (évaluation formative) même si la précision des critères et leur partage avec les apprentis en vue de favoriser l'auto-évaluation reste à réaliser. La compétence du mécanicien se mesure à sa capacité à réussir les différentes étapes de résolution d'une panne ce qui suppose de sa part qu'il puisse aussi poser un diagnostic. Il y a donc de ce fait, contrairement à l'apprenti menuisier, une part d'autonomie (ou tout au moins de subjectivité) dans la conduite de son action, même si la capacité de transfert des acquis à d'autres situations n'a pu être observée.

Discussion et perspectives pour un apprentissage artisanal tourné vers les compétences

Trois éléments théoriques avaient été retenus pour analyser l'apprentissage dans les ateliers artisanaux au Bénin. La complexité du contexte d'apprentissage marqué par les contraintes sociales à caractère communautaires et familiales, les enjeux de la construction des compétences dans le contexte de l'apprentissage sur le tas et, les modes de transmission et d'évaluation des savoirs.

Poids du contexte et reproduction d'une tradition d'apprentissage par « observation et reproduction » de geste

Il ressort des analyses que le poids des contraintes sociales et familiales se retrouvent bien dans l'orientation des apprentis vers un métier qui est moins souvent celui de l'apprenti que celui de ses parents. Il en découle une « reproduction » dans l'atelier du modèle éducatif traditionnel en vigueur dans le milieu familial.

Ainsi, alors que Meirieu distingue l'éducation considérée comme « une relation dissymétrique nécessaire », en l'occurrence dans les premières années où elle s'adresse aux enfants de la formation qui est, quant à elle, « une forme particulière d'activité éducative, inscrite dans une perspective contractuelle, visant l'acquisition de compétences spécifiques et se donnant délibérément pour projet la progression maximale de chaque participant » (Meirieu, 1997, p 30-35), on peut relever ici que l'apprentissage artisanal en atelier reste encore dans une phase « dissymétrique », caractéristique de l'éducation des enfants, puisque le contrat de formation est plutôt établi entre le formateur et une tierce personne : le parent ou tuteur de l'apprentis. Dans une telle situation peut-on en attendre « l'acquisition de compétences spécifiques » et « la progression maximale de chaque participant » ? Les données traitées ici ne permettent pas de donner une réponse affirmative.

En effet, le caractère dissymétrique du contrat entre le patron et l'apprenti favorise une relation d'apprentissage dans laquelle l'apprenti adopte une position quasiment passive alors que le patron réalise le contrat conclu avec les parents. Le patron, détenteur absolu du savoir, transmet donc les connaissances à ses apprentis en fonction de la demande du client, en privilégiant la mise au travail à travers l'observation et la reproduction des gestes du patron, laissant peu de place aux moments de réflexions. Learning by watching and doing est en définitive le mode (mixte) d'intervention privilégiée. Et si la plupart des patrons reconnaissent l'importance d'un niveau scolaire minimum pour que les apprentis apprennent mieux, on ne distingue pas pour autant de différence dans leur mode d'intervention qui privilégie l'observation et la reproduction tant chez les patrons plus instruits que (scolarisés en terminale) que chez ceux qui le sont moins (niveau scolaire primaire), alors que la rupture se produit en revanche dans les modes de gestion de leur entreprises et la diversification de leurs activités face aux contraintes du marché.

Dans le même sens, alors que l'on espérait observer une évaluation formative mise effectivement au service de l'apprentissage, il s'avère que c'est le patron seul qui est à même d'attester des compétences de l'apprenti au regard du produit fini réalisé ; ce qui traduit bien la limite que soulève Barbier (2011) en écrivant, l'évaluation d'une compétence ne peut se limiter à la valeur du produit fini. Si le constat peut être nuancé chez les mécaniciens du fait du diagnostic qui revient à l'apprenti, il n'en demeure pas moins que le processus qui guide le travail, depuis le diagnostic jusqu'à la résolution de la panne, est standardisé.

En réalité, les apprentis acquièrent de l'expérience mais pas des compétences

C'est depuis Aristote que l'on reconnaissait que « *les hommes d'expérience savent bien une chose mais ignorent le pourquoi* » (Aristote, 981, pp. 28-29). La connaissance d'expérience, encore appelée « connaissance banale ou locale » ou « expérience vécue » ou encore « connaissance personnelle ou tacite », dépasse la simple accumulation de souvenirs isolés et suppose une mise en relation significative des souvenirs et images de telle sorte que face à une situation similaire à celle que l'on a déjà vécue, on peut prévoir l'issue où les moyens à mettre en œuvre pour réagir (Morin et Brunet, 1992). Une telle définition s'applique bien ici aux apprentis qui, selon les observations et les entretiens réalisés, entrent en apprentissage souvent sans connaissances préalables du métier mais développent au fil du temps la capacité de résoudre les problèmes que posent les clients, en se basant sur l'expérience vécue et en reproduisant les solutions qui leurs sont inspirés par les pratiques de leur patron. Or, « *l'expérience vécue porte sur un contenu trop particulier, trop spécifié, trop concret pour l'organisation de structures assez générales et pour être transférable à d'autres à des situations nouvelles* » (Not, 1979, p. 135). La possibilité de justifier le choix des solutions proposées n'a pas été mise en évidence tout au long des investigations. Ainsi, au regard des travaux de Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), il serait plus judicieux de nuancer et de déduire qu'en l'absence d'une capacité de verbalisation des choix d'action, on peut retenir que les apprentis acquièrent de l'expérience dans un contexte donné et peuvent la reproduire de façon régulière et standardisée en contexte similaire, par « application » au regard des travaux de Develay (1994), mais qu'il n'y a pas de réel « transfert » révélateur de la maîtrise d'une habileté ou de la détention d'une compétence (Develay, 1994). En effet, le transfert consiste à utiliser les résultats d'un apprentissage dans une situation nouvelle, lorsque cela nécessite la reconnaissance d'une structure commune aux deux situations (Astolfi, 1992) et il peut être favorisé par des activités méta cognitives qui permettent la « décontextualisation/ recontextualisation » des activités. Par conséquent, pour que l'apprentissage dans les ateliers favorise la construction de compétence, cela nécessite d'offrir aux apprentis des moments de réflexion sur les différentes activités qu'ils exécutent. Or, les patrons eux-mêmes, ayant été formés dans le cadre d'un apprentissage traditionnel, n'arrivent pas à développer une telle

activité métacognitive, et peinent souvent à expliciter ce qu'ils font. Cela témoigne d'un besoin de renforcement de capacités pédagogiques et andragogiques des patrons. Le système d'apprentissage dual qui est une formation en alternance dans laquelle l'apprenant se forme à la fois en atelier (sur la pratique) et dans un centre de formation (où les cours théoriques et pratiques sont basés sur un programme de formation) pourrait constituer une solution pour l'acquisition effective des compétences par les apprentis artisans.

Conclusion

La présente recherche nous a permis d'analyser le processus de formation dans des ateliers de menuiserie et de mécanique. Cela a permis de révéler que dans les ateliers de métier manuel, la formation n'est pas programmée. Elle est basée sur l'observation et l'imitation. Le patron est le modèle, magister dixit qui dispense le savoir en fonction des commandes ou demandes de la clientèle. L'apprenti est évalué en fonction du produit qu'il réalise. Les étapes de réalisation de l'œuvre ne sont pas souvent considérées. En cela, il n'est pas toujours évident d'attester que l'apprenti a développé de véritables compétences.

Pour favoriser davantage la construction de compétence, il convient de revoir les modalités d'acceptation dans les ateliers de métier manuel. Il est par exemple nécessaire d'aller en formation avec un niveau minimum d'instruction. A cet effet, nous rappelons que les patrons ont mentionné que le niveau d'instruction détermine souvent la rapidité avec laquelle les apprentis s'approprient les connaissances. En outre, créer des moments pour réfléchir sur la pratique quotidienne, permettrait une meilleure appropriation de la compétence ainsi qu'un réinvestissement des connaissances acquises par les apprentis. Cette recherche ouvre des perspectives pour l'élaboration d'un véritable dispositif de formation dans les ateliers de métiers manuel.

Bibliographie

Andreani, J-C. et Conchon F. (2005). *Les Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives, un état de l'art en marketing*, **Congrès des Tendances du Marketing**, janvier 2005, <http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/>

Aristote, *la métaphysique*, 981, pp. 28-29

Astolfi, J-P. (1992). *Le transfert, enjeu des apprentissages*, Cahiers pédagogiques, n° 304-305, pp.78-83.

Baba-Moussa A.R. (2017). *La prise en compte de la relation entre formation et emploi dans la réforme de l'éducation au Bénin : contribution à l'élaboration d'un nouveau modèle éducatif*, International Review of Education, vol 63, n° 5, pp. 631-656.

Baba-Moussa A.R. et Flénon A. (2014). *L'apprentissage artisanal, un contexte d'action éducative non formelle. Les stratégies d'orientation des apprentis au Bénin*, Education Permanente, n° 199, pp. 93-104.

Bachelard, G. (1999), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique Vrin, 1ère édition 1938

Barbier, J-M., (2011), *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris Puf

Boubée, N. (2010). *La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ?* Études de communication langages, information, médiations, n° 35, pp. 47-60.

Charmes, J. et Oudin, X. (1994). *Formation sur le tas dans le secteur informel*, Afrique contemporaine, n° 172, pp. 230-237.

Coombs, Ph., (1989), *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, de Boeck

Fernagu-oudet, S. (2004). *Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle*. Recherche et formation, n° 46, pp. 117-135.

Guérin, J., Riff, J. et Testevuide, S. (2004). *Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'auto-confrontation*, Revue Française de Pédagogie, n° 147, pp. 15-26.

Le Boterf, G. (2011). *Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable*, Education Permanente, n°188, pp. 97-111.

Le Boterf, G. (2011). *L'expert VAE : Entretien sur la compétence dans la validation des acquis de l'expérience bénévole*, Carif Oref, Midi Pyrénées, Avril, pp. 1-2.

Meirieu Ph. (1997). *Quelles finalités pour l'éducation et la formation ?* Sciences humaines, n° 76, pp. 30-35.

Napporn, C. et Tonato, P. (2012). Amélioration des conditions d'études et de développement dans l'artisanat au Bénin, *EDUmag* n° 10, pp. 39-45.

Not L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*, Paris, PUF, 1979, p. 135)

Pastré, P., (2006), *Apprendre à faire*, in E. Bourgeois et G. Chapelle (eds), *Apprendre et faire*, Paris, PUF.

Pastré, P. et Weill-Fassina, A. (2001). *Les compétences professionnelles et leur développement*. La Revue de CFDT, n° 39, pp. 4-10.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle, note de synthèse*, Revue française de pédagogie, n° 154, pp. 145-198.

Perrenoud, Ph., (2001). *Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

République du Bénin (2015). *Politique éducative du Bénin à l'horizon 2015 : repères stratégiques et réformes structurelles : Actes du deuxième forum national sur l'éducation*, Cotonou, du 17 au 19 décembre, 2014.

Van Zanten, A., Anderson-Levitt, K., Bautier, E. et Caspard P. (eds.) (2008), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Puf.

Vergnaud, G. (1995). *Dossier : Compétences-Introduction*, Performances Humaines et Techniques n°75-76, P. 8-12.

Viti, F. (2005), *Travailler pour rien*, Cahiers d'études africaines, vol 3, n°179-180.

Theureau, J. (2010). *Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action »*, Revue d'anthropologie des connaissances, Vol 4, n° 2, p. 287-322.

Année : compte rendu des observations sur trois sites

Tableau 4 : Résultat de l'observation pour l'atelier Mécanicien2


Séquence d'activité Nature	Nettoyage d'un bloc moteur en réparation avant son réassemblage Nettoyage manuel réalisé avec un pinceau et de l'essence. Durée : 30 minutes environs
Enjeux	Nécessaire avant d'effectuer le test de confirmation du bon fonctionnement du moteur
Compétences visées Stratégie de formation	Maitrise des étapes indispensables avant le réassemblage d'un moteur en réparation et plus précisément maîtrise du nettoyage d'un moteur Observation et pratique. Les étapes de réalisation de l'activité ne sont pas clairement définies. L'apprenti se munit des outils nécessaires et nettoie le moteur jusqu'à ce que son patron décide que le moteur est propre (cf. photo ci-dessous)
Critères d'évaluation	Aucun critère permettant à l'apprenti d'apprécier ni le niveau de propreté du moteur ni son propre niveau de maîtrise. Tout repose sur l'avis du patron, qui utilise comme moyen d'évaluation le control visuel et le toucher
Photo 1 : <i>Séquence d'apprentissage Mécanicien 2</i>	

Tableau 5 : Résultat des observations de l'atelier Menuisier1


<i>Séquence d'activité</i>	Fabrication d'un lit pour l'exposition vente.
<i>Nature</i>	<p>Activité manuelle et l'apprenti est à l'étape du ponçage lors de l'observation.</p> <p>Durée : une journée afin de donner un aspect reluisant au produit fini (lit).</p> <p>3 étapes mettant en jeu 3 calibres de papier vert utilisé pour polir le bois :</p> <p>(i) polissage 1er degré avec papier gros grain pour donner forme au bois ;</p> <p>(ii) polissage 2ème degré avec papier grain fin pour lisser le bois et ;</p> <p>(iii) polissage 3ème degré avec papier vert sans grain pour dissiper les détails.</p>
<i>Enjeux</i>	<p>Etape très importante dans la finition du produit. Peut remettre en cause la qualité de tout le travail réalisé (impression de travail bâclé)</p> <p>Permet effectivement de jauger le niveau de compétence de l'apprenti</p>
<i>Compétences visées</i>	Maitrise de la méthode de finition qui représente la vraie qualité du travail,
<i>Stratégie de formation</i>	Démonstration, suivi de quelques explications par le patron afin que l'apprenti puisse bien s'imprégner des contours de l'activité (observation) avant de répéter l'action avec le même gestuel que le patron (cf. photo ci-dessous).
<i>Critères d'évaluation</i>	<p>Caractère lisse et l'aspect du produit finit.</p> <p>L'évaluation repose sur le control au toucher pour s'assurer que rien n'est négligé.</p>
<i>Photo 2 : Séquence d'apprentissage Menuisier1</i>	

Tableau 6 : Résultats de l'observation de l'atelier Menuisier2

<i>Séquence d'activité</i>	Fabrication d'une tablette de cuisine pour le découpage de légumes, viande, poisson etc.
<i>nature</i>	L'activité s'effectue avec différentes machines (à découper, à poncer). Durée ! En moyenne 20 minutes, Les étapes de fabrication de la tablette sont : sillage du bois, découpage, défonçage, et ponçage (cf. photo ci-dessous)
<i>Enjeux compétences visées</i>	L'activité vise à vérifier le niveau de compétence de l'apprenti Maîtrise du choix du bois et de l'outil adapté pour la finition de la tablette
<i>stratégie de formation critères</i>	La formation est basée sur les instructions et la pratique. Aspect du produit fini. L'évaluation est basée sur le control au toucher pour s'assurer qu'aucun détail n'est négligé
Photo 2 : Séquence d'apprentissage Menuisier2	