

PRATIQUES D'APPRENTISSAGE DANS LES MÉTIERS DE L'ÉCONOMIE INFORMELLE EN MILIEU ABIDJANAIS (CÔTE D'IVOIRE) : FORMER À PARTIR DU TRAVAIL

Kouadio Baya BOUAKI

Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire
bouaki.bayakouadio@gmail.com

Résumé : Les lieux des exercices des métiers dans l'économie informelle en Côte d'Ivoire ne sont pas explicitement des lieux de formation. Pourtant, sans curriculums et sans référentiels de validation des acquis, ce secteur constitue un pôle significatif de développement des compétences, parfois non comptabilisé. Le texte vise à analyser les pratiques sociales porteuses d'apprentissage. A partir d'entretiens qualitatifs approfondis, le texte montre que l'évacuation des formes scolaires ouvre la voie à des modes d'apprentissage où l'intention et l'attention de l'apprenti assurent l'acquisition des savoirs à partir des pratiques sociales professionnelles du sachant/mâitre-artisan. Au bout de l'analyse, il s'avère que les savoirs émergent d'abord des pratiques sociales avant de les structurer en retour. L'évolution des apprentissages semble donc reposer sur cette articulation particulière.

Mots-clés : Apprentissage - Pratiques professionnelles - Economie informelle - Abidjan - Côte d'Ivoire

APPRENTICESHIP PRACTICES IN THE INFORMAL ECONOMY IN ABIDJAN (IVORY COAST): TRAINING FORM WORK

Abstract : The places where trades are practiced in the informal economy in Côte d'Ivoire are not explicitly places of training. However, without curricula and without reference systems for the validation of acquired skills, this sector constitutes a significant pole of skill development, sometimes unaccounted for. This paper aims to analyze the social practices that lead to learning. Based on in-depth qualitative interviews, the text shows that the evacuation of school forms opens the way to modes of learning where the learner's intention and attention ensure the acquisition of knowledge based on the professional social practices of the teacher/master craftsman. At the end of the analysis, it turns out that knowledge first emerges from social practices before structuring them in return. The evolution of learning thus seems to be based on this articulation.

Keyword : Learning - Professional practices - Informal economy - Abidjan - Ivory Coast

Introduction

Les imaginaires les plus répandus (aussi bien du point de vue scientifique que du sens commun) en matière de formation ou d'apprentissage renvoient tous à la configuration où les apprenants suivent des cours avec des programmes et curricula bien définis (Brucy, 2013). De fait, en matière de formation professionnelle, par

exemple, les travaux de recherche se focalisent davantage sur les modalités d'accès à l'emploi (Moreau, 2000). Et même quand il s'agit de la formation et des apprentissages en entreprise, le processus de transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être (Lichtenberger, 1999) se pense toujours sous la forme scolaire (Schlemmer, 2009).

En la matière, une configuration de la relation d'enseignement se fixe dans un cycle quasi-permanent où l'enseignant même est un produit de normes de production des compétences et des qualifications. De plus, les pratiques pédagogiques et andragogiques articulent aussi bien une transmission discursive qu'une transmission par application. Même dans sa forme la moins scolaire (le compagnonnage par exemple), *se former par le travail* ne se comptabilise que quand il est traduit dans les termes scolaires. Tout se passe comme si on ne pouvait parler d'apprentissage que si un niveau d'éducation scolaire ou universitaire en assure le fondement et la légitimité. A l'inverse d'une telle tendance, l'observation donne à voir que le secteur informel de l'économie développe des compétences loin des formes et pratiques scolaires en Côte d'Ivoire. Et ce, en dépit du fait que le développement des compétences liées aux métiers soit au cœur du système éducatif officiel. En effet, selon l'Enquête Nationale sur la Situation de l'Emploi et le Travail des Enfants (ENSETE) 2013, en Côte d'Ivoire, 91% des emplois sont dans le secteur informel contre 5% dans le privé formel et 4% dans le secteur public. 96, 95% des emplois dans le secteur du commerce et de la réparation de véhicules et d'appareils (électroniques et électroménagers) sont issus du secteur informel (ENSETE, 2013).

De fait, le secteur informel de l'économie constitue un pôle significatif de développement des compétences liées aux métiers. Sans curricula ni référentiels formels de validation des acquis, ces lieux de travail informel (garages, ateliers de couture, etc.) constituent des lieux de transmission de connaissances (Schlemmer, 2009 ; Karamoko et Bouaki, 2016).

Dans quelle mesure les pratiques professionnelles des maîtres artisans de l'économie informelle sont-elles des canaux d'apprentissage ?

La question des modalités de l'apprentissage, dans le modèle dominant de transmission de l'instruction, articule toujours savoirs transmis par la parole et savoirs acquis par le geste. Dans le cas des métiers, la pondération de l'une ou l'autre composante de ces deux modalités d'apprentissage est liée aux contextes sociaux (économique, social, culturel, politique). Même dans le système de savoirs¹ dominant, l'articulation entre savoirs conceptualisés, formalisés et savoirs expérientiels ou pratiques, la reconnaissance sociale est accordée au procédé qui met en mot le savoir (Schlemmer, 2009). Pour Cristol et Muler (2003), la compréhension de la survalorisation actuelle de l'apprentissage formel trouve son fondement dans les

¹ Par système de savoirs, on entend « un ensemble de règles de construction et de transmission des savoirs (...), de rapports sociaux (y compris de pouvoir) entre les individus distingués par leur maîtrise de ces savoirs, enfin de fonctions sociales (d'intégration et de mobilité) assignées, par les différents groupes sociaux, à l'acquisition, à la transmission et à la maîtrise des savoirs considérés » (Gérard, 2005 : 164)

théories de la connaissance (le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, l'humanisme et le connectivisme).

A l'inverse, dans la théorie de l'énaction (Schmitt, 2018), connaître c'est faire émerger un savoir à partir de l'action qui se réalise en situation de production réelle. La connaissance se produit d'abord par l'action en train de se faire et non pas sur la base de représentations internes ou d'interprétations. L'image de la cognition n'est pas un problème de représentations à résoudre, mais pour prendre une image, un sentier qui se découvre au fur et à mesure du cheminement. A partir de ce constat, l'apprentissage se définit moins comme la faculté de résoudre un problème que comme celle de pénétrer un monde à partager avec d'autres. Il se réalise indifféremment de façon formelle ou informelle (Cristol et Muler, 2013). Sous ce rapport, l'apprentissage s'énonce plutôt comme un processus social visant la réduction des écarts entre ce qui est su et connu de et par l'apprenant et ce qui est à connaître.

En vue d'étudier la façon dont les pratiques sociales à l'œuvre dans l'économie informelle sont porteuses des modalités d'apprentissage, des entretiens approfondis ont été réalisés auprès des apprentis (13) – tous de sexe masculin dont l'âge varie entre 16 et 27 ans – et des maîtres-artisans (6) – tous de sexe masculin ayant plus de 5 ans d'ancienneté dans leur métier – dans les sous-secteurs en rapport avec l'évolution technologique en milieu abidjanais (téléphonie, électroménagers, appareils de froids, etc.). La méthodologie a consisté en une mise en récit de la vie en apprentissage aussi bien des maîtres-artisans que des apprentis. Et ce, pour tenter de cerner les évolutions entre la formation du maître-artisan et les pratiques formatives implicites générées. La façon dont l'apprenti détermine qu'il est arrivé au terme de sa formation et la séparation d'avec le maître-artisan. Enfin, les manifestations concrètes de la transmission/acquisition des savoirs dans le domaine considéré ont été discutées avec les participants. Le tout est inscrit dans le parcours de vie de l'apprenti et du maître-artisan (rapport à la scolarisation, l'entrée en formation, les abandons et reprises de formation, etc.).

Les résultats obtenus font état d'une opposition explicite entre la forme scolaire et la forme non scolaire de l'apprentissage aussi bien chez les maîtres-artisans que chez les apprentis. Cette opposition évacue la forme scolaire et la taxe de non opérationnelle. Consécutivement, un deuxième ensemble de résultats place le maître-artisan au centre de l'apprentissage. Ici, apprendre les savoir-faire et savoir-être du maître-artisan est gage d'apprentissage en vue d'en être une duplication. Ici, ce sont les dispositions du maître-artisan qui configurent l'apprenti (dans les mêmes termes que celui du maître et du disciple). Enfin, un troisième ensemble de résultats en cohérence avec les deux premiers décline comment les pratiques, les gestes du maître-artisan sont lus par les apprentis pour induire des acquisitions de savoirs et de connaissances. Ici, il n'y a pas de mise en mot mais plutôt un travail de *cognitivisation* des opérations pratiques réalisées par le maître-artisan dans le cadre de son activité professionnelle.

1. Apprentissage dans l'économie informelle : pas de place au scolaire

Le secteur de l'économie informelle non agricole (artisans, réparateurs d'électroménagers, charpentier, coiffeurs, exploitants de petits commerce, ...) est peuplé de non scolarisés et de déscolarisés. 44,5% des managers d'entreprises informelles - toutes branches confondues -, sont sans niveau d'éducation contre 32,25% ayant le niveau primaire, 11,5% de niveau secondaire et 1,25% du supérieur (ENSETTE, 2013). Par ailleurs, 65,5% des managers n'ont pas une formation technique relative au métier de l'entreprise qu'il dirigeait et 55,25% n'ont eu aucune expérience professionnelle avant d'être dirigeant.

Les activités qui s'observent dans les ateliers des maîtres-artisans donnent à constater des rapports spécifiques au savoir scolaire. Premièrement, une déconstruction du caractère scolaire de l'objet/dispositif sociotechnique y est opérée, c'est-à-dire que les processus pédagogique et didactique y sont absents. Alors qu'il y est question de technologies de plus en plus sophistiquées comme la mécanique auto, l'électroménager et l'électronique. Vraisemblablement, ces secteurs requièrent une connaissance pointue des principes de fonctionnement des dispositifs sociotechniques dont fait usage leur clientèle. Ici, l'on devrait s'attendre à un recours à des artisans ayant un minimum de savoirs scolaires sur le fonctionnement de ces dispositifs en question. Faute d'une telle connaissance sur les technologies liées à ce secteur, les ateliers qui se livrent à des interventions procèdent généralement à une re-conceptualisation (sur le tas) d'un pan non négligeable des pièces constitutives des appareils en question.

Dans le secteur de l'automobile, par exemple, les maîtres-artisans ont une tendance à (re) baptiser des composants standards des véhicules en leur projetant des noms en lien étroit avec la fonction que jouent ces composants dans les voitures de façon générale. A titre d'exemple, les garnitures de véhicule sont désignées autrement dans un jargon propre au secteur. Ces re-conceptualisations contribuent à fixer un stock de connaissances à partir des représentations et les situations expérientielles collectives partagées dans leur milieu professionnel. Très souvent, dans ces processus, les noms assignés à des pièces de voitures, par eux, renvoient à des univers qui leur sont très familiers comme le corps humain. Il n'est donc pas rare de retrouver des noms renvoyant à l'anatomie humaine comme les bras pour désigner le complexe renvoyant à la rotule de suspension des voitures.

Au fond, la production locale d'un vocabulaire propre au milieu professionnel des artisans révèle, certes, des formes de tâtonnement qui régissent les pratiques des dirigeants des ateliers observés. Mais sa permanence, son entretien et voire sa cristallisation dans les interactions avec leurs clientèles (souvent lettrées) et les apprentis permet d'évacuer tout ce qui a partie liée avec le scolaire. Cela sert à la mise en place d'une sorte de zone d'incertitude. Consécutivement, un espace de domination se crée où le dirigeant de l'atelier se positionne comme ayant la maîtrise des dispositifs sociotechniques concernés. Par ailleurs, en procédant ainsi les maîtres-artisans

travaillent à neutraliser les facteurs qui pourraient remettre en question les compétences déjà reconnues socialement.

C'est à cet univers de savoirs élaborés de façon expérientielle et locale (et non de savoirs diffusés par la technologie concernée) que sont exposés les apprenants. Consécutivement, les expériences scolaires des déscolarisés ne sont plus à l'ordre du jour. En effet, les pratiques professionnelles des maîtres-artisans ne font aucune allusion aux formes pédagogiques répandues. Cette absence de continuité leur apparaît plus rassurant d'autant plus que les cadres d'apprentissage semblent plus à leur portée (c'est-à-dire la matière à connaître est là). Tout se passe comme si, aux yeux des apprenants déscolarisés notamment, la pédagogie scolaire dissimulait ce qu'il y a à apprendre (essentiellement localisé dans les mots de l'enseignant) alors que les activités professionnelles du maître-artisan l'exposent. Tandis que la pédagogie scolaire dissocie savoirs et pratiques, le maître-artisan les rend présents conjointement à travers sa pratique.

Un des facteurs contextuels qui a fini par cristalliser l'évacuation du scolaire dans les secteurs à technologie sophistiquée, c'est le recours des formés et diplômés du système formel de développement des compétences en Côte d'Ivoire aux maîtres-artisans du secteur informel. En effet, faute de financement adéquat de l'enseignement professionnel et technique formel, les établissements publics et privés peinent à assurer l'accès aux matières (moteurs, bois, appareils électroniques, outils de travail, etc.) ou à leur renouvellement. Lors de la collecte des données liées à cette étude, l'observation a permis de constater la présence de diplômés dans les ateliers du secteur informel. Il ne s'agit pas de stages pour la validation des diplômes. Ce sont des initiatives personnelles des étudiants pour accéder aux dispositifs sociotechniques actuels.

Toutes les activités qu'entreprend le maître-artisan renvoient à de tentatives de satisfaction de sa clientèle. Ce sont ces activités qui servent de moments d'apprentissages. Ici, les perspectives de l'enseignement classique sont inversées. Tout se passe comme si la transmission des savoirs opèrent par la confrontation avec des difficultés liées au fonctionnement du dispositif sociotechnique à remettre en état de fonctionnement normal (voitures, réfrigérateurs, smartphones, etc.). Les connaissances s'élaborent inductivement par l'expérimentation. Ce sont les dispositifs sociotechniques qui instruisent et non les manuels ou guides de l'utilisateur de ceux-ci. Les savoirs sont donc enfouis, au sens d'incorporés, en ceux qui en ont fait l'expérience - l'absence de notes écrites sur ces expériences en sont les révélateurs.

Au total, si les pratiques d'apprentissage évacuent la forme scolaire dans les ateliers du secteur informel concerné par les dispositifs sociotechniques à technologie sophistiquée, c'est parce qu'elles opèrent une inversion dans les processus d'acquisition. Le modèle reste très proche des formes de socialisation propres aux sociétés traditionnelles africaines (Gérard, 2005). C'est l'action qui fait, qui instruit et produit de la connaissance et non ce qu'il dit. Tel est le principe au cœur de l'apprentissage des métiers dans l'économie informelle.

2. Incorporer les dispositions du maître-artisan en l'observant

Les exploitants (c'est-à-dire les maîtres-artistes) des entreprises du secteur informel dont il est question ici sont des entrepreneurs individuels, installés à leur propre compte et souvent sur fonds propres. Il arrive que certains s'associent en fonction des spécialités qu'ils se reconnaissent mutuellement. Il s'agit d'exploitation sans salarié, le besoin de main-d'œuvre étant largement compensé par les apprentis qu'ils accueillent. L'inscription dans les ateliers comme apprenti repose généralement sur des frais réels ou moraux à l'endroit du maître-artisan. Ou à l'inverse, ce sont des aides familiaux qui finissent par acquérir des compétences dans le métier puis l'exercent effectivement. En voici une illustration :

« Mon patron (le maître-artisan) et moi, on s'est connu au village. A la fin de la crise, il m'a proposé de venir l'aider dans son atelier puisque j'étais sans activité malgré mes diplômes. Au début, on commençait par mettre les téléphones en charge, et il nous donnait 100 francs et 200 francs par jour. C'est ainsi qu'il nous a formés au métier de réparateur de téléphones portables » (Aubain, un apprenti dans un atelier de réparation de téléphones)

Les temporalités de l'apprentissage auprès des maîtres-artistes inscrivent les « nouveaux venus » dans l'exécution de tâches jugées insignifiantes, dédiées aux novices. Cela met en avant des modalités d'interaction avec l'environnement professionnel du maître-artisan où l'acquisition des savoirs n'est pas première. L'accès au savoir s'ordonne à l'accès au savoir-faire (et parfois au savoir-être) du maître-artisan. Plus concrètement, l'observation, la contemplation du maître-artisan et de ses gestes quotidiens sont les canaux principaux de l'apprentissage. Il s'agit d'un cas typique d'apprentissage sur le tas. Différente de l'autodidactie, la contemplation des activités et opérations réalisées par le maître-artisan est porteuse d'une forme particulière de pénétration du savoir qu'il met en œuvre. Ici, c'est l'apprenti qui incorpore ce qu'il voit et le constitue par lui-même en stock de connaissance.

Sous ce rapport, tout se passe comme si c'était l'apprenti qui était à l'initiative de ce qu'il souhaite connaître ou apprendre. Le besoin de connaissance vient de l'apprenant et les pratiques professionnelles du maître-artisan en fournissent les réponses. En effet, comme mentionné ci-dessus, le maître-artisan structure ses opérations professionnelles dans l'optique de la satisfaction de sa clientèle. Sur le coup de ces opérations, l'apprenti traduit les gestes observés et en tire des éléments de savoir et de savoir-faire. Voici comment un maître-artisan, réparateur de téléphone illustre comment l'initiative émane de l'apprenti en s'appuyant sur sa propre vie d'apprentissage :

« Il faut qu'on sache ce que l'apprenti veut apprendre ... Au moment où nous apprenait la technologie, on était assis autour du patron. Il cherchait à réparer la panne d'abord. Quand il réussissait, il nous expliquait comment il avait fait ... à la prochaine occasion similaire, il nous donnait pour réparer. Ceux qui ont retenu sont devenus forts mais et les autres vont refaire jusqu'à ce qu'ils y arrivent »

Ici, l'apprentissage traduit une intersubjectivité ou encore une articulation des aspirations de l'apprenant et les activités effectives du maître-artisan à l'occasion d'une

demande de clientèle. C'est dans le rapport à la satisfaction ou non de la clientèle du maître-artisan que jouent les pratiques de transmission des savoirs et des savoir-faire liés au métier. La présence effective de l'apprenant, son attention constatée par le patron, mais aussi et surtout la capacité à faire comme le patron deviennent des facteurs de confiance. L'observation de ce que le maître a réalisé devient gage d'information acquise. Sur cette base, l'apprenti est testé. Ici, le jugement social, fondé sur les résultats attendus en fonction de la position d'observateur-apprenant, fonctionne comme évaluation de l'apprentissage. Au total, rien n'est explicitement transmis, comme dans le modèle scolaire : « *L'apprenti doit être attentif. S'il suit ce que je fais d'abord, c'est une transmission ...* » (Propos d'un maître-artisan, spécialisé dans la réparation des appareils du froid industriel). Mais les opérations dont les apprentis sont capables démontrent que des savoirs et savoir-faire ont été transmis. Tout se passe comme si l'apprentissage consistait à retravailler cognitivement des pratiques observées pour ensuite les déployer : « *Dans notre métier, le patron ne va pas venir te montrer ceci ou cela. Toi-même, tu dois beaucoup observer. Si tu observes mal, ton apprentissage ne va pas évoluer ...* » (Propos d'un apprenti dans la mécanique auto).

En fin de compte, l'accumulation des savoirs, savoir-faire et savoir-être présente des pondérations diverses et variées dans le processus d'apprentissage. Dans une perspective hiérarchique, le savoir-être se présente comme une valeur cardinale à laquelle s'agrègent les deux premiers. Car, les imaginaires associés à ce type de métier logent la connaissance dans l'action du maître-artisan et plus largement dans la personne de celui-ci. Le savoir et le sachant ne sont pas dissociés car les savoirs dont le sachant dispose ne sont disponibles que dans ses pratiques, - l'écriture y étant absente. Le rapport au savoir est, de bout en bout, un rapport au détenteur du savoir et à ses pratiques et non un rapport à des manuels et livres. Dans une telle perspective, le savoir ne se transmet pas discursivement mais par reproduction des gestes du sachant. Puisqu'il ne se dit pas, le savoir s'observe dans son déploiement en tant qu'activité. Dès lors, les dispositions du maître-artisan sont celles à acquérir en tant qu'elles se posent comme le terreau sur lequel se fixent les savoirs et les savoir-faire de l'apprenant. Au bout du compte (finalité en valeur), c'est une figure proche du maître-artisan qui est reproduite en tant qu'ils sont capables d'effectuer les opérations professionnelles. L'apprentissage conduit à la duplication du patron/maître-artisan, c'est-à-dire du sachant.

Au total, l'apprenant prend la figure sociale d'une main-d'œuvre non salariée (le maître-artisan étant généralement sollicité). Les opérations professionnelles que le maître-artisan déploie n'ont aucune visée formative et les besoins de formation sont ceux exprimés par les apprentis eux-mêmes. Les réponses à ces besoins sont produites à partir des activités professionnelles des patrons des ateliers. Pendant que le maître-artisan travaille (généralement sans parole), les apprenants s'instruisent. En fin de compte, sans transmission explicite (comme dans le modèle scolaire), l'apprenant reçoit. Et ce, à travers une triple activité imbriquée s'inscrivant dans le long terme.

3. La transmission implicite par le travail : observer, expérimenter et répéter

L'entrée dans l'apprentissage des métiers du secteur informel se fait à des âges variables et contrastés. Comme indiqué au début de ce texte, les apprenants sont constitués de non scolarisés, de déscolarisés et parfois de diplômés du système formel (stage informel pour satisfaire leur curiosité ou les déficits de l'enseignement formel officiel). L'évacuation de la forme scolaire et la trame processuelle typique des interactions entre apprenants et maître-artisan ci-dessus évoquées suggèrent de revenir en détail sur les opérations concrètes d'apprentissage. Trois actes difficilement dissociables dans leur déploiement structurent et conduisent à maturation les savoirs et les savoir-faire quotidiennement acquis. Il s'agit d'observer, d'expérimenter et de répéter.

Dans un cadre où le maître-artisan est très peu enclin au discours comme modalité de transmission des savoirs (parce qu'il n'est pas porteur de savoirs à transmettre mais plutôt de savoirs en vue de remettre en état des dispositifs sociotechniques en panne), la transmission n'est que tacite. Mais paradoxalement, un produit non attendu y est fabriqué, un apprenant. Comment observer, expérimenter et répéter se constituent en stratégie de connaissance dans un tel contexte ?

3.1. Observer, une modalité d'accès à un univers de connaissance

Dans l'exercice de son métier, le maître-artisan se livre à un ensemble d'activités consistant à intervenir sur des dispositifs sociotechniques. Cette intervention opère par la mise en œuvre de savoirs et savoir-faire acquis de façon expérientielle. *Observer* se décline en série de positions sociales occupées dans un cadre relationnel bien défini qui s'accompagnent d'interactions sous forme d'assistance à la manière dont les chirurgiens et leurs assistants interagissent dans un bloc opératoire. Il ne s'agit donc pas d'une simple position sociale à partir de laquelle l'apprenant regarde ou contemple. C'est plutôt une contemplation active où le maître-artisan met à contribution les apprenants de son environnement de travail. Ici, se déploient les hiérarchies établies par lui en faisant intervenir les apprenants à l'occasion de ces opérations sur un dispositif donné.

Plus concrètement, dans la réalisation des opérations d'intervention, les apprenants sont invités à exécuter des tâches selon que le maître-artisan les en sent capables. En mécanique auto, il peut s'agir de faire travaux un peu plus pénibles comme « *pousser une voiture* » qui ne peut être mise en marche, démonter les pneus d'une voiture, ou encore demander qu'on lui donne des outils de travail (clés, marteau, tournevis, etc.). Parfois, il s'agit d'aller acheter des pièces ou encore d'aller chercher une voiture et la conduire jusqu'au garage. Un réparateur de téléphones cellulaires traduit cela comme suit : « *Le rôle de l'apprenti, c'est d'être au service de son patron. Il doit suivre attentivement ce que fait son patron. C'est lui qui doit aller chercher les pièces qui manquent ... ce rôle n'est pas différent d'un non diplômé à un diplômé ...* ».

Le critère de pénibilité répartit les apprentis en fonction des compétences qui leur sont reconnues par le maître-artisan mais aussi par les autres apprentis. Ici, c'est le rapport

au savoir-faire du maître-artisan qui devient déterminant pour les apprenants. Car plus, les opérations sont pénibles, plus elles éloignent leurs exécutants du maître, épicerie des découvertes pour les apprenants. Pour imaginer, il s'opère une sorte de dissociation du rapport aux dispositifs sociotechniques auxquels ils ont affaire entre "hardware" et "software" au sens informatique. Ainsi, l'apprentissage va des rapports au "hardware" à ceux au "software" (la pointe du savoir détenu par le maître). Les interventions du maître-artisan se situent généralement au niveau software des dispositifs sociotechniques, objet de leur activité professionnelle.

Sous ce rapport, observer pour apprendre s'ordonne à une chaîne d'activités dont la structuration se fait suivant le niveau d'intervention réservé au maître-artisan. Toutefois, il faut noter que même si les hiérarchies se font en fonction des rapports au software ou hardware, l'accès à l'un ou l'autre aspect n'est pas réglementé. Observer revient finalement à accéder graduellement à un univers de connaissance parfois de façon non séquentielle et inattendue. De fait, les découvertes liées au "software" et au "hardware" dépendent de la demande de la clientèle. Une fois l'observation réalisée et reconnue par le maître-artisan, il faut expérimenter.

3.2. *Expérimenter ou validation des connaissances acquises*

Après avoir observé une tâche particulière accomplie par le maître-artisan, vient l'épreuve au sens d'exercice. Cette épreuve concerne généralement des cas jugés similaires à ce qui a été vu par l'apprenti ou du moins plus précisément aux opérations auxquelles il a déjà pris part. Ce qui est recherché ici, c'est sa capacité à observer et reproduire les mêmes tâches que son maître. C'est l'évaluation. Étant donné que l'intervention se fait sur les appareils ou véhicules de la clientèle, l'évaluation se fait avec le maître-artisan tout en laissant de façon contrôlée des prises d'initiatives à l'apprenti. Ces prises d'initiatives ne pouvant pas dépasser les opérations auxquelles il a participé par le passé. Parfois, le maître-artisan prend le temps de rappeler à quelles occasions ces opérations avaient été réalisées à travers le rappel de la panne du dispositif sociotechnique en question. Le caractère encadré de l'exécution de cette tâche structure le processus de l'évaluation. Et le niveau d'intervention du maître-artisan est l'indicateur principal du niveau de maîtrise de l'apprenti. De fait, moins le maître-artisan intervient dans la phase d'expérimentation, plus l'apprentissage est positif. Et plus l'autonomie s'affirme chez l'apprenti.

Expérimenter traduit, ici, la réduction des écarts de savoirs en rapport avec le point spécifique du dispositif sociotechnique où l'intervention a eu lieu. Il s'agit d'une connaissance partielle du module et non de tout le dispositif. Et ce, d'autant plus que les rapports à ces dispositifs sont fragmentés. La phase de l'expérimentation constitue une ressource par laquelle le maître-artisan opère le classement des apprentis. Cette phase est cruciale pour la suite de l'apprentissage, c'est-à-dire la routinisation par la mise en œuvre des savoirs par répétition.

3.3. Répéter, vers la reconnaissance des compétences acquises

Ici, il s'agit de la fréquence et de la récurrence des interventions accordées par le maître-artisan à l'apprenant. Il ne s'agit pas de la fin du processus global de l'apprentissage. Il s'agit d'une pratique interactionnelle indiquant les marges de connaissance acquises. L'apprenti tend vers les comportements attendus par le milieu professionnel dans lequel l'apprentissage se fait. C'est par l'action qu'on apprend, c'est aussi par l'action qu'on mesure le niveau de connaissance. C'est l'affermissement des savoirs et savoir-faire qui se met en place. Ici, se joue la reconnaissance des compétences par le maître-artisan. La duplication du savoir-faire du maître-artisan est en cours. Responsabilisation et autonomie se conjuguent et le contrôle de l'exécution des tâches par le maître-artisan s'estompe parce que la figure qu'il attend se met en place.

Discussion et conclusion

Le point de départ de la réflexion menée ici renvoie au fait que les imaginaires dominants en matière d'apprentissage sont focalisés sur son mode scolaire alors que d'autres variantes ou modalités existent et le côtoient dans les pays du Sud (Gérard, 2005, Schlemmer, 2009). A partir du secteur informel de l'économie en Côte d'Ivoire, cette réflexion a tenté de mettre en lumière la façon dont les activités professionnelles des maîtres-artisans sont chargées et reformulées comme moments d'apprentissage. Se fondant sur l'hypothèse que les connaissances et les savoirs se produisent par l'action en train de se faire (théorie de l'énaction), ce texte s'est attaché à analyser la façon dont l'intention et l'attention sont les clés de l'apprentissage à l'occasion des opérations professionnelles du maître-artisan.

Dans un contexte où l'écrit est moins valorisé et en dépit des documents écrits accompagnant les dispositifs sociotechniques en question (voiture, appareils électroménagers, appareils de froid, téléphones, smartphones, etc.), les artisans procèdent à la production d'un vocabulaire ou d'un univers conceptuel qui leur est propre. Cette création de termes localement valables constitue une stratégie de protection de leurs activités professionnelles et une ressource de domination des apprentis au regard de la généralisation de la scolarisation. Ce qui suggère que l'apprentissage s'inscrit dans un cadre relationnel entretenant la domination entre le maître et l'apprenti. Gérard (2005) et Schlemmer (2009) ont analysé comment la rétention des savoirs pratiques par les maîtres-artisans et leurs diffusions parcimonieuses au Maroc assurent la domination du sachant sur l'apprenant. Dans un contexte en proie à la contestation du temps long l'apprentissage, Gérard (2005) et Schlemmer (2009) relie la circulation parcimonieuse des savoirs au modèle religieux dominant dans le contexte marocain.

Si, les coopératives observées au Maroc par Schlemmer (2009) procèdent par une mise en mot partielle, ce qui s'observe dans le contexte des maîtres-artisans ici donne à constater que l'apprentissage est accidentel et non intentionnel. En effet, c'est à l'occasion d'une sollicitation de la clientèle sur une défaillance (et donc d'exercice de

son métier) que l'apprenant découvre des pratiques. Du coup, l'intention d'apprendre émane de l'apprenant. Et, c'est à lui d'aiguiser son attention. Cela ne signifie nullement que le maître-artisan ne fait pas attention à ce que fait l'apprenti. Bien au contraire, il attache une attention particulière à l'attention que l'apprenant accorde à ce que, lui, le maître-artisan fait quotidiennement. C'est ici que la transmission opère car « *C'est en faisant qu'on apprend et même si le maître disait tout ce qu'il fallait faire, cela ne voudrait pas dire que cette transmission permettait la maîtrise de l'acte* » (Schlemmer, 2009, p. 254). Sauf que, dans le secteur de l'économie informelle observé ici, le maître-artisan ne dit pas ce qu'il faut faire mais met plutôt l'apprenant dont il est sûr qu'il l'a vu déjà faire (satisfaction de la clientèle oblige !) en situation d'exécuter d'une tâche similaire ou presque avec ce qu'il a déjà observé.

Les résultats obtenus peuvent se lire à travers le prisme de la sociologie des pratiques sociales (Dubuisson-Quellier et Plessz, 2013). En effet, les formes d'apprentissage analysées ici donnent à voir comment les savoirs émergent des pratiques des maîtres-artistes, à travers des tâches et opérations réalisées même accidentellement. Cette façon d'apprendre trouve une résonance dans la définition de la pratique selon Reckwitz (2002). Pour lui,

« *Une pratique est un type de comportement routinisé qui consiste en plusieurs éléments interconnectés entre eux : des formes d'activités corporelles, des formes d'activités mentales, des « choses » et leur usage, des connaissances de base constituées de compréhension, savoir-faire, états émotionnels et motivations* » (p. 249).

Les pratiques produisent des savoirs qui, à leur tour, structurent des pratiques. Et d'un point de vue génétique, les savoirs et les formes scolaires sont issus des modes de connaissance par les pratiques avant de s'en émanciper puis de les dévaloriser. Et ce, en opérant une stabilisation et une standardisation de la transmission.

Références bibliographiques

- Bourgère G., Bézille H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n°158, p. 117-160.
- Brucy G. (2013). L'apprentissage ou... les apprentissages ?. *Revue française de pédagogie*, n°183, pp. 15-26.
- Cristol D., Muller A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, n°32-2, pp 11-59.
- Dubuisson-Quellier S., Plessz M. (2013). La théorie des pratiques. Quels apports pour l'étude sociologique de la consommation ?. *Sociologie*, Vol. 4, n°4. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/2030>.

- Gérard E. (2005). Apprentissage et scolarisation en milieu artisanal marocain. Des savoirs qui s'imposent et s'opposent. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°4, p. 163-186.
- INS (2005). *Le secteur informel dans l'agglomération d'Abidjan : Performances, insertion, perspectives, Enquête 1-2-3*, 48p.
- Karamoko V., Bouaki K. B. (2016). La fabrique des compétences liées aux métiers dans l'économie informelle en milieu abidjanais : le pied du mur... *Journal des sciences sociales*, n°15, p. 113-124.
- Kouadio A. (2007). L'enseignement général et l'enseignement technique professionnel en Côte d'Ivoire : quelle articulation pour quels enjeux ?. *Carrefours de l'éducation*, Vol. 2, n°24, p. 271-232.
- Lichtenberger Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. In Club Crin (éd.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions*, Paris, Les cahiers du club CRIN, p. 69-85.
- Moreau G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail, genre et sociétés*, n°3, p. 67-86.
- Reckwitz A. (2002). Toward a theory of social practices : A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, Vol. 5, n°2, pp. 243-263.
- Schlemmer B. (2009). Savoirs conquis et savoirs transmis. L'acquisition des savoirs dans l'apprentissage traditionnel et dans le système scolaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, pp. 245-262.
- Schmitt D. (2018). L'énaction, un cadre épistémologique pour la recherche en SIC. *Les Cahiers du numérique*, 15 (2), pp. 93-112.
- Ségal E. (2006). Les « savoir-être », un angle mort des débats sur la compétence. *L'homme et la société*, n°162, 97-113.
- Werquin P. (2010). *Reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels et informels : les pratiques des pays*, OCDE, 73p.