

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

**APPRENTISSAGE VICARIANT ET EFFICACITE DE LA FORMATION
DES MAÇONS EN SITUATION EXTRASCOLAIRE AU QUARTIER
NSIMEYONG : UNE ETUDE DE CAS.**

*Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Master en Intervention, Orientation et
Éducation Extrascolaire*

Par

BITIENGUI Anne-Marie Colette

Licenciée en Lettres Bilingues

Matricule : 20V3749

Sous la direction de :

Lucine ONAMBELE NGONO

Chargée de Cours

Université de Yaoundé I



JURY

<i>Président</i>	<i>Pr Cyrille Bienvenu BELA</i>	<i>Professeur</i>
<i>Examineur</i>	<i>Dr Joachim BANINJEL</i>	<i>C.C</i>
<i>Rapporteur</i>	<i>Dr Lucine ONAMBELE NGONO</i>	<i>C.C</i>

Mars 2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RESUME	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE..... :CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 1	5
CHAPITRE 2..... :CADRE CONCEPTUEL ET INSERTION THÉORIQUE.....	20
DEUXIÈME PARTIE:CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE ET ANALYSE DES DONNÉES	51
CHAPITRE 3..... :LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	52
CHAPITRE 4..... :PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	67
CHAPITRE 5 :DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.....	87
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	112
ANNEXES.....	118
PHOTOS DES MANŒUVRES SUR LE TERRAIN	119
GUIDE D'ENTRETIEN DES FORMATEURS	123
GUIDE D'ENTRETIEN APPRENTIS MAÇONS	128
AUTORISATION DE RECHERCHE.....	134
AUTORISATION DE STAGE.....	135
TABLE DES MATIERES	136

À

Ma mère, Mme OWOBASSOMEN ABOUGNE Thérèse Epse BOGO MAMA

La réalisation de ce travail n'a pas été un long fleuve tranquille. Nous avons eu des moments d'incertitude et de découragement. Mais grâce au soutien sans faille de certaines personnes le moral a été relevé. Au moment où nous parvenons au terme dudit travail.

Nous remercions notre Directeur de mémoire le Dr. Lucine ONAMBELE NGONO, pour son ouverture au dialogue, son sens d'écoute et ses remarques édifiantes.

Nous exprimons ensuite notre profonde gratitude à notre Chef de Département d'Education Spécialisée de notre institution, le Pr MBGWA Vandelin, qui ne ménage aucun effort pour le rayonnement de ce Département.

Nous remercions également l'ensemble de la communauté universitaire. Particulièrement nos enseignants d'Intervention, Orientation et Education Extrascolaire, notamment ceux de notre spécialité Education Extrascolaire et Conseil, pour leurs enseignements qui ont rendu possible la réalisation du présent mémoire.

Notre gratitude va à l'endroit de notre époux, Monsieur André Justin EDJO MEDJO pour l'apport moral sans faille. Nous remercions chaleureusement Monsieur Léopold ABISSAMA pour son indéfectible soutien. Nous exprimons notre reconnaissance à notre famille et notre belle-famille pour leur inconditionnel soutien.

Nous tenons également à remercier nos aînés académiques Gaël Fabrice NYANA EBO'O, Armand Didier MBOG, pour les encouragements incessants lors de nos moments de découragement. Nous ne saurons oublier toute personne ayant contribué de près ou de loin à la réalisation du présent mémoire. Trouvez ici l'expression de notre profonde gratitude.

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

PNUD : Programme des Nations Unies pour le développement

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

C2D : Contrat de Désendettement et de Développement

RESEN : Rapport d'Etude du Système Educatif National

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

APC : Approche Pédagogique par Compétence

DSSE : Document Stratégique Sectoriel de l'Education

SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle

OCDE : Organisation de Coopération et Développement Économiques

OTAN : Organisation du Traité de l'Atlantique Nord

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: tableau comparatif des fonctions attribuées à l'éducation extrascolaire.....	37
Tableau 2: opérationnalisation de la VI 2	55
Tableau 3 : Récapitulatif des hypothèses, variables, indicateurs et modalités de l'étude	56
Tableau 4: Récapitulatif avec codage	57
Tableau 5: Grille d'analyse de contenu	60
Tableau 6 :Avis des apprentis maçons sur le thème : expérience des formateurs.	73
Tableau 7: Avis des formateurs sur le thème : expérience des formateurs.....	74
Tableau 8: Avis des apprentis maçons sur le thème : Environnement de travail	74
Tableau 9 : Avis des formateurs sur le thème : Environnement de travail	75
Tableau 10: Avis des apprentis maçons sur le thème : Auto efficacité	76
Tableau 11: Avis des formateurs sur le thème : Auto efficacité.....	77

RÉSUMÉ

La présente étude traite de la formation en situation extrascolaire et apprentissage vicariant chez les maçons. L'éducation extrascolaire prend corps dans les milieux en dehors du cadre formel qu'est l'école. Mais il se pose très souvent le problème de mise en place d'une formation qui respecte les canevas à un environnement d'apprentissage extrascolaire dans une approche de formation vicariante. C'est donc à ce titre que la présente étude pose le problème l'efficacité de la formation en situation extrascolaire avec pour cas pratique : la maçonnerie. L'étude se fixe donc pour objectif de comprendre en quoi l'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. Pour y parvenir l'hypothèse générale suivante a été formulée : L'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. De l'opérationnalisation de cette hypothèse, trois hypothèses spécifiques ont été formulées : HS.1 : L'expérience du formateur rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ; HS.2 : L'environnement de travail rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ; HS.3 : l'imitation de l'apprenant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. L'étude se situe donc dans un paradigme compréhensif avec pour méthode une démarche qualitative adossée sur des entretiens directifs réalisés sur un échantillon de six personnes dont quatre apprentis maçons et trois formateurs. L'analyse de contenu des données empiriques s'est faite dans une orientation thématique. Il en découle donc que les facteurs associés à l'éducation extrascolaire notamment l'expérience du formateur, l'environnement d'apprentissage et l'imitation constituent des facteurs d'influence à la formation vicariante des apprentis maçons. Dans l'apprentissage vicariant, les processus d'observation, d'imitation et de répétition sont essentiels pour l'apprentissage. Par ailleurs, le formateur en sa qualité de mentor, de guide doit jouir d'une expérience qui sert de modèle à ses apprenants. Mieux encore, l'environnement d'apprentissage à travers les interactions qu'il offre et le matériel a aussi son rôle dans le processus de formation vicariante.

Concepts clés :

Formation en situation extrascolaire, Apprentissage vicariant, Maçon.

ABSTRACT

This study deals with out-of-school education and vicarious learning among bricklayers. Out-of-school education takes place in all settings outside the formal school setting. However, there is often the problem of providing training that respects all the frameworks in an out-of-school learning environment with a vicarious training approach. It is therefore in this respect that the present study poses the problem of the effectiveness of training in out-of-school situations vicarious with the practical case of masonry. The aim of the study is to understand how vicarious learning accounts for the effectiveness of the training of masons in the city of Yaoundé. To achieve this, three specific hypotheses were formulated as follows: HS.1: The trainer's experience accounts for the effectiveness of the training of Yaoundé City masons; HS.2: the work environment accounts for the effectiveness of the training of Yaoundé City masons; HS.3: the learner's imitation accounts for the effectiveness of the training of Yaoundé City masons. The study is therefore situated in a comprehensive paradigm with a qualitative approach based on direct interviews with a sample of six people, including four apprentice masons and three trainers. The analysis of the empirical data was carried out by means of a thematic content analysis. It follows that the factors associated with out-of-school education, in particular the experience of the trainer, the learning environment and imitation, constitute influences on the vicarious training of apprentice bricklayers. In vicarious learning, the processes of observation, imitation and repetition are essential for learning. In addition, the trainer as mentor, guide, must have experience that serves as a model for his learners. Better still, the learning environment through the interactions it offers and the materials also has its role in the vicarious training process.

Key concepts:

Out-of-school training, vicarious learning, Mason.

INTRODUCTION

L'apprentissage vicariant également connu sous le nom d'apprentissage par observation est une théorie de l'apprentissage développée par le psychologue canadien Albert Bandura. Selon cette théorie, l'apprentissage peut se produire simplement en observant les comportements des autres sans qu'il soit nécessaire d'expérimenter directement ces comportements soi-même. Bandura a également relevé ce rôle social de la rétro action et de la récompense dans le processus de l'apprentissage vicariant. Cet apprentissage est particulièrement important dans le développement de la moralité et les valeurs sociales, puisqu'il est la plupart du temps associé aux relations enfant-parents ou d'autres figures d'autorité.

L'éducation de manière générale est une problématique centrale pour la vie de chaque nation. Par cette éducation, les Etats du monde façonnent les citoyens selon la vision de la société qu'ils souhaitent avoir. L'éducation extrascolaire participe également de cette volonté. Bien que parfois dénuée de pratiques pédagogiques et didactiques formelles, elle participe à sa manière à la formation des individus. Cette éducation extrascolaire peut donc être issue non seulement des pratiques vicariantes, mais aussi des pratiques expérientielles et sociales. La société va donc de ce point de vue constituer le cadre de formation extrascolaire à travers les interactions qu'elles offrent, mais aussi à travers les collaborations entre les individus. Il est donc perçu que la société offre un cadre de formation vicariant (Bandura, 1986).

Ce point de vue est donc poursuivi par Meloupou (2013), qui pense que la société est le premier milieu d'éducation extrascolaire de chaque individu, car étant un milieu des interactions, des échanges, un milieu de transmission de toute forme de connaissances et de pratiques. Dans ce processus de socialisation, la vicariance qui se fait par observation et imitation occupe une place importante. Bruner (1982), parle ainsi du modèle. En effet, pour Bandura (1986) une part importante de l'apprentissage chez un individu se produit en observant le comportement des autres et ses conséquences. Pour lui, le « modelage » de maîtrise est la méthode la plus efficace dans l'acquisition de compétences. Il donne même de meilleurs résultats que les cours (Burke et Day, 1986). Vu sur cet angle, la vicariance s'appuie donc selon l'auteur sur le modelage qui apparait comme l'observation d'un modèle en action et la reproduction des actes et gestes produits par ce modèle.

Cette éducation née de la vicariance vise également l'autonomisation des individus à la base en leur offrant une chance d'acquérir les bases d'une socialisation technique et professionnelle. C'est dans un souci de justice sociale d'une part, et dans la perspective d'une

éducation permanente et d'une formation continue destinée à tous, d'autre part qu'est intervenue l'éducation extrascolaire. C'est donc à ce titre qu'étudier l'apprentissage vicariant et la formation des maçons en situation extrascolaire constitue un axe de réflexion qui doit captiver les chercheurs. En effet, la formation non formelle est intégrée dans les activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activité d'apprentissage en termes d'objectifs, de temps ou de ressources, mais comporte un important élément d'apprentissage. Le fait de ne produire de certifications suscite des questions pourtant elle revêt une place importante dans la société. Raison pour laquelle elle vient compléter les insuffisances observées dans la formation formelle. Il s'agit donc de montrer que l'éducation extrascolaire joue un important rôle dans l'apprentissage des apprenants, il s'agit davantage de comprendre comment l'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons.

L'éducation extrascolaire participe également à cette volonté. Au-delà de cet apprentissage vicariant, les méthodes didactiques et pédagogiques formelles ne doivent pas être exclues. C'est donc le cadrage dans lequel s'inscrit cette étude. Il s'agit non seulement de reconnaître la place de la vicariance, mais il est aussi question de préciser que cette vicariance telle qu'elle est pratiquée ne met en exergue aucun principe pédagogique. Il s'agit juste d'un partage d'expérience. Les processus d'apprentissage sociaux bien que vicariant, doivent mettre ou se faire par le biais de certaines méthodes pédagogiques. L'usage de ces démarches pédagogiques formelles nécessite donc qu'on prenne en considération les outils didactiques utilisés, le background du formateur et surtout le cadre, l'environnement de formation vicariante lui-même

Le travail est organisé en deux principales parties notamment autour de 05 chapitres. La première partie intitulée cadre théorique, met en lumière au chapitre 1 la problématique générale de l'étude qui permet d'insister sur le contexte de l'étude, la justification du choix du sujet, le problème de recherche et les objectifs de cette étude pour déboucher sur les intérêts. Quant au chapitre 2 de cette partie, il permet de faire une étude des concepts fondamentaux en passant par une revue critique de la littérature pour aboutir aux théories explicatives du sujet. La deuxième partie de cette étude est intitulée cadre opératoire. Il s'agit dans cette partie d'apporter dans le chapitre 3 des précisions sur la méthodologie qui oriente cette étude en passant par la description du lieu de collecte des données et l'échantillon de l'étude, précisant également les outils de collecte et d'analyse des données. Le chapitre 4 pour sa part permettra de présenter et d'analyser les données collectées pour aboutir au chapitre 5 qui porte sur l'interprétation à la lumière du cadre théorique convoqué au chapitre 2.

PREMIÈRE PARTIE
CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1 :
PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Il est question dans ce chapitre d'aborder la problématique du sujet. Selon Beaud (1996, p. 46), la problématique se définit comme étant un « ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi ». Il s'agira de traiter les aspects tels que : la justification de l'étude, le problème de l'étude, les questions des recherches, l'hypothèse de l'étude, les objectifs de l'étude, les intérêts et délimitations de l'étude, et enfin le type de l'étude.

De nos jours, l'éducation apparaît comme un défi préalable pour les États et sa qualité serait un préalable pour l'atteinte des objectifs du développement. Ceci est d'autant plus vrai car dans les pays sous-développés, la faible scolarisation des jeunes constitue des freins pour le développement. D'où l'importance de mettre l'accent sur l'éducation car comme le dit si bien l'UNESCO (2008) l'éducation est la meilleure assurance de base contre la pauvreté ; l'éducation est synonyme d'opportunité à tous les âges de la vie. Elle autonomise les individus et les dote des connaissances, des compétences et de la confiance dont ils ont besoin pour construire un avenir meilleur. Ainsi le choix du présent sujet est relatif à un contexte pluriel sujet à des engagements universels et à des réalités internes propres aux pays sous-développés en général et au Cameroun en particulier.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

1.1.1. Contexte de l'étude

L'adaptation des pratiques éducatives pour favoriser le vivre-ensemble et garantir des conditions d'équité et de justice pour tous les apprenants est un processus continu, amorcé il y a quelques décennies dans plusieurs États en raison de la diversification croissante de la population scolaire. L'être humain est ce qu'il est grâce à l'éducation. La plupart des constitutions dans le monde affirment que l'éducation est la première priorité des gouvernements. Mais dans l'éducation, il y a un élément qui est important surtout pour les apprenants ; cet élément, c'est la formation extrascolaire. Cependant, la plupart des acteurs du milieu scolaire et académique s'en préoccupent moins. Or, la formation extrascolaire devrait être considérée comme un processus continu traversant tout le système éducatif et ayant pour but d'aider chaque individu à faire des choix scolaires et professionnels délibérés et positifs (UNESCO 2001).

Toutefois, pour effectuer son choix, le jeune apprenant reçoit informations, aides et conseils. Sa famille et l'école y participent, car nul ne peut, en effet décider et apprendre à sa place. Cependant, la mise en pratique du principe fondamental de la maîtrise de son

apprentissage par l'apprenant lui-même peut rencontrer deux limites : aptitude et débouché. C'est d'ailleurs pour cela que Laferrière et al., (2011), affirme que l'intégration de l'extrascolaire dans le système éducatif permettra d'atteindre quatre objectifs : aider l'apprenant à se connaître, à connaître l'environnement éducatif et économique dans lequel il évolue, prendre une décision et gérer la transition entre l'école et la vie active. Car bon nombre d'apprenants ont des diplômes en main sans savoir vraiment comment les exploiter. Il y en a également qui ont vraiment du mal à enlancer un métier parmi tant d'autres.

L'éducation est définie comme l'ensemble des moyens mis en œuvre pour former, pour développer, physiquement, affectivement, intellectuellement, socialement et moralement un enfant ou un adolescent par l'exploitation, l'orientation et la valorisation des ressources de son être (Nekpo, 1998). En d'autres termes, éduquer un enfant, c'est le préparer à la vie de la société dans laquelle il est appelé à vivre. La loi N° 98/004 du 14 avril 1998, portant orientation de l'éducation au Cameroun stipule en son article 5 alinéa 1 : « L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux » Car, pour une bonne intégration de l'individu dans la société, il lui faut une bonne orientation tout au long de sa formation.

Parvenir à un tel but requiert beaucoup plus d'attention sur les questions telles que : Qui suis-je ? Qu'est-ce que j'aime et qu'est-ce que je peux faire ? Qu'est-ce que je veux devenir ? Ces interrogations nous paraissent banales mais sont pourtant de grande portée parce qu'elles sont pleines de sens et significations, la formation scolaire extrascolaire étant d'une grande importance dans la vie de l'apprenant.

En effet, de nombreux problèmes tels que les phénomènes de l'échec scolaire, de l'abandon scolaire, du chômage, de l'engagement et la réussite professionnels, etc. se posent aujourd'hui avec acuité pour les jeunes dans la recherche de leur identité ou de leur autoréalisation. C'est la raison pour laquelle est souligné à juste titre par Ekouma que : « l'orientation des apprenants dans telle ou telle autre spécialité ne s'effectue point selon une réglementation établie. Elle se fait de façon hasardeuse soit à partir de quelques résultats scolaires, soit pour satisfaire la demande d'un parent ou même pour donner à un apprenant la possibilité de réaliser son rêve ». (Ekouma, 2016, p.9). Les apprenants dans nos écoles disposent-ils souvent d'informations pouvant leur permettre de faire un bon apprentissage dans le milieu professionnel ?

On peut donc s'intéresser donc l'influence des processus motivationnels sur l'expérience des apprenants et leur parcours de formation. L'une des définitions les plus largement reprises dans les travaux actuels est celle de Vallerand et Thill (1993, p. 18) selon laquelle la motivation est un « construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Dans cette perspective et selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000a ; Vallerand et Blanchard, 1998), on peut distinguer trois grands types de motivation en fonction des raisons et des buts qui sont à l'origine de l'action. La plus autodéterminée est la motivation intrinsèque.

Elle renvoie au fait d'effectuer une activité pour elle-même, pour l'intérêt qu'elle suscite, pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure. La motivation extrinsèque réfère, quant à elle, au fait de réaliser une activité pour les résultats ou conséquences auxquels elle est associée (raisons instrumentales). Les individus pouvant avoir internalisé et intégré les contraintes, normes ou valeurs extérieures, les comportements motivés de manière extrinsèque ne sont pas nécessairement non autodéterminés. Enfin, l'amotivation peut être définie comme l'absence de motivation : ici, il n'y a pas de liens perçus entre la réalisation d'une activité et l'obtention de résultats et donc pas de perception de contrôle du point de vue de l'individu.

Dans l'ensemble, quels que soient les études considérées ou les publics ciblés (collégiens, lycéens, étudiants à l'université, stagiaires en formation professionnelle), on constate que les formes de motivation les plus autodéterminées favorisent l'acquisition et le transfert de connaissances et de compétences, la perception d'utilité de la formation, le développement d'émotions et d'attitudes positives à son égard, le nombre d'efforts réalisés, la qualité de l'apprentissage, la concentration ou encore la satisfaction et le bien-être des apprenants (Colquitt, LePine, et Noe, 2000). Plus largement, ces formes de motivation sont associées au maintien en formation, aux intentions de poursuite d'études, à de meilleures performances ou encore à la réussite (Vallerand et Lalande, 2011).

De manière complémentaire, des travaux relativement récents se sont intéressés aux motifs d'entrée en formation des apprenants, c'est-à-dire aux raisons invoquées par les apprenants pour expliquer leur choix et leur engagement dans leur formation. Dans cette perspective, il s'agit d'appréhender les contenus qui structurent la motivation (et leur réorganisation éventuelle) en amont et tout au long du parcours formatif. Bien que de nombreuses études s'inscrivent dans ce champ (Battistelli et Odoardi, 2004), la plupart d'entre

elles cherchent principalement à identifier les motifs avancés par les sujets interrogés et leurs antécédents. Certains travaux ont pu néanmoins montrer que les contenus motivationnels intrinsèques, centrés sur l'apprentissage et l'acquisition de savoirs, de compétences ou d'attitudes, prédisent le maintien en formation quand des contenus motivationnels de nature extrinsèque sont prédicteurs de l'entrée dans le parcours (Lagabrielle, Vonthron, et Pouchard, 2008).

L'éducation fait partir des droits fondamentaux de l'homme. Ce droit est pour cela inaliénable. Et comme tous les autres droits, il est interdépendant et indivisible. Il représente, comme l'ont démontré plusieurs déclarations et recommandations, une des priorités de la communauté internationale. En tant que processus continu, l'éducation donne à chaque personne des capacités, des libertés, des savoirs pour lui permettre d'être autonome et pour faire face à toutes les difficultés de la vie. Pour cela, sa réalisation engage à plein titre les acteurs publics, privés et civils. Ces trois champs appréhendent l'éducation de manière différente.

C'est dans un souci de justice sociale d'une part, et dans la perspective d'une éducation permanente et d'une formation continue destinée à tous, d'autre part qu'est intervenue l'éducation extrascolaire. Le choix de notre sujet part d'un constat effectué : la formation formelle, qui est celle dispensée, dans un contexte organisé et structuré, avec des objectifs, du temps et des ressources débouche généralement sur la validation et la certification. Pourtant, la formation non formelle est intégrée dans les activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activité d'apprentissage en termes d'objectifs, de temps ou de ressources, mais comporte un important élément d'apprentissage.

Le fait de ne produire de certifications suscite des questions pourtant elle revêt une place importante dans la société. Raison pour laquelle elle vient compléter les insuffisances observées dans la formation formelle. Le choix de notre thème relève du désir de montrer que l'éducation extrascolaire joue un important rôle dans l'apprentissage des apprenants. Le fait qu'aujourd'hui, beaucoup d'enfants n'aillent pas à l'école ou ait abandonné, montre que l'éducation pour tous tel que conçue par l'UNESCO (2013) n'est que factuelle.

1.1.2. Justification de l'étude

Toute œuvre scientifique est toujours le fruit d'une motivation ou d'une sensation sur un domaine précis et sur une réalité précise. Ceci amène évidemment à nous interroger, à porter un regard critique sur un fait matériel ou social marquant. En effet, l'étude ici menée constitue

un impératif compte tenu de l'importance de l'actualité et de l'originalité qu'elle revêt. En effet, l'Education pour tous (EPT) est un engagement global pris par l'UNESCO (2006), visant à assurer une éducation de base de qualité pour les enfants, jeunes et adultes. Lors du forum mondial sur l'éducation (Dakar 2000), 164 gouvernements ont plaidé en faveur de l'EPT. « L'éducation est une responsabilité partagée entre tous : gouvernements, écoles, enseignants, parents et acteurs privés » a déclaré la Directrice générale de l'UNESCO, Bokova (2020).

Ceci nous amène à nous poser la question de savoir qu'elle est la place occupée par l'éducation extrascolaire ? Pour certains, l'originalité de l'éducation extrascolaire s'identifie à l'éducation des adultes qu'ils distinguent et parfois opposent aux autres formes d'éducation. Ce sont les fanatiques qui « vont dans l'éducation des adultes » comme d'autres au siècle dernier s'en allaient en mission. Pour eux, l'éducation des adultes non seulement doit démontrer que l'adulte peut continuer à se former ce qui est bien mais qu'il doit le faire ce qui est discutable. En effet les mouvements sociaux de l'éducation des adultes (qui partagent bien certaines caractéristiques des sectes) sont d'interprétation difficile. D'un côté, il est indéniable que cette éducation s'est développée. Pour 1963, Hallenbeck estime à 17 millions les adultes qui étudient, 9 millions ceux qui s'auto-éduquent alors que les adultes classés comme étudiants réguliers ne sont que 2,6 millions aux USA (Hallenbeck 1964 : 5-25).

Mais ce développement ne s'est-il pas fait pour des raisons ambiguës ? S'agit-il d'une réponse (adéquante) à des besoins de changement (mais lesquels ; au nom de quoi ; pour quoi faire ?) (Pantillon 1974). N'est-ce pas une projection sur le domaine de la formation de la société de consommation : on consomme de la formation comme les vacances ou les loisirs ? Ou pire encore, ne s'agit-il pas du résultat de l'action du groupe de pression d'éducateurs frustrés par la scolarisation ou de militants politiques qui ont échoué dans leur projet politique, bref de gens qui transfèrent leurs aspirations révolutionnaires dans le domaine de la formation comme l'ont démontré cruellement certains critiques (Guigou 1972 et Fritsch 1971) ? Quoi qu'il en soit, nous pouvons retenir déjà trois fonctions : rattraper, se maintenir et progresser.

Ainsi lorsqu'ils attribuent à l'éducation extrascolaire la fonction de « rattrapage », il s'agit bel et bien, et seulement, de permettre à la population qui n'a pas été scolarisée c'est-à-dire qui n'a pas fait l'apprentissage de la formation telle qu'elle s'est institutionnalisée dans les pays industrialisés regroupés au sein de l'OCDE ou de l'OTAN de s'intégrer à l'univers des scolarisés et non pas de rattraper les connaissances et le savoir dont elle aurait besoin pour se développer. Cette conception ethnocentrique apparaît également dans les fonctions

« d'adaptation » et de « promotion » puisqu'il s'agit de processus formatifs qui visent à intégrer des populations qui seraient restées en marge de l'évolution des sociétés dites « modernes ». Nous ne pouvons donc pas échapper au soupçon que l'éducation extrascolaire est légitimée dans la mesure où les auteurs constatent que la scolarisation conçue sur le modèle occidental n'est plus capable de répondre à ses objectifs et qu'il faut chercher de nouvelles issues à ce que l'on désigne par la crise mondiale ou non de l'éducation scolaire.

Les principes majeurs de l'éducation non formelle sont d'être ouvert à tous, avec une participation volontaire sans peur de l'évaluation la flexibilité dans l'organisation et le calendrier, l'apprentissage. Fondé sur les besoins et l'intérêt des participants, et la possibilité de travailler à différentes vitesses et différentes manières. Les méthodes utilisées sont très diverses et fondées sur la création d'un environnement de confiance et le partage d'expériences. Appelée à jouer un rôle croissant au sein d'une société de la connaissance, car permettant de donner corps à l'idée d'une éducation tout au long de la vie, l'éducation non-formelle doit pouvoir bénéficier de mécanismes de reconnaissance et de valorisation. Un enjeu central, car cette reconnaissance ne doit pas s'acquérir au détriment du rejet de l'évaluation qui fait sa spécificité.

C'est ainsi que l'affirme le Youth Forum (2012, p. 7) dans un de ses documents, « il est essentiel que chacun apprenne et accumule des compétences, tout au long de la vie et dans tous les aspects de celle-ci » et si « l'éducation non-formelle est une composante essentielle du processus d'éducation et de formation tout au long de la vie » (Youth Forum, 2012, p. 7), il apparaît alors qu'il faut repenser les critères de l'éducation, pour ne pas la restreindre à l'éducation formelle et accorder une plus grande place à l'éducation non-formelle. Par conséquent, celle-ci doit pouvoir bénéficier d'une meilleure reconnaissance et d'outils permettant d'attester et de faire valoir les compétences qu'elle permet d'acquérir.

Cependant, le principe même de l'établissement de mécanismes de reconnaissance de l'éducation non-formelle ne va pas de soi, dans la mesure où celle-ci repose d'abord sur la participation volontaire de chacun et sur le refus de l'établissement de normes d'évaluation séparant les « bons élèves » des « mauvais élèves ». « Le dilemme de l'éducation non-formelle réside dans le fait que, d'une part, on voudrait que les éléments d'apprentissage et que les compétences soient reconnus et valorisés et, d'autre part, on voudrait éviter de décourager les jeunes par des normes trop formelles » (Ekouma, 2016, p. 20).

Comment résoudre ce dilemme et conférer à l'éducation non-formelle une forme de reconnaissance sans pour autant la dénaturer ?

1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE

Dans l'approche de l'apprentissage expérientiel de Bandura (1963), l'apprentissage chez un individu se produit en observant le comportement d'un autre. Pour que cet apprentissage se produise, Bandura précise qu'il faut que trois piliers théoriques fondamentaux soient observés notamment le rôle des processus vicariants, symboliques et autorégulateurs. Ainsi Bandura (1963) fonde l'apprentissage vicariant ou par modelage sur l'observation réfléchi d'un modèle remplissant certaines conditions favorables aux yeux de l'observateur. C'est donc pour l'auteur un processus qui comporte quatre facettes à savoir entre autres l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation ; le deuxième pilier renvoie au potentiel humain de symbolisation pour analyser ses propres expériences, afin de communiquer, créer, imaginer, anticiper et évaluer ses propres actions ; les processus autorégulateurs mettent en exergue le rôle de l'action propre du sujet.

Plus loin, Keeton (1976), précise qu'apprendre par expérience est vu comme « *l'apprentissage qui survient en dehors de la salle de classe.* » (Keeton, 1976, p.4). L'auteur met ainsi l'accent sur le sujet mais de manière différente en opposant assimilation de l'information (à l'école) et l'apprentissage expérientiel (en dehors de l'école). Keeton (1976), précise donc que l'apprentissage expérientiel est l'apprentissage à travers l'expérience de la vie. C'est un apprentissage au cours duquel l'apprenant est directement en contact avec la réalité qu'il étudie. Pourtant, l'apprentissage tel que nous le connaissons, tel qu'il est produit est un mélange des savoirs qui très souvent sont détachés de la réalité. A côté de cette observation, il apparaît une réticence des formateurs à confier les tâches pratiques aux apprenants par crainte que ces derniers ne puissent pas produire les résultats escomptés du fait de la faible expérience pratique.

Pourtant Dewey (1938), envisage l'expérience comme une source importante de l'apprentissage et ne se détache jamais du système scolaire institutionnalisé où l'expérience est considérée comme un des concepts clés de l'éducation nouvelle. En effet, l'expérience est la vie elle-même et s'inscrit résolument dans le temps. De plus il s'agit d'un événement social qui implique des contacts et des communications à l'intérieur desquels se joue sans cesse le principe de l'interaction entre conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs

de la personne. Car pour Dewey (1938), chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures plus poussées et plus profitables.

L'observation faite par (Holland, 1997), dans sa théorie du choix vocationnel est que l'auteur part du principe qu'un individu a tendance à rechercher un type de métier qui correspond à son type de personnalité. Évidemment, un individu n'appartient pas à un seul type de personnalité. Il existe des variantes et donc une multitude de possibilités, cependant un individu possède un type dominant de personnalité. Les individus partageant les mêmes types de personnalité se réuniraient au sein de professions congruentes garantissant ainsi une zone de confort propice à un développement de carrière harmonieux. De plus, Holland remarque que ces intérêts professionnels sont inégalement répartis selon les genres. En effet les filles seraient davantage intéressées par les carrières correspondant aux facteurs sociaux et conventionnels alors que les garçons privilégieraient les facteurs réalistes et investigateurs (Gottfredson et Holland, 1975 ; Holland et Gottfredson, 1976). Ces résultats ne font cependant pas l'objet d'un consensus dans la littérature, sauf pour le domaine du social attribué aux filles et le domaine réaliste pour les garçons, deux domaines situés aux antipodes sur l'hexagone d'Holland (Fraccaroli et al., 2004). Pourtant ce qui est observé est le contraire, c'est-à-dire des jeunes qui sont dirigés vers des domaines d'activité choisis par les parents ou encore le choix naturel qui les éliminerait de manière naturelle du choix vocationnel qui est le leur. C'est ainsi qu'un jeune qui admire les métiers de l'armée sera naturellement éliminé du fait de sa taille. Cette situation conduit très souvent des jeunes dans des domaines d'activité non désiré. Ce qui peut en d'autres termes expliquer le faible niveau de vicariance.

De ces constats théoriques, découlent donc des constats empirique, il apparait que les formateurs ne sont pas toujours dotés de méthode d'analyse de l'activité de travail, leur permettant d'envisager la référence aux situations effectives de travail comme un potentiel de développement des apprentis, d'autre part, l'institution, qui vise avant tout la diplomation, oblige à se focaliser sur les contenus de formation en privilégiant ce que prescrit le référentiel de formation (Olry et Vidal-Gomel, 2011 ; Olry et Masson, 2012). La proposition faite dans la présente recherche est de passer d'une logique d'assemblage des deux temps de formation en situation extrascolaire à une logique de conjonction. La didactique professionnelle livre à ce propos un éclairage théorique très intéressant.

Elle propose de mettre en avant les situations de travail et « les liens entre leurs caractéristiques, l'activité et le développement potentiel du sujet au travail » (Olry et Vidal

Gomel, 2011, p. 125). La didactique professionnelle est en effet une théorie de l'activité qui a pour but premier d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (Pastré, 2011). Elle « définit une manière de penser les questions en jeu dans les relations entre travail, apprentissage et formation » (Mayen, 2012, p. 62). En didactique professionnelle, le développement du professionnel part donc en premier lieu du travail et des situations professionnelles. Cela implique qu'un « professionnel compétent est alors une personne capable de « maîtriser » un ensemble de situations professionnelles, et, par extension, de classes de situations, plus ou moins complexes, constitutives de son emploi ou métier » (Mayen, Métral et Tourmen, 2012, p. 33). Pastré (2009, 2011a, 2011b), se positionne clairement en faveur d'une analyse du travail effectif à posteriori comme modalité de formation.

C'est même l'analyse de sa propre activité par un agent qui devient un remarquable outil d'apprentissage. Pour lui, il faut donc comparer ce qui s'est passé dans l'action et ce qui s'est passé dans l'analyse de leurs actions par les acteurs eux-mêmes. Ce positionnement est d'ailleurs possible grâce à la distinction que fait Rabardel (2005) entre l'activité productive et l'activité constructive. Ainsi, le retour réflexif sur une activité effective révolue permet, sous certaines conditions de poursuivre le développement de l'individu entamé dès lors.

Il valorise un point de vue en première personne, soit des informations produites par la personne elle-même concernant son propre vécu (Vermersch et Maurel, 1997). Faingold (2008a, 2008b) souligne l'intérêt du recours à la psycho phénoménologie dans un dispositif d'analyse de pratiques pour mettre à jour les compétences constitutives de la professionnalité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). En effet, à partir des données précédemment recueillies, des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) permettent aux agents de définir des savoirs professionnels partagés.

Au-delà de l'auto analyse de sa pratique, le sentiment d'efficacité personnelle est également un facteur important dans l'apprentissage vicariant. Le sentiment d'efficacité personnelle est en effet « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Quatre sources spécifiques contribuent à le façonner : l'expérience active de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), l'expérience vicariante (« modelage », comparaison sociale), la persuasion verbale (« feed-back », encouragements de personnes signifiantes) et les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1977, 1986, 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte 2004 ; Galand et Vanlede, 2004). La prise en compte de ces quatre sources a une conséquence directe

pour la formation professionnelle. En effet, pour Bandura (1986) une part importante de l'apprentissage chez un individu se produit en observant le comportement des autres et ses conséquences. Pour lui, le « modelage » de maîtrise est la méthode la plus efficace dans l'acquisition de compétences. Il donne même de meilleurs résultats que les cours (Burke et Day, 1986).

Dans le système de l'apprentissage, à la recherche d'une plus grande articulation entre formation théorique et pratique, les éléments cités en amont ouvrent des perspectives de recherche intéressante. Effectivement, doter le formateur d'une méthode d'analyse de l'activité afin de lui permettre d'exploiter après coup les périodes d'immersion professionnelle des apprentis en est une. La possibilité pour le formateur d'utiliser la subjectivité comme ressource pour engendrer du développement chez les apprentis se matérialise alors sous la forme des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). On pourrait alors se demander quel est l'impact d'une modalité de formation qui utilise les ateliers de professionnalisation sur le SEP du formateur et celui des apprentis. Il apparaît à cet effet un faible niveau de vicariance chez ces apprenants. La présente étude pose le problème de l'efficacité de la formation de la formation des maçons en situation extrascolaire. Il s'agit d'une réflexion sur l'impact des facteurs de l'apprentissage vicariant sur l'efficacité de la formation en situation extrascolaire.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Chez Quivy et Campenoud (1998, p. 24), « une bonne question de départ doit posséder trois qualités. Il s'agit de la faisabilité, la clarté et la pertinence ». C'est le point culminant de la recherche. Elle permet à l'investigation de passer de l'empirisme à la science chez Dépelteau, (2000). Dans un tel contexte, elles se déclinent en deux volets. Une question principale et des questions secondaires. Les dites questions secondaires sont issues de l'opérationnalisation du facteur principal de cette question de départ. Ses assises théoriques justifient le choix de celles jugées pertinentes au détriment de celles qui le sont moins.

C'est encore le cadre de l'assise du point central de congruence entre les différents éléments de structure qui vont constituer le cadre d'analyse et de congruence, de logique, Popper (2000). Il est également fondamental de caler avec des justificatifs le nombre de question de recherche qui constitueront le cadre expérimental de cette recherche.

1.3.1. Question principale de l'étude

Elle se pose ainsi qu'il suit :

QP. En quoi l'apprentissage vicariant rend-t-il compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

1.3.2. Questions secondaires de l'étude

L'opérationnalisation du facteur principal « l'apprentissage vicariant », après une préalable opérationnalisation s'est décliné en trois facteurs secondaires pertinents. Lesquels expliquent la formulation des questions secondaires suivantes :

QS1. De quelle manière l'expérience du formateur rend-t-elle compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

QS2. Comment l'environnement de travail rend-t-il compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

QS3. En quoi l'imitation de l'apprenant rend-t-elle compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Le principe de logique prôné par Popper (2003) nécessite que l'étude prenne en compte le souci de congruence. À cette fin, les objectifs de cette étude visent préalablement les buts qu'elle attend atteindre. Pour un objectif général et des objectifs spécifiques, il est question qu'ils répondent au principe de correspondance. L'objectif général vise la question principale. L'objectif spécifique 1 vise la question secondaire 1. L'objectif spécifique 2 vise la question secondaire 2. L'objectif spécifique 3 vise enfin la question secondaire 3. Ce qui met, exergue le schéma des planètes chez (Khun, 2019). L'objectif de l'étude c'est le but à atteindre. Ainsi, cette recherche répond à deux objectifs : l'objectif général et les objectifs spécifiques de l'étude.

1.4.1. Objectif général de l'étude

De manière générale, la présente étude cherche à comprendre en quoi l'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

1.4.2. Objectifs spécifiques de l'étude

Les objectifs spécifiques de l'étude étant des buts visés par les questions secondaires de l'étude, se formulent de la manière suivante :

OS1. Vérifier que l'expérience du formateur rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

QS2. Apprécier comment l'environnement de travail rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

QS3. Examiner en quoi l'imitation de l'apprenant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

1.5. INTERÊTS ET DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE

1.5.1. Intérêts de l'étude

L'intérêt de la recherche est le profit que l'on peut en tirer, le bénéfice. Ainsi, la présente recherche a des buts qui sont essentiellement scientifiques.

- **Intérêt scientifique**

La présente recherche se présente comme un rapport au développement de la science en général. Il est à noter ici que les sciences de l'éducation, discipline charnière qui n'admet pas une scission entre l'individu et le groupe, et qui a pour objet l'étude des relations réelles ou imagées de personnes, dans un contexte social et éducatif donné, peut apporter de la lumière sur la formation extrascolaire, puisque celle-ci est une activité primordiale susceptible d'affecter l'apprentissage vicariant chez les maçons de la ville de Yaoundé.

Les relations que les individus entretiennent avec leurs semblables en rapport à un objet donné, sont susceptibles de générer une certaine connaissance, des attitudes, en un mot une certaine perception qui est un ensemble de processus de calcul chargés d'encoder, de sélectionner et d'organiser activement les informations en provenance de l'environnement afin de construire des représentations adaptées de ce même environnement.

Ce travail constitue une sorte de tremplin pour nous dans la mesure où, dès notre entrée en sciences de l'éducation, nous étions déjà envahis par l'urgence de trouver des solutions aux problèmes auxquels nous faisons face. D'abord sur le plan académique, ce travail nous permet d'effectuer un pas dans la recherche et constitue une sorte d'émulation.

- **Intérêt social**

En considérant tous les enfants et en les mettant aux mêmes pieds d'égalité : ceux qui au départ était mal suivi deviennent performants car ils se retrouvent au milieu des autres et ceci leur permet de surmonter leurs problèmes, c'est dire que l'enseignement doit permettre à l'intégration sociale de l'enfant mal encadré afin que ce dernier ne se sente pas marginalisé et qu'il ne pense pas qu'il est une personne à part.

1.5.2. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE

Délimiter une étude, c'est définir ses bornes d'approfondissement dans le but de permettre une bonne compréhension. La délimitation de la présente étude porte sur la définition de son cadre thématique, géographique et conceptuel.

- **Domaine disciplinaire de l'étude**

La présente étude s'inscrit dans le prolongement des thématiques des sciences de l'éducation qui, selon Mialaret (1976) cité par Tsafak (2001) sont constituées par les disciplines scientifiques qui appréhendent sous un angle ou sous un autre les faits et les situations éducatives. Cette étude cible un thème de Management de l'Éducation, avec une emphase sur la formation en situation extrascolaire. Cette orientation se situe dans le sciage des études qui tentent d'examiner l'apprentissage par modelage chez les apprentis maçons.

- **Délimitation géographique ou champ spatio-temporel de l'étude**

Cette étude s'intéresse aux différents dispositifs réglementaires et diverses pratiques dans le système éducatif qui peuvent impacter l'éducation au Cameroun. Notre étude couvrira l'année académique 2021/2022. Elle se déroulera dans la région du Centre, précisément dans la ville de Yaoundé, quartier Ngousso. Ce choix n'est pas fortuit. Cet état de chose peut constituer un atout favorable pour la représentabilité et la faisabilité de l'échantillon de la présente étude.

- **Délimitation conceptuelle**

Le travail sur lequel nous allons nous étendre comporte un certain nombre de concepts clés sur lesquels il convient de faire un point d'arrêt afin de les rendre plus intelligibles non seulement en donnant un aperçu général mais aussi et surtout en les circonscrivant dans le présent contexte. En ce qui concerne cette étude, les notions telles que : formation,

extrascolaire, apprentissage, etc. seront éclairées afin d'éviter tout équivoque et de donner un sens compréhensif à ces notions.

CHAPITRE 2 :
CADRE CONCEPTUEL ET INSERTION THÉORIQUE

Le chapitre sur l'insertion théorique est la partie du travail qui permet au chercheur de passer en revue les travaux tournant autour du sujet. C'est également dans ce chapitre qu'il présente les théories de références. Ceci dit, nous procéderons d'abord à la définition des concepts, ensuite nous ferons la revue de littérature et enfin nous présenterons les théories relatives au sujet.

2.1. DEFINITION CRITIQUE DES CONCEPTS

2.1.1. L'éducation

Pour Chatel (2001), l'éducation est généralement considérée comme une ressource fondamentale, tant pour les individus que pour la société. En fait, dans la plupart des pays, l'éducation est considérée aujourd'hui non seulement comme un droit, mais aussi comme un devoir et les gouvernements doivent garantir l'accès à l'éducation, tandis que la loi exige souvent que les citoyens atteignent un certain niveau.

Selon les fiches d'informations des Nations Unies sur l'éducation des jeunes (2013), l'éducation a été jugée très importante pour éradiquer la pauvreté et la faim et promouvoir une croissance économique soutenue, inclusive et équitable et un développement durable. Il est donc urgent d'aligner les politiques éducatives, les programmes d'études et les programmes de formation, de manière centrée sur les personnes, avec les priorités et les besoins nationaux en matière de développement, les stratégies de développement international et les besoins du marché du travail. Cela permettra de promouvoir la situation des jeunes, de lutter contre l'extrême pauvreté et de maximiser les avantages de la mondialisation pour les jeunes.

Malheureusement, une observation du même rapport de l'ONU de 2013 a révélé que, de nombreux systèmes d'éducation et de formation ne préparent pas adéquatement les étudiants à répondre aux exigences d'un monde globalisé. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2011), indique qu'en dépit des progrès réalisés dans la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, des millions d'enfants obtiennent des compétences de lecture, d'écriture et de calcul bien inférieures aux niveaux attendus. Trop souvent, la qualité de l'enseignement secondaire est faible et le contenu n'est pas pertinent pour les jeunes et n'est pas lié au monde du travail.

L'éducation est le processus consistant à créer un environnement propice formel pour que les élèves apprennent, des valeurs, des compétences et des attitudes qui peuvent être bénéfiques pour eux. C'est quelque chose que l'on obtient à un moment donné dans leur vie.

L'éducation est une connaissance acquise par l'enseignement. C'est quelque chose qu'un individu obtient d'une source extérieure. C'est pourquoi elle est une activité profondément sociale et organisée.

L'éducation traditionnelle en Afrique fait usage de diverses méthodes qui sont corrélées aux méthodes dites « nouvelles » : elles s'attachent non seulement à faire acquérir à l'enfant les connaissances qui lui seront utiles à l'âge adulte, mais développent leur action jusqu'à la formation de la personnalité (méthodes actives). Elles suscitent l'activité de l'enfant en rapport avec ses besoins fondamentaux et sont sujettes au développement cognitif de l'enfant ainsi qu'à son niveau de socialisation. Pour ce faire, « le système éducatif est dirigé par la méthode et par l'ordre et par des règles établies à l'avance, qu'il faut suivre au pied de la lettre » (Diesbach, 2005, p.18).

2.1.2. L'éducation extrascolaire

Selon Evans (1981), l'éducation extrascolaire est « toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formelle établi, exercée séparément ou en tant qu'élément important d'une activité plus large, destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables », (p. 117) . Alors que Hameline et Oardelin (1977) définissent l'éducation extrascolaire comme « la liberté d'apprendre avec une pédagogie non-directive» (9). Pour Emtcheu (1988), l'éducation extrascolaire « est une éducation sur mesure et qui sert à regrouper des projets éducatifs de sa clientèle

Après les définitions ci-dessus citées, nous pouvons dire que l'éducation extrascolaire peut être considérée comme une éducation permanente. C'est en fait une éducation reçue en dehors du système scolaire et qui utilise une pédagogie appropriée où l'élève devient apprenant ou porteur de projet et l'enseignant, animateur ou intervenant social. Dans ce cas, les acteurs sont liés par un projet à développer dans ce centre de jeunesse. Ledit projet est l'apprentissage de petits métiers soutenu par la pratique des activités physiques et sportives tout en tenant compte du marché de l'emploi.

Cette nouvelle approche éducative vise à aider le jeune à réaliser son projet, à résoudre ses problèmes, à chercher des réponses à ses besoins. C'est en un mot l'aider à s'insérer directement sur le marché de l'emploi ce qui signifie éducation-intégration avec la possibilité de création d'emploi et non de demandes d'emploi issues du système scolaire (éducation-préparation).

2.1.3. L'apprentissage vicariant

Selon Bandura (2004), l'apprentissage vicariant, ou par modelage, est fondé sur l'observation réfléchie d'un modèle remplissant certaines conditions favorables aux yeux de l'observateur. Différent du mimétisme, le modelage représente tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observés, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés. Ce processus comporte quatre facettes : l'attention, la mémorisation, la reproduction, et la motivation. Le deuxième pilier consiste dans le formidable potentiel humain de symbolisation, pour analyser ses propres expériences, pour communiquer, créer, imaginer, anticiper et évaluer ses propres actions. Le troisième aspect concerne le rôle des processus autorégulateurs : mettre en exergue le rôle de l'action propre du sujet, dans ce qu'il appellera plus tard l'agentivité humaine.

2.1.4. Les aptitudes

Selon Brilleau et al. (1999), l'aptitude désigne « Le substrat constitutionnel d'une capacité préexistant à celle-ci qui dépendra du développement naturel de l'aptitude, de la formation éducative et éventuellement de l'exercice », (p. 14). L'aptitude se définit donc par la nature et la qualité de la performance selon les termes de Claparède cela permet de différencier les individus quand on les considère sous l'angle du rendement. Elle est en effet, employée à tort comme synonyme de capacité.

Le petit Larousse illustré (2005) ne fait aucune distinction entre aptitude et capacité. Le concept de capacité désigne précisément : « l'aptitude de quelqu'un dans un domaine déterminé », (p.276). Aptitude et capacité constituent donc deux faces d'une même réalité. Dans tous les cas, les aptitudes ne peuvent se développer indépendamment du milieu, socle de tout exercice de perfectionnement. Le terme milieu est à prendre ici dans son sens le plus restreint, c'est-à-dire, l'environnement immédiat dans lequel l'individu perpétue, tout comme les autres êtres vivants, des rapports dialectiques avec son entourage.

En effet, le problème que l'on peut se poser est de savoir si, l'homme étant formé à la fois par le biologique et par les expériences vécues, deux individus nés de mêmes parents et vivant ensemble, présentent-ils les mêmes capacités ou aptitudes. Il n'en est pas sûr. Car, on relève des différences entre individus. Certes, il y a des capacités effectivement conditionnées par l'expérience et l'apprentissage, mais les personnes soumises à un même exercice ne

présentent pas toujours les mêmes aptitudes, ni des performances identiques. Le rapport aptitude milieu revient tout simplement à faire la part entre l'inné et l'acquis dans la formation de l'apprenant et de son insertion, voire de son adaptation au monde. L'apprenant est donc capable d'accomplir certaines tâches, de suivre une filière ou une série de formation donnée en fonction de ses aptitudes spécifiques propres et du milieu dans lequel il vit. Ainsi, la formation ne peut-elle être effective qu'en référence aux aptitudes des apprenants. C'est dire aussi l'importance du facteur affectif, des phénomènes de renforcement ou d'inhibition, des processus de compensation dans le développement des aptitudes intellectuelles.

2.1.5. L'intelligence

Dans l'image que le public a de la psychologie, le concept de l'intelligence est un élément central. Ce concept qui s'est appelé « activité intellectuelle » et qui s'appelle « activités cognitives » a presque disparu au profit d'autres comme mémoire, attention, résolution de problèmes etc. Pour Piaget, l'intelligence se définit comme une adaptation au sens où elle appréhende les relations existantes entre l'organisation et le milieu spatial. (Piaget, 1972). En un mot la capacité à s'adapter à une situation nouvelle. Selon Huteau (1999), l'intelligence se conçoit comme « une capacité mentale très générale qui, parmi d'autres choses, implique l'habileté à raisonner, planifier, résoudre des problèmes, penser abstraitement, comprendre des idées complexes, apprendre rapidement et à partir de l'expérience ».

Dans la pratique de la formation extrascolaire des apprenants, certains psychologues admettent qu'il existe plusieurs façons d'être intelligent et les différentes facettes de l'intelligence ne sont pas toujours appréhendées dans les tests. C'est pour cela que Morin (2002) écrit : « l'intelligence, ce n'est pas seulement ce que mesurent les tests, c'est aussi ce qui leur échappe. », (p. 3) Par ailleurs, les recherches de Gardner (1997) révèlent une gamme plus étendue des intelligences humaines. Cela a généré une définition pratique du concept d'intelligence. Ainsi, l'intelligence est-elle définie comme :

- la capacité de résoudre les problèmes que chacun rencontre dans la vraie vie.
- la capacité de générer de nouveaux problèmes et de les résoudre.
- la capacité de réaliser quelque chose ou d'offrir un service qui en vaut la peine dans la culture de celui qui le fait. Cette définition de Gardner de l'intelligence humaine fait ressortir la nature multiculturelle de sa théorie.

Il a proposé une liste de huit formes d'intelligence :

- L'intelligence logico-mathématique ;
- l'intelligence spatiale ;
- l'intelligence interpersonnelle ;
- l'intelligence corporelle-kinesthésique ;
- l'intelligence verbo-linguistique ;
- l'intelligence intra personnelle ;
- l'intelligence musicale-rythmique ;
- l'intelligence naturaliste.

Gardner (1997) rompt ainsi avec la théorie commune traditionnelle qui repose sur l'idée selon laquelle l'intelligence des individus peut être décrite adéquatement en la qualifiant Quotient Intellectuel (QI). Sternberg (1985), a évolué dans le même sens de l'aspect multiple de l'intelligence humaine. Selon la théorie triarchique de l'intelligence, il existe plusieurs aspects de l'intelligence :

- l'intelligence analytique ;
- l'intelligence créative ;
- l'intelligence pratique.

2.1.6. L'estime de soi

Avant de définir le concept d'estime de soi, il est nécessaire que nous le situions par rapport à l'ensemble des terminologies qui lui sont connexes. Lorsque nous abordons le sujet de l'estime de soi, nous nous retrouvons face à une multitude de termes utilisés de façon plus ou moins synonymes. Ainsi, on parle de conscience de soi, perception de soi, image de soi, représentation de soi voire identité de soi pour n'en citer que les plus courants. A priori, l'ensemble de ces termes a pour intérêt principal de définir le "soi" en tant que construction psychique complexe.

D'après l'Ecuyer (1978, p.29), tous ces termes, en fait, se réfèrent au même contenu, c'est-à-dire « ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins consciente ». En considérant le terme estime de soi, nous pensons accorder simplement un certain intérêt à l'aspect évaluation en tant que jugement de valeur, ce qui est d'autant plus pertinent si l'on prend en compte les difficultés de l'orientation en milieu scolaire.

Revenant au concept d'estime de soi, c'est une composante psychologique qui correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas.

Selon Lawrence (2005), l'estime de soi est l'évaluation personnelle du décalage entre le soi idéal et l'image de soi. Quant à Harter (1990), il s'agit de voir dans quelle mesure chacun s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne. Paradis et Vitaro (1992), pensent plutôt que l'estime de soi est le regard global sur soi, renvoie à un jugement de valeur personnelle. Ce jugement est possible dès lors que l'individu s'est élaboré une "image de soi", c'est-à-dire une connaissance de ses caractéristiques personnelles.

Quant à Herland et Janis, (1959) l'estime de soi repose sur la notion d'auto-évaluation. Ce terme renvoie à un processus de jugement par lequel l'individu considère ses résultats, ses capacités, ses qualités, selon un système de valeurs et de normes personnelles, et porte un jugement sur son mérite personnel.

À travers toutes ces définitions, nous observons que l'estime de soi renvoie à une auto-évaluation par un sujet de ses aptitudes, ses qualités et ses résultats dans les différents domaines où il est formé. Cela suppose une comparaison entre ce que le sujet voudrait être et ce qu'il est actuellement. Ramenant le concept d'estime de soi au domaine de l'orientation en milieu éducatif et /ou universitaire, c'est le portrait qu'un apprenant fait de ses aptitudes pour faire le choix de telle ou telle série ou filière de formation en conformité avec la carrière envisagée, tout en tenant compte des opportunités d'emploi. Qu'est-ce alors une formation ?

2.1.7. La formation

Selon Wittorsky (2012), la formation peut se définir d'une manière générale, comme : « l'action d'un formateur s'exerçant sur une ou plusieurs personnes en vue de les adapter techniquement, physiquement et psychologiquement à leurs futures fonctions. » Il s'agit à la fois d'un apprentissage de connaissances et d'un apprentissage de méthodes de travail et de savoir-faire mais aussi d'une expérimentation de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Elle permet l'adaptation à l'emploi, le développement du potentiel des individus, le développement intellectuel et rationnel, la croissance des capacités d'adaptation et de régulation de l'individu dans ses rapports avec son environnement professionnel.

La formation professionnelle est le processus d'apprentissage qui permet à un salarié ou un demandeur d'emploi d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (capacité et aptitude) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. La formation professionnelle s'apparente beaucoup à la formation continue mais elle est bien distincte de cette dernière. En effet, elle vise à gagner de nouvelles compétences nécessaires à une évolution

ou à un changement de métier. Les formations professionnelles peuvent s'inscrire dans le plan de formation de votre entreprise ou émaner de votre demande personnelle.

Selon les cas la formation peut être purement théorique ou comporter aussi une partie pratique (de base ou sous forme de période d'apprentissage); La formation théorique peut être délivrée de différentes manières telles que des cours magistraux ou à l'aide d'outils pédagogiques. Que ce soit dans un but d'évolution ou de changement de métier, la formation professionnelle peut être une étape cruciale de développement.

En pédagogie et de manière très large, la formation se réfère au processus éducatif ou d'enseignement-apprentissage. Il est également identifié par un ensemble de connaissances. En ce sens, nous parlons généralement de formation académique, d'études, de culture ou de formation. Le mot «formation», appliqué dans le monde éducatif, est utilisé dans de nombreuses situations. Certaines d'entre elles sont:

- **Formation continue ou permanente**

C'est un type d'entraînement qui se développe tout au long de la vie. Le processus éducatif, traditionnellement associé aux premiers stades, s'étend cependant à tous les âges. Ce terme est particulièrement appliqué à l'environnement de travail associé à d'autres concepts tels que le recyclage professionnel. La formation continue peut être axée sur l'apprentissage de nouvelles compétences ou la mise à jour des acquis déjà acquis.

- **Formation professionnelle**

Ce terme désigne le type d'enseignement orienté vers le monde du travail. La formation professionnelle vise à former les étudiants à développer des emplois. Il est généralement appliqué aux cycles de formation de niveau intermédiaire et supérieur. L'apprentissage consiste à acquérir de connaissances, de compétences, et de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation. Il s'oppose, tout en le complétant, à l'enseignement général, dont le but est surtout l'acquisition de savoirs ou de connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé un apprenant. Quelle est la définition de l'apprentissage selon les théories d'apprentissage

Donc, l'apprentissage est un processus qui permet à la personne de percevoir des objets, d'interagir avec eux et de les intégrer avec ses dimensions sociales, cognitives et affectives afin

de transformer, créer ou faire évoluer sa structure cognitive. Les objets de l'apprentissage sont les informations, les savoirs, les habiletés, les attitudes et les valeurs. Voici la définition de l'apprentissage selon certains chercheurs :

- Beillerot (1989) définit l'apprentissage comme un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. C'est-à-dire, c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir
- Pour Delevay (1992), le processus d'apprentissage est quelque peu différent. En ce sens, l'apprentissage désigne un processus qui permet à l'individu de se transformer psychiquement. Donc, l'objet de ce processus est l'information. En d'autres termes, c'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs.
- Legendre (1993) définit l'apprentissage comme un «Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne. »
- Vienneau (2011) définit l'apprentissage comme un «Processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs. »

2.1.8. Apprenant

Selon l'Office québécois de la langue française, l'apprenant désigne dans le domaine de l'éducation, toute personne engagée dans un processus d'apprentissage. Il est plus courant, aujourd'hui, de désigner par le terme «apprenant » tout sujet engagé dans une situation d'apprentissage, que celle-ci vise l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou encore d'un savoir être et ce, quel que soit l'âge de celui qui apprend. L'apprenant est véritablement le sujet de l'apprendre. Le caractère générique de ce terme, dont on peut souligner l'usage relativement récent dans le domaine de la pédagogie et de la formation, désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance, (Gaté, 2009).

2.2. LA REVUE CRITIQUE DE LA DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE DE L'ÉTUDE

Sachant que nous ne sommes pas les premières à travailler sur ce sujet, il est judicieux dans ce travail de recenser les différents apports de quelques auteurs en rapport avec notre sujet. N'Da (2015), définit la revue de la littérature comme :

Un texte rédigé sur la base des données recueillies par la recherche documentaire, un texte articulé logiquement, une sorte de dissertation organisée, structurée qui fait progresser dans la compréhension des idées, des théories, des débats, des convergences et divergence entre les auteurs sur un sujet. En outre, se documenter consiste à chercher et réunir des informations là où elles se trouvent et en disposer pour travailler. (p. 87)

Dans le cadre de ce travail, la revue de la littérature est le moyen qui aide le chercheur à faire la connaissance de ce que les autres chercheur ou auteurs ont écrits en rapport au sujet ou aux questions semblables au sujet. La revue de la littérature peut se faire de deux façons : Thématique ou onomastique. Dans la présente étude il est judicieux d'adopter la méthode thématique, qui consiste de mettre en exergue les différents thèmes du sujet.

2.2.1. Aperçu sur l'éducation

Au niveau micro-économique, Mincer (1958) et Schultz (1961) soulignent que l'éducation est conçue comme un investissement. C'est une dépense qui est censée produire dans l'avenir un supplément de richesse et de bien-être. Le niveau d'éducation d'un individu doit lui permettre d'accroître la productivité de son travail et de recevoir un meilleur salaire. En plus de la dépense matérielle, on doit signaler le coût d'opportunité, c'est-à dire le temps passé à l'école ou à l'université. La question est alors de déterminer les coûts et les gains liés à la formation et de les intégrer au calcul rationnel que réalise l'individu pour déterminer son niveau d'investissement. Alors qu'au niveau macro-économique l'éducation permet l'augmentation de la productivité de l'économie nationale et une meilleure attractivité pour les investissements directs étrangers grâce à la qualité et compétence du capital humain (E. Bronstein et al., 1995).

L'éducation peut être un facteur d'égalisation sociale sous la condition de permettre à tous les individus (quels que soit leurs classes sociales, leur genre, ou, leur groupe ethnique)

de bénéficier de revenus supérieurs. Ce n'est donc pas l'éducation en elle-même qui affecte la répartition des revenus. Mais les conditions dans lesquelles elle est distribuée aux individus: une éducation fondée sur le principe de la méritocratie a tendance à améliorer la répartition des revenus. Tandis qu'une politique éducative qui ne fait que renforcer l'immobilité sociale et les avantages des groupes dominants aura un effet négatif. À ce titre, elle est un élément important du ciment social dans le sens où elle donne à une population ensemble des valeurs culturelles communes tout en permettant le développement individuel (Durkheim 1882). Parmi les valeurs qui généralement se développent avec la diffusion de l'enseignement, on retrouve les libertés civiles et humaines, la démocratie et la stabilité politique.

La somme et surtout la complémentarité entre ces différents effets font que l'éducation soit un véritable trésor et facteur de développement et de changement. Toutefois, Ranis et Stewart (2005) affirment que si le développement du système éducatif est souvent à l'origine d'un processus vertueux entre développement humain et croissance économique. Ils se pourraient que des blocages institutionnels, économiques, culturels ou politiques limitent ou empêchent certaines des relations décrites ci-dessus, et par conséquent ralentir le processus vertueux du développement, voire même faire entrer l'économie dans un cercle vicieux. Ainsi, les efforts des États en matière d'éducation ne sont pas toujours couronnés de succès. Les échecs sont nombreux même s'ils ne s'expliquent toujours pas par les mêmes arguments. Par exemple, si l'on compare le Cameroun avec les pays du Sud-est asiatique depuis 1960, l'on se rend compte que dans le premier cas les efforts éducatifs ont été peu efficaces pour stimuler la croissance. Tandis que dans le second, ce sont justement ces efforts éducatifs qui paraissent être entre autres, à l'origine de l'essor économique de ces pays.

Le cadre du changement vise la réforme, la révision, l'innovation, l'amélioration, l'évolution, la création à partir des modes et techniques d'apprentissages. L'université du 21^e siècle est soumise à de fortes influences qui sont internes et externes à leur environnement. Ces influences affectent ses missions, ses façons de faire, ainsi que ses raisons d'être (Bédard et al., 2008). La nouvelle donne de l'économie de la connaissance devient de plus en plus contingente aux avancées technologiques et économiques, basées sur des paradigmes divers. Il n'est pas toujours aisé de parvenir à une ou à de nouvelles façons de pratiquer une nouvelle approche pédagogique. Bédard et Béchar (2008, p. 18) adjoignent à ces propos que ; « changer un système de gouvernance n'est jamais une démarche aisée, qui va de soi, car cela implique de remettre en question les acquis, les dogmes, voire les conceptions des individus qui sont

touchés ». Elle implique selon ces auteurs un heurt multidimensionnel. Elle va de la structure administrative, passant par la culture organisationnelle, jusqu'à la relation entre collaborateurs.

L'innovation s'est imposée dans le milieu Nord-Américain de la recherche universitaire, née des domaines économiques et entrepreneuriaux, (Bédard et Béchar, 2008). Elle est en phase avec l'enseignement supérieur pour plusieurs raisons. De plus en plus, l'environnement économique exige des compétences de haut niveau, c'est-à-dire un capital humain capable de répondre aux exigences ambiantes du secteur socioprofessionnel. Pour Louis et al. (2008, p. 32), « ce sont plutôt les pressions exercées par des forces externes qui en sont la cause, et ce tout particulièrement dans le champ des formations professionnalisantes ». Bédard et Béchar, (2008), affirment à ce sujet que ; « on retrouve également l'industrie et les milieux de travail, exerçant des pressions sur les établissements d'enseignement supérieur pour que les finissants soient de mieux en mieux préparés aux exigences et aux défis du marché ».

D'autres acteurs également y interviennent selon ces auteurs tels ; les politiciens, les médias, et les citoyens, qui exigent des compétences aux établissements d'enseignement supérieur. L'on pourrait se poser la question de savoir pourquoi questionner ce thème dans cette recherche. La réponse n'est tout autre que la volonté de rehausser la qualité des apprentissages dans les IPES par une innovation pédagogique de pointe, afin que celles-ci répondent de façon efficace aux différentes attentes des milieux économiques, politiques, et sociales sus évoqués.

2.2.2. Apprentissage extrascolaire

L'apprentissage est un dispositif qui associe une formation en alternance chez un employeur et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis. Mais pour certains observateurs la collaboration entre ces deux temps d'enseignement est minimale et peut être qualifiée de simple juxtaposition (Ulmann, 2018 ; Besson, Collin, Geay et Hahn, 2005 ; Geay, 2000). Pariat et Terdjman (1996) affirment par exemple qu'une majorité de formateurs ne parviennent pas à exploiter la séquence en entreprise en liant étroitement la théorie et la pratique, reléguant ainsi l'immersion à une fonction touristique. Ce déficit d'exploitation ne permet à l'apprenti qu'une simple prise de connaissance du monde du travail. Cet état de fait s'explique de deux manières.

D'une part, les formateurs ne sont pas dotés de méthode d'analyse de l'activité de travail, leur permettant d'envisager la référence aux situations effectives de travail comme un

potentiel de développement des apprentis, d'autre part, l'institution, qui vise avant tout la diplomation, oblige à resserrer la focale sur les contenus de formation en privilégiant ce que prescrit le référentiel de formation (Olry et Vidal-Gomel, 2011 ; Olry et Masson, 2012). La proposition faite dans la présente recherche est de passer d'une logique de juxtaposition des deux temps de formation en situation extrascolaire à une logique d'articulation. La didactique professionnelle livre à ce propos un éclairage théorique très intéressant. Elle propose de mettre en avant les situations de travail et « les liens entre leurs caractéristiques, l'activité et le développement potentiel du sujet au travail » (Olry et Vidal Gomel, 2011, p. 125).

La didactique professionnelle est en effet une théorie de l'activité qui a pour but premier d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (Pastré, 2011). Elle « définit une manière de penser les questions en jeu dans les relations entre travail, apprentissage et formation » (Mayen, 2012, p. 62). En didactique professionnelle, le développement du professionnel part donc en premier lieu du travail et des situations professionnelles. Cela implique qu'un « professionnel compétent est alors une personne capable de « maîtriser » un ensemble de situations professionnelles, et, par extension, de classes de situations, plus ou moins complexes, constitutives de son emploi ou métier » (Mayen, Métral et Tourmen, 2012, p. 33). Fort de ce principe, la situation de travail gagnerait à être au cœur des préoccupations dans la formation des apprentis afin de permettre un meilleur maillage entre la théorie et la pratique.

C'est la voie ouverte par Pastré (2009). Pour lui, en formation professionnelle, l'analyse du travail peut suivre deux orientations : soit la professionnalisation soit le développement. Dans le premier cas l'objectif est d'augmenter la performance des travailleurs dans leur domaine pour les rendre plus adaptés à la tâche qui leur est prescrite. Dans le deuxième cas, les situations de travail sont un support de développement de compétences générales mobilisables bien au-delà du poste de travail. Pastré (2009, 2011a, 2011b), se positionne clairement en faveur d'une analyse du travail effectif à posteriori comme modalité de formation. C'est même l'analyse de sa propre activité par un agent qui devient un remarquable outil d'apprentissage. Pour lui, il faut donc comparer ce qui s'est passé dans l'action et ce qui s'est passé dans l'analyse de leurs actions par les acteurs eux-mêmes.

Ce positionnement est d'ailleurs possible grâce à la distinction que fait Rabardel (2005) entre l'activité productive et l'activité constructive. Ainsi, le retour réflexif sur une activité effective révolue permet, sous certaines conditions de poursuivre le développement de

l'individu entamé dès lors. Comme nous l'explique Tourmen (2014), c'est une voie récemment empruntée par la didactique professionnelle où l'analyse de l'activité est une modalité de formation à part entière dans laquelle les situations professionnelles sont utilisées comme supports d'apprentissage.

Albéro et Guérin (2014) font remarquer que de nombreuses approches très productives dans l'analyse de l'activité réelle après coup se sont développées ces dernières années, si bien que l'on assiste à l'expression de formes de spécialisation selon des références épistémologiques, théoriques et méthodologiques différentes. Les méthodes d'analyse de l'activité diffèrent alors selon leurs terrains, leurs objets ou encore les questions auxquelles elles tentent de répondre. La psycho phénoménologie offre à ce propos un outil intéressant permettant de documenter finement l'activité passée au travers de la verbalisation, y compris dans ses dimensions momentanément non conscientes. En effet, l'entretien d'explicitation est un outil qui repose sur plusieurs techniques visant la mise en mots, après coup, par un sujet du déroulement de sa propre action pour en faire émerger les éléments implicites (Maurel, 2008).

Il valorise un point de vue en première personne, soit des informations produites par la personne elle-même concernant son propre vécu (Vermersch et Maurel, 1997). Faingold (2008a, 2008b) souligne l'intérêt du recours à la psycho phénoménologie dans un dispositif d'analyse de pratiques pour mettre à jour les compétences constitutives de la professionnalité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). En effet, à partir des données précédemment recueillies, des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) permettent aux agents de définir des savoirs professionnels partagés.

Si l'analyse de son activité, faite après coup par un professionnel, est un formidable moyen de développement (Pastré, 2011a), Mayen et Olry (2012) attirent cependant l'attention sur la complexité de recourir à la notion de développement en recherche. Selon eux, cette notion renvoie à tout ce qui est :

Lié à l'évolution d'une certaine manière de se percevoir de manière satisfaisante, satisfaction résultant d'expériences vécues de manière suffisamment bonne et engendrant des effets également gratifiants : reconnaissance, extension et développement des capacités et du champ des actions possibles, découverte et mobilisation de modes de raisonnement, de

connaissances et d'usages du corps et de la pensée, intérêt pour apprendre, appartenance à des groupes nouveaux, position sociale assumée différente. (p. 92).

C'est donc, en suivant une telle logique, que l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle est envisagé afin d'engendrer du développement au. Né de la théorie sociale cognitive, le sentiment d'efficacité personnelle est en effet « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Quatre sources spécifiques contribuent à le façonner : l'expérience active de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), l'expérience vicariante (« modelage », comparaison sociale), la persuasion verbale (« feed-back », encouragements de personnes significatives) et les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1977, 1986, 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte 2004 ; Galand et Vanlede, 2004). La prise en compte de ces quatre sources a une conséquence directe pour la formation professionnelle.

En effet, pour Bandura (1986) une part importante de l'apprentissage chez un individu se produit en observant le comportement des autres et ses conséquences. Pour lui, le « modelage » de maîtrise est la méthode la plus efficace dans l'acquisition de compétences. Il donne même de meilleurs résultats que les cours (Burke et Day, 1986). Il se compose de trois temps. Durant le « modelage » instructif, les compétences complexes sont divisées en sous-compétences afin de produire un apprentissage qui favorise aussi bien la transmission de connaissances que de procédures et de stratégies puis, suit une phase de perfectionnement guidée où des moyens efficaces de réaliser les sous-compétences sont modélés par ceux qui en sont capables par des feed-back. Enfin, les compétences acquises doivent faire l'objet de transfert opérationnel en s'appuyant sur des situations de travail qui le permettent.

Pour Nagels (2010), il existe là une possible fertilisation croisée entre la théorie sociale cognitive et la didactique professionnelle qui ouvre la voie à une action pédagogique raisonnée pour former les compétences. Ainsi, l'observation et l'écoute de modèles variés accélèrent l'apprentissage et augmentent le SEP. Le professionnel qui verbalise ses modes opératoires pertinents sert de modèle et permet au sujet apprenant de modifier son modèle opératif et de développer la gamme de ses inférences, avec des calculs plus complexes sur les anticipations et les règles d'action nouvelles.

Nagels (2010) annonce également que ce sont là des mécanismes cognitifs de raisonnements et de prise de conscience que l'on peut retrouver lors de séquences d'analyse rétrospective de l'activité comme par exemple dans les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). Ce point est intéressant, dans la mesure où le SEP semble jouer un rôle déterminant en éducation et formation. Effectivement, de nombreuses recherches empiriques sur le SEP, dans le domaine de l'enseignement et de la formation, concluent aux effets importants de ce dernier sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants et des enseignants. En effet, il existe une relation forte entre le SEP, la performance et la persévérance chez les apprenants de tous âges. Il est un bon prédicteur des résultats scolaires, du choix de filière d'études et des choix professionnels (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988 ; Galand et Vanlede, 2004 ; Gaudreau & al. 2012).

Dans le système de l'apprentissage, à la recherche d'une plus grande articulation entre formation théorique et pratique, les éléments cités en amont ouvrent des perspectives de recherche intéressantes. Effectivement, doter le formateur d'une méthode d'analyse de l'activité afin de lui permettre d'exploiter après coup les périodes d'immersion professionnelle des apprentis en est une. La possibilité pour le formateur d'utiliser la subjectivité comme ressource pour engendrer du développement chez les apprentis se matérialise alors sous la forme des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). On pourrait alors se demander quel est l'impact d'une modalité de formation qui utilise les ateliers de professionnalisation sur le SEP du formateur et celui des apprentis.

- **Des fonctions et objectifs de l'éducation extrascolaire**

Une des grandes faiblesses de l'étude de l'éducation extrascolaire est la rareté des études historiques. Non seulement nous ne savons pas, ou mal, comment ce phénomène s'est développé, mais nous sous-estimons ou ignorons que souvent ce sont des formes «extrascolaires» qui ont les formes scolaires de formation. Nous partageons l'opinion selon laquelle les rôles historiques de l'éducation extrascolaire dans le monde (et non seulement en occident), ont été beaucoup plus importants et que leurs connaissances systématiques redonneraient une toute autre image de la croissance de la formation dans les sociétés non industrielles. En tous les cas, c'est ce que nous pouvons déduire des remarques et des illustrations, un peu trop rapides et parfois superficielles, des travaux de Grandstaff (1974) qui mériteraient d'être repris pour et en Europe.

Cette discrétion historique permet à certains apologistes de l'éducation extrascolaires de jurer qu'il s'agit d'une innovation absolue, d'une évolution éducative, de l'invention du siècle, bref que tout a commencé à nouveau avec eux. L'éducation extrascolaire serait une singularité de notre société moderne dont on pourrait déterminer à priori des fonctions, (Hallenbeck, 1964, pp. 5-25). Ecartant toute référence historique, ce qui permet de faire croire qu'ils ont tout inventé quand ils n'ont fait souvent que copiés laborieusement le passé, ils affirment en toute simplicité que l'éducation extrascolaire remplit nécessairement telle fonction ou telle autre. Cette simplicité permet de proposer des typologies claires et nettes où nous pouvons d'ailleurs nettement distinguer des fonctions que tout le monde cite ; d'autres dont la classification semble beaucoup plus délicates.

Il y a d'abord celle du « rattrapage ». La plupart des auteurs estiment en effet que l'éducation extrascolaire se développe en fonction de certains besoins de clientèles spécifiques qui apparaissent au fur et à mesure de l'utilisation par une société de ses ressources humaines. Ainsi lorsque la société en vient à utiliser un groupe jusqu'ici défavorisé, il faut rapidement lui donner les conditions de « rattraper » son retard. Dans cette perspective, il n'y a pas de limites à l'action de l'extrascolaire. Ses interventions comprendront aussi bien des jeunes que des vieux, des femmes que des hommes... toujours en fonction des besoins, c'est-à-dire en fait des intérêts du groupe, des classes ou des civilisations dominantes.

D'autres iront plus loin en soulignant l'originalité de l'éducation extrascolaire qui s'identifie à l'éducation des adultes, qu'ils distinguent et parfois opposent aux autres formes de l'éducation. Ce sont des fanatiques qui « vont dans l'éducation des adultes » comme d'autres au siècle dernier s'en aillaient en mission. Quoi qu'il en soit nous pouvons retenir déjà trois fonctions : rattraper, se maintenir et progresser. Mais d'autres auteurs tout en admettant l'universalité de ces premières fonctions, insistent bien davantage sur d'autres fonctions comme de participation et d'auto-développement.

Comme le montre le tableau comparatif des fonctions attribuées à l'éducation extrascolaire par quatre auteurs anglo-saxons, il existe une indéniable convergence au sujet des trois premières fonctions ; par contre les deux dernières ne sont pas perçues par tous les auteurs. Or, en étudiant de plus près cet effort taxonomique, nous nous apercevons que la convergence s'explique essentiellement parce que le référent implicite à tous les auteurs est la scolarisation telle qu'elle s'est développée dans le monde occidental industrialisé. Ainsi lorsqu'ils attribuent à l'éducation extrascolaire la fonction de rattrapage, il s'agit bel et bien, et seulement, de

permettre à la population qui n'a été scolarisée- c'est-à-dire qui n'a pas fait l'apprentissage de la formation telle qu'elle s'est institutionnalisée dans les pays industrialisés regroupés au sein de l'OCDE ou de l'OTAN- de s'intégrer à l'univers des scolarisés non pas de rattraper les connaissances et le savoir dont elle aurait besoin pour se développer.

Cette conception ethnocentrique apparaît également dans les fonctions d' « adaptation » et de « promotion » puisqu'il de processus formatif qui vise à intégrer des populations qui seraient restés en marge de l'évolution des sociétés dites modernes. Rien dans ces trois fonctions ne permet de supposer que la participation des intéressés ait été envisagée ou même souhaitée.

Tableau 1: tableau comparatif des fonctions attribuées à l'éducation extrascolaire

Combs (1964) Sheffield (1972)	Hallenbeck (1964)	Lowe (1970)
Rattraper	Compenser, remédier	Remédier
Se maintenir	S'adapter, éducation rationnelle	Défendre l'écologie
Progresser	Changer : mobilité	Former des professionnels
	Développer la responsabilité civique	Instruire l'esprit civique
	Auto-développer	

Source: Combs (1964, pp. 203-209); Sheffield (1972, p. IX); Hallenbeck (1964, p. 5); Lowe (1970, pp. 1et 33).

Dans le cadre de notre étude, la restructuration du système éducatif de par son adaptation aux réalités, aux aspirations et aux impératifs du développement devrait s'opérer à trois niveaux :

- niveau des objectifs,
- niveau des contenus,
- niveau des stratégies. Elle doit ensuite être soutenue par la coopération de l'ensemble des départements et institutions étatiques ou non en charge de la jeunesse et de l'éducation.

Ces objectifs devraient tenir compte des fonctions que l'éducation est appelée à jouer dans la société, aussi des aspirations réelles des groupes cibles systématiquement identifiés et non pas seulement de la volonté de quelques individus fussent-ils des leaders politiques. C'est en cela que nous convenons avec Tsafak (1989) sur le passage suivant de son article intitulé: *La Crise du développement et les systèmes éducatifs africains*: « African educational systems must be reorganised so that they may be able to fulfil their social functions of the conservation of values, and innovation of knowledge and ideas », (p. 53). Au regard de l'expérience du passé, la dimension culturelle doit être prioritaire en raison du handicap sinon du préjudice que sa non prise en compte a causé au progrès des sociétés africaines. Elle doit permettre à l'éducation de remplir sa fonction de conservation en offrant l'occasion de faire connaître, aimer, conserver, défendre et transmettre aux générations futures l'héritage culturel reçu de nos ancêtres.

La culture qu'un ouvrage de l'UNESCO considère comme la clé du développement, est un élément important que doit véhiculer toute éducation légitime. Elle est « un tout qui comprend les formes d'organisation sociales, le sens de l'histoire et de la vie ou de la mort, l'utilisation des techniques et la perception ou la conception de l'environnement », (Evans, 1981). Les valeurs morales, civiques et humanitaires véhiculées par les objectifs de l'éducation doivent partir de cet héritage.

2.2.3. Les travaux sur le choix professionnel de Gottfredson (1981).

Linda Gottfredson (1981) a élaboré des travaux sur une approche développementale de la construction des choix professionnels à partir des concepts de carte cognitive des professions, de circonscription et de compromis. Ce modèle propose une représentation des professions en les classant selon deux axes : le type genré et le niveau de prestige. Cette recherche postule que les enfants prennent dans un premier temps conscience de la répartition genrée des différentes professions puis dans un deuxième temps qu'ils intègrent le fait que ces différents emplois ont des prestiges sociaux inégaux. Ainsi à partir de 13 ou 14 ans les adolescents possèderaient une représentation unique et partagée des professions sous la forme d'une carte cognitive. Ils pourraient, en naviguant dans cette carte cognitive des métiers, définir une zone de choix de carrière acceptable.

Cette zone de choix serait façonnée selon trois critères de correspondance entre les représentations de soi et des professions : la compatibilité du genre perçu de chaque métier avec leur identité genrée, la compatibilité du niveau perçu de prestige de chaque métier avec leur sentiment d'avoir les capacités pour accomplir cette profession (ce qui fait écho au modèle

de Bandura) et enfin la volonté de faire le nécessaire pour obtenir le travail qu'ils désirent. C'est donc à partir de cette carte que les adolescents détermineraient leur choix professionnel. Au cours du développement de l'individu, la carte cognitive se subdiviserait progressivement en deux zones : celle des professions acceptables et par processus de restrictions, celle des professions inacceptables (Gottfredson, 1981, 2002).

En d'autres termes, l'individu prendrait en compte les contraintes liées à son milieu d'appartenance et procéderait à un processus de compromis sur la base de cette carte. Le compromis serait d'ailleurs l'un des facteurs clés du choix professionnel. Il se définit alors comme le processus de désinvestissement de ses idéaux personnels et de réinvestissement des réalités externes. Il permet à l'individu de changer ses aspirations pour un choix professionnel plus accessible et plus réaliste.

Gottfredson identifie deux types de compromis : anticipé et empirique. Les compromis anticipés interviendraient lorsque l'individu prend conscience que le métier le plus désiré n'est pas un choix réaliste ou accessible. Les compromis empiriques quant à eux interviendraient lorsque l'individu modifie ses aspirations face à ses expériences de recherche d'emploi (Gottfredson, 1981, 2002). Le processus de compromis permet de canaliser la colère, la frustration, le regret et la confusion engendrés par le caractère inaccessible des aspirations professionnelles idéales. Les compromis de carrière peuvent survenir tout au long de la vie. Ils débutent à l'adolescence, mais ils deviennent plus conséquents seulement à l'âge adulte (Gati et al., 1997).

Les travaux sur la circonscription du compromis proposent une succession de quatre principes qui régissent les compromis de carrière (opérant pour des professions difficiles à atteindre) chez les adolescents et les jeunes adultes :

- L'élaboration des priorités conditionnelles (entre les intérêts, le prestige et le genre) ;
- la sélection de métiers acceptables (zone de métiers acceptable) ;
- le rejet des métiers inacceptables (zone de métiers inacceptables) ; - et l'accommodation au compromis.

La conceptualisation hiérarchique de Gottfredson, sur l'ordre d'importance du type généré, du prestige et des intérêts dans le processus de compromis, est généralement mal démontrée empiriquement. En effet, les résultats révèlent que ces facteurs semblent se chevaucher ou être reliés entre eux. De plus une multitude d'autres facteurs individuels (le

genre, le type de personnalité, etc.) influencent également le compromis de carrière et médiatisent les effets des trois facteurs principaux, ce qui en fait une théorie difficile à évaluer. Cependant, la majorité des recherches s'accordent à dire que ces trois facteurs sont au cœur du processus de l'orientation, même s'il n'existe pas de consensus entre les auteurs sur leur ordre d'importance (Blanchard et Lichtenberg, 2003; Holt, 1989).

2.3. THÉORIES DE RÉFÉRENCE AU SUJET

Dépelteau, (2000, p. 130), affirme que le mot « théorie » vient du Latin *theoria* (« recherche spéculative ») qui dérivait lui-même du mot grec *theoria* qui signifia « groupe d'envoyés à un spectacle religieux, à la consultation d'un oracle », puis avec Platon « contemplation, considération ». Au XVIIe siècle, il prit le sens de « système de concepts abstraits, plus ou moins organisé, appliqué à un domaine. Ce travail de recherche s'inscrit dans la continuité des recherches faites sur la problématique de la formation en situation extrascolaire et l'apprentissage vicariant.

Au-delà de l'organisation en tant que telle de l'apprentissage scolaire et extrascolaire, un certain nombre de théories et de modèles ont vu le jour afin d'aider à la formation et d'expliquer les mécanismes en jeu lors de ce processus. En quelques mots, il convient cependant de revenir sur la place donnée à l'individu au sein de ce processus et sur les attentes vis-à-vis de celui-ci. L'aide à la formation prend de plus en plus souvent une forme éducative. L'enjeu n'est désormais plus tellement de conseiller, mais plutôt d'accompagner l'apprenant et de faciliter son développement personnel. Les outils doivent donc contribuer à l'acquisition des connaissances et des compétences utiles aux apprenants pour mieux apprendre. En définitive, l'aide à l'apprentissage propose d'augmenter la maturité vocationnelle des apprenants (Huteau, 2001b, 2001a).

Cette maturité vocationnelle peut se définir comme la capacité à émettre un choix pour une formation extrascolaire. Elle correspond à l'ensemble des capacités qui permettent la maîtrise des tâches relatives à l'entrée dans des formations ou des professions ainsi que l'adaptation à ces situations. Elle peut être envisagée de trois façons : en termes de développement cognitif et socio affectif d'un individu ; comme la position relative d'un individu par rapport aux autres sur le continuum du développement ; ou bien comme la capacité à se confronter à certaines exigences liées à l'impératif d'orientation, ce qui nécessite au préalable d'avoir construit des compétences pertinentes et d'adapter en conséquence des attitudes adéquates (Guichard et Huteau, 2007).

La maturité vocationnelle, nécessaire à une bonne orientation, demande du temps. Les données de la neuro-imagerie le confirment, le substrat biologique sous-jacent à la capacité de se projeter dans l'avenir achève son développement vers 20-25 ans (Giedd et al., 1999). Dès lors on peut se demander si des étudiants de 17 ou 18 ans, en licence 2 et 3, sont vraiment dans la capacité de se projeter dans un avenir suffisamment précis pour raisonner en termes de métiers, alors que l'on sait que les intérêts professionnels se stabilisent seulement à la fin de l'adolescence (Dupont et al., 1979). Plus précisément, ils commencent à se cristalliser vers l'âge de 15 ans, mais ne se stabilisent seulement que vers les 25 ans (Tétreau, 2005).

C'est également le point de vue que partagent des précurseurs comme Piaget ou encore Rogers, qui ont popularisé l'image d'un sujet actif et autonome en rupture avec la vision de sujets passifs et réactifs qui nécessite le besoin de la pratique psychotechnique pour la détermination vers un choix de carrière. À cela vient s'ajouter la prise de conscience du manque de stabilité des aptitudes et de l'écart entre les aptitudes que nécessitent les formations et professions et celles évaluées par les tests (Guichard et Huteau, 2006). On envisage donc plus souvent le sujet comme actif de sa propre orientation et il est aujourd'hui placé au centre des pratiques éducatives françaises avec notamment le concept d'orientation active qui s'axe sur l'accompagnement et la diffusion d'informations auprès des étudiants.

Ceci, afin de leur permettre de faire des choix d'orientation réfléchis et ainsi de les aider à intégrer des filières qui leur correspondent afin de leur assurer un avenir professionnel. Ainsi est-il nécessaire de proposer aux étudiants une éducation à l'orientation basée sur une meilleure connaissance de soi et des filières et débouchés, permettant d'accélérer la maturité vocationnelle afin que les choix d'orientation soient effectués en pleine connaissance et non plus subis comme c'est encore aujourd'hui trop souvent le cas (Andreani et Lartigues, 2006; Guichard et Huteau, 2006; Huteau, 2001a, 2001b). Il existe ainsi un certain nombre de théories concurrentes dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. Parmi ces théories, nous nous attarderons sur le modèle RIASEC de Holland (1997) qui vise à orienter les étudiants vers six catégories d'intérêts professionnels auxquels correspondent six profils différents de personnalité. Nous présenterons ensuite le modèle de l'efficacité personnelle de Bandura (1977) qui explique comment les élèves vont s'orienter en fonction de leur capacité perçue à réussir dans une voie.

2.3.1. Le modèle RIASEC d'Holland

Le modèle RIASEC d'Holland propose une théorie des choix vocationnels. Il distingue six catégories d'intérêts professionnels auxquels correspondent six profils différents de personnalité : réaliste (R), investigateur (I), artistique (A), social (S), entreprenant (E) et conventionnel (C). Ces différentes catégories s'organisent sous la forme d'un modèle circulaire hexagonale RIASEC selon lequel les corrélations entre les profils pris deux à deux sont d'autant plus fortes que la distance qui les sépare sur l'hexagone est courte (Holland, 1997).

Ce modèle part du principe qu'un individu a tendance à rechercher un type de métier qui correspond à son type de personnalité. Évidemment, un individu n'appartient pas à un seul type de personnalité. Il existe des variantes et donc une multitude de possibilités, cependant un individu possède un type dominant de personnalité. Les individus partageant les mêmes types de personnalité se réuniraient au sein de professions congruentes garantissant ainsi une zone de confort propice à un développement de carrière harmonieux. De plus, Holland remarque que ces intérêts professionnels sont inégalement répartis selon les genres. En effet les filles seraient davantage intéressées par les carrières correspondant aux facteurs sociaux et conventionnels alors que les garçons privilégieraient les facteurs réalistes et investigateurs (Gottfredson et Holland, 1975; Holland et Gottfredson, 1976). Ces résultats ne font cependant pas l'objet d'un consensus dans la littérature, sauf pour le domaine du social attribué aux filles et le domaine réaliste pour les garçons, deux domaines situés aux antipodes sur l'hexagone d'Holland (Fraccaroli et al., 2004).

La théorie d'Holland constitue de façon indéniable le modèle dominant de l'étude des intérêts. De nombreux tests découlent aujourd'hui de cette théorie qui est simple à comprendre et pratique à mettre en œuvre pour les professionnels. Pourtant cette théorie présente certaines lacunes. En effet si elle présente une bonne validité pour ce qui est de la prévision de la satisfaction, elle ne permet pas de prédire la réussite dans les voies choisies (validité pronostic). Ce dernier élément n'est pas sans poser de problèmes quant à l'utilisation des questionnaires d'intérêts dans les activités de conseil et d'aide à l'orientation (Guichard & Huteau, 2007; Nauta, 2010).

De plus, la théorie d'Holland ne permet pas de prendre en compte les phénomènes de stratification sociale, en effet le mécanicien et l'ingénieur ont tous deux selon cette théorie un profil comportant de forts intérêts réalistes. Peu importe que l'un soit ouvrier et l'autre cadre, comme si le processus d'orientation ne prenait pas en compte le statut, en termes de prestige

social, désiré par l'individu (Guichard et Huteau, 2007). Enfin les 6 catégories d'intérêts du modèle RIASEC sont insuffisantes pour représenter l'ensemble des intérêts professionnels et elles sont confondues avec les dimensions du prestige et du type genré des professions (Deng et al., 2007).

2.3.2. Les modèles d'apprentissage vicariant : apprentissage expérientiel

Définie à ces débuts comme une démarche de construction de savoir, la notion « d'expérential learning » glisse au fil du temps vers la recherche et entraîne avec elle la notion d'apprentissage. Depuis la moitié XX^{ème} siècle, l'éducation expérentielle ou « expérential learning » s'est développée autour de la notion d'apprentissage et d'expérence en tenant compte de la culture, l'environnement, l'action communautaire, le changement social... Trois auteurs influents placent l'expérence au centre de la pensée éducative.

- Dewey(1938) et la pensée progressiste.

Dewey(1938), envisage l'expérence comme une source importante de l'apprentissage et ne se détache jamais du système scolaire institutionnalisé où l'expérence est considérée comme un des concepts clés de l'éducation nouvelle. En effet, l'expérence est la vie elle-même et s'inscrit résolument dans le temps. De plus il s'agit d'un événement social qui implique des contacts et des communications à l'intérieur desquels se joue sans cesse le principe de l'interaction entre conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne. Car pour Dewey (1938), chaque expérence devrait contribuer à préparer une personne à des expérences futures plus poussées et plus profitables.

- Linderman (1926) et le changement social

Il est l'un des pères fondateurs de l'éducation des adultes avec une vision globale sociale. Dans ses écrits des années 1920 – 1930, Linderman montre l'importance de l'expérence dans la construction de l'identité de l'adulte. Ainsi, le développement doit être un processus qui intègre émotions, pensées et capacité d'évolution et que, « l'expérence découle de toutes les situations qui accompagnent un élargissement de la pensée. » Linderman (1926, p 110).

- Knowles (1990) et l'apprentissage de l'adulte

Héritier de Dewey et de Linderman, la théorie de Knowles est beaucoup plus centrée sur les besoins de l'individu (Fisher et Podeschi, 1989). Il va encore plus loin en considérant

l'expérience comme un élément déterminant de l'adulte ; « pour les enfants, l'expérience signifie ce qui leur est arrivée, alors que pour l'adulte c'est « ce qu'ils sont » Knowles (1990, p.72). Pour (Jarvis 1987), la saisie et la prise en compte de l'expérience humaine étaient vitales pour la compréhension de l'apprentissage. La fin des années 1960 marque le début de l'ère de « l'expérimental Learning » quand Rogers(1969), fait le lien entre l'expérience et l'apprentissage. L'apprentissage se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant ; il est évalué par l'apprenant lui-même qui est le seul à savoir ce qu'il rencontre. C'est aussi un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience tout entière. Rogers. (1969, P.5).

Pour Keeton (1976), apprendre par expérience est vu comme « l'apprentissage qui survient en dehors de salle de classe. » (Keeton, 1976, p.4). Coleman (1976), traite le sujet mais de manière différente en opposant assimilation de l'information (à l'école) et l'apprentissage expérientiel (en dehors de l'école). C'est dire tout ce qui s'apprend de manière informelle, au travail, au sport... C'est l'apprentissage à travers l'expérience de la vie. C'est un apprentissage au cours duquel l'apprenant est directement en contact avec la réalité qu'il étudie.

L'apprentissage expérientiel y voit quatre plans d'expérience selon Torbert à savoir : le monde extérieur, le comportement de la personne, sa structure interne d'un point de vue cognitif, émotionnel et sensible, et l'évolution de sa conscience et de ces buts dans la vie. Pour Kolb (1984, p.155), l'apprentissage est « le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience. »

Pour Coleman, l'apprentissage expérientiel met l'accent sur la participation qui procure à l'individu des occasions de faire des expériences et d'apprendre à partir des situations réelles de la vie (1972). Cet apprentissage va au-delà des limites formelles de la classe. Coleman (1995). La conception dynamique de l'apprentissage et partant de l'éducation perçue comme « l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes par l'étude l'expérience et l'enseignement. » Jarvis (1983, P.5), il va plus loin lorsqu'il affirme : « qu'apprendre est la transformation de l'expérience dans la connaissance, les habiletés et les attitudes. » Jarvis, (1987, P.164).

En outre, la participation individuelle de chaque apprenant à son apprentissage ; les liens entre l'activité d'apprentissage et le monde extérieur (salle de classe, institution d'enseignement...) ; le contrôle par l'apprenant de l'expérience d'apprentissage dans lequel il s'engage dès lors qu'il peut y intégrer ses propres modes de fonctionnement sont là les

caractéristiques de l'éducation expérientielle d'après Boud (1978). L'expérience est donc une réponse totale d'une personne à une situation, ou à un évènement : ce qu'elle ressent, ce qu'elle conclut plus tard dans le temps ou dans l'immédiatement après l'évènement.

Pour Merriam et Clark (1993), l'expérience acquise par l'apprenant doit avoir un impact sur l'amélioration de ses compétences et de ses habiletés. Par contre, plusieurs auteurs ont critiqué les précurseurs de l'apprentissage expérientiel. Pour Usher (1992), le reproche qui peut être fait à Knowles, Kolb ou Jarvis est que l'expérience est présentée comme si elle était vécue essentiellement de façon individuelle sans tenir compte du lien étroit qui existe entre l'expérience et la situation historique et sociale du sujet.

Issu de pratiques sociales de l'éducation des adultes et poussé par elles au cours de son élaboration et de son évolution, l'apprentissage expérientiel semble vivre un paradoxe. En effet, né loin des bancs de l'école, pour légitimer les apprentissages réalisés en dehors des institutions scolaires, il est ramené dans le giron scolaire comme si l'école s'estimait la seule à rendre justice à tous ces savoirs issus des situations de la vie. L'expérience est donc en fin de compte un évènement qui nous traverse... ou que nous traversons.

- **L'apprentissage social (Bandura, 1963).**

La nature humaine est en partie gouvernée par le choix que l'on fait des valeurs et des normes d'évaluation personnelle. Pour Bandura (1963), la croyance sur son auto-efficacité ou le sentiment d'efficacité (SEP) est le fondement de la motivation, du bien-être et de l'accomplissement humain. Ce sentiment ne consiste pas seulement à savoir, qu'il faut être motivé ou ce qu'il faut faire. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle des sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisés efficacement pour servir de nombreux buts.

La théorie de l'apprentissage social construite par Bandura repose sur trois piliers théoriques fondamentaux à savoir : le rôle des processus vicariants, symboliques et auto-régulateurs. L'apprentissage vicariant ou par modelage est fondé sur l'observation réfléchie d'un modèle remplissant certaines conditions favorables aux yeux de l'observateur. C'est un processus qui comporte quatre facettes à savoir : l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation ; le deuxième pilier renvoie au potentiel humain de symbolisation pour analyser ses propres expériences, afin de communiquer, créer, imaginer, anticiper et évaluer ses propres actions ; les processus auto-régulateurs mettent en exergue le rôle de l'action propre du sujet. L'apprentissage social ou « *social learning* » est un apprentissage qui découle

de l'utilisation des médias sociaux. Pour Vaufrey, l'apprentissage est pour bon nombre « réduit à une injonction frénétique d'usage des outils numériques de réseautage social dans les organisations » (2010, paragraphe 10). Bandura publie en 1963, *social learning and personality* dans lequel se forge le concept de l'apprentissage social. Pour cet auteur, tout apprentissage est social en ce sens que nous apprenons en regardant les autres et en tentant ensuite de les imiter.

Pour lui, l'observation suivie de l'imitation permet de faire des économies dans le processus d'apprentissage : si on observe attentivement une personne compétente dans un domaine, et que l'on s'attèle à reproduire son comportement, l'on n'a pas besoin de procéder par une fastidieuse série d'essais-erreurs (comme le défendaient les behavioristes) pour parvenir au comportement ou au savoir – faire juste. Il convient donc d'observer une personne dont on se sent proche pour reproduire son comportement et, lorsque l'on réussit à reproduire à un niveau satisfaisant le comportement observé, cela génère un sentiment d'auto-efficacité qui est essentiel.

Gaonac'h et al (1995), souligne la position particulière de l'apprentissage social. Les apprenants apprennent beaucoup en observant leur entourage et, en tentant d'imiter ce qu'ils observent. Ces capacités d'imitation apparaissent alors très tôt. C'est une forme d'apprentissage fortement présente dans la vie quotidienne. Cette théorie décrit comment l'enfant peut apprendre de nouveaux comportements en observant d'autres personnes. Il imite des modèles de comportement qui font l'objet de récompenses et non de punition.

Bandura désigne trois procédures d'acquisition qui ont leur source dans l'entourage de l'individu. L'apprentissage dit vicariant est donc celui qui résulte de l'imitation par l'observation d'un pair qui exécute le comportement à acquérir ; la facilitation sociale désigne l'amélioration de la performance de l'individu dirigé par un ou plusieurs observateurs qui conduit la formation dans le groupe ; l'anticipation cognitive qui est l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir des situations similaires.

L'apprentissage vicariant repose sur le principe selon lequel un individu peut apprendre en observant le comportement d'un modèle et en tirant des conclusions sur son propre comportement. Cependant, il existe certaines limites à cette théorie. Pour ce qui est de la qualité du modèle, l'apprentissage vicariant dépend de la qualité, des aptitudes et du comportement du modèle. En effet, un modèle mal choisi ou sans expérience peut entraîner des défauts d'apprentissages ou des apprentissages autour des compétences erronées. L'apprentissage

vicariant n'est efficace que si l'apprenant est attentif et motivé à observer le comportement du modèle. S'il est discret et désintéressé, il ne peut pas apprendre efficacement. L'environnement dans lequel l'apprentissage vicariant a lieu peut affecter son efficacité. En effet, l'environnement d'apprentissage doit offrir des facilités, des outils et des aménagements propres à l'apprentissage. Si l'environnement est différent de celui de son modèle, l'apprentissage vicariant peut être moins efficace.

D'un autre côté, les limites de l'apprentissage vicariant résident également dans les différences individuelles. En effet, l'apprentissage vicariant peut varier selon les individus en fonction de leur personnalité, de leur culture et de leur sexe. L'expérience directe peut également constituer une limite de l'apprentissage vicariant car l'apprentissage vicariant ne peut en aucun cas remplacer l'expérience directe. Les individus ont besoin d'expérimenter eux-mêmes pour véritablement assimiler quelque chose. De ce fait, l'apprentissage vicariant est un outil véritable pour l'apprentissage, seulement, de nombreuses limites entravent ce processus d'apprentissage. Il est donc important de prendre en compte ces limites si l'on veut optimiser cette démarche d'apprentissage.

2.3.3. Le modèle de Bandura : Le sentiment d'efficacité personnelle (auto efficacité)

Depuis un peu plus de deux décennies, on assiste à l'émergence des théories qui postulent que les personnes sont « moteurs » de leur propre environnement, qu'elles modèlent activement ce dernier, plus qu'elles n'en sont les réceptacles passifs. Ces modèles centrés sur les processus autorégulateurs ont été introduits par les travaux de Bandura (1986 ; 1989 ; 1999) repris par Kanfer, Wanberg et Kantrowitz (2001). La théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura est basée sur la notion d'interaction, et connaît un développement important avec les applications que proposent Lent, Brown et Hackett (1994) dans le champ de la psychologie vocationnelle ou de l'orientation scolaire et professionnelle.

Agentivité (rôle « moteur » de la personne, « agency » en anglais, renvoyant à la puissance ou capacité d'agir), sentiment d'efficacité personnelle (SEP), buts et attentes de résultats en constituent les concepts pivots. Être agent signifie faire en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle. L'être humain agit de façon proactive en anticipant sur les résultats possibles de ses actions, et pas seulement de façon réactive en réponse à des feedbacks comme dans un modèle cybernétique dont la TSC souhaite se démarquer (Bandura, 2008). Bandura part du principe qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et

environnementaux les uns sur les autres, mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements.

Selon cette approche, l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle, mais à l'inverse de ce qu'on trouve dans les théories behavioristes de l'apprentissage (conditionnement classique et opérant), une place importante est accordée aux facteurs cognitifs. Ces facteurs ayant le pouvoir d'influer aussi bien sur le comportement que sur la perception de l'environnement. Cette perception étant plus déterminante que les conditions réelles de la personne en situation. Cette théorie va à l'encontre des conceptualisations du fonctionnement humain qui privilégient le rôle déterministe joué par les facteurs environnementaux sur le comportement et l'apprentissage des sujets. Elle diffère également des approches donnant priorité aux facteurs biologiques, sans négliger l'importance des aspects évolutifs du développement (Pajares, 2002). Selon Bandura (1980), les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent, et agissent en fonction du sens ainsi conféré (François et Botteman, 2000).

Appliquée au non-emploi ou au chômage, la TSC dépeint la recherche d'emploi comme une activité volontaire, centrée sur un but. Cette activité est supposée débiter par l'identification et l'implication dans un objectif professionnel. Celui-ci à son tour, active des comportements de recherche d'emploi : la personne entreprend en général une série de démarches et exploite ses ressources personnelles (son temps, ses efforts, son réseau...). Au fil du temps, le comportement de recherche d'emploi peut se réorienter et changer d'intensité dans la mesure où les feedbacks fournis par l'environnement influencent les comportements autorégulateurs. Dans ce sens, les premiers refus essayés par le candidat en recherche d'emploi peuvent impulser une modification de l'orientation professionnelle première et ralentir la poursuite des efforts. La séquence s'arrête lorsque la personne a soit atteint son but (accès à l'emploi ou embauche), soit abandonné la recherche (Herman, Bourguignon, Stinglhamber et Jourdan, 2007).

Bien que l'individu devienne un agent, c'est-à-dire un acteur de son fonctionnement, cela n'implique pas qu'il soit complètement autonome par rapport à son environnement. En effet, ce qui est proposé par la TSC est un modèle causal impliquant un déterminisme réciproque triadique : les facteurs comportementaux (C), personnels (P) et environnementaux (E) opèrent comme déterminants. Chaque composante du modèle influe sur les deux autres, de façon bidirectionnelle (Bandura, 1989). Au moyen du système de causalité triadique représenté

dans la figure suivante, le cadre sociocognitif analyse, par exemple, la manière dont la personne (P), à partir de l'interprétation des résultats de son comportement, informe et altère l'environnement (E) et ses propres aspects personnels (cognitifs, affectifs, biologiques), lesquels, à leur tour, informent et altèrent le comportement (C) de la personne.

Toutefois, l'approche de Bandura n'implique ni que chacun des trois facteurs (la personne, le comportement et l'environnement) intervienne avec la même force dans une situation donnée ni que les trois facteurs soient concernés en même temps. La bidirectionnalité de l'influence signifie aussi que les personnes sont à la fois produit et productrices de leur environnement (Wood et Bandura, 1989, p. 362). Le déterminisme réciproque peut être assimilé à une approche systémique. De même, il s'apparente à l'approche développée par l'école de Palo Alto (Watzlawick, HelmickBeavin et Jackson, 1967). Ces approches ont en commun les mêmes principes de causalité circulaire et de ponctuation arbitraire des faits qui rendent vaine toute recherche d'une cause ultime des conduites. Partant de l'acception systémique, il apparaît que les personnes ne sont jamais entièrement contrôlées par l'environnement ni libres de faire ce qu'elles veulent. Elles disposent d'une liberté partielle dans la mesure où elles façonnent leur futur contexte en modifiant le cours de leur action (Cosnefroy, 2011).

Les personnes sont, d'après la TSC, caractérisées par cinq capacités fondamentales, la symbolisation, l'imitation, la prévoyance, l'autorégulation et l'auto-analyse qui leur permettent d'opérer des choix et de déterminer cognitivement leurs comportements. Grâce à ces différentes capacités, elles développent en général une perception de leurs propres habiletés et caractéristiques, qui par la suite guideront leur comportement et détermineront ce qu'ils tenteront d'accomplir, ainsi que la quantité d'efforts qu'ils déploieront en vue de la performance requise (Bandura, 1977). En application des recherches de Bandura (1999), la théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC) de Lent, Brown et Hackett (1994 ; Lent, 2008), s'inscrit dans la perspective de régulation des conduites.

La théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC) par ailleurs appelée théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (Blanchard, 2009 ; Lent & Blanchard, 2008) a, au cours de ces trente dernières années, suscité un grand nombre de travaux, d'articles et d'interventions pratiques aux Etats-Unis. Betz (2008) reprise par Blanchard (2009) constate que les publications les plus nombreuses des dix dernières années dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle relèvent des trois courants

théoriques suivants : la théorie de Holland, la théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC) et les théories développementales / contextuelles / constructionnistes (avec les auteurs tels que Super, 1957 ; Gottfredson, 2002 ; Savickas, 2005).

Fidèle au modèle général de Bandura, la TSCC met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre parcours d'insertion professionnelle, en l'occurrence leur recherche d'emploi, tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales (par exemple les obstacles et les soutiens liés aux dispositifs, au réseau, à la culture et au statut de handicapé) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger (Lent, 2008). De même que la TSC, la TSCC conçoit la personne autour de la notion d'« agentivité », qui chercherait à mettre en œuvre des conduites proactives (orientées vers un but), qu'il régule en fonction de contraintes et de ressources externes et internes, ainsi que des résultats obtenus. Ces derniers sont eux-mêmes évalués en fonction des représentations de soi, de l'environnement et de l'interaction des deux. Ces représentations, construites au travers de feed-back récurrents issus du résultat des actions et de l'environnement social, constituent des cognitions déterminant en retour l'orientation des actions (leurs buts), le choix des actions spécifiques mises en œuvre et l'intensité avec laquelle elles sont réalisées.

Lent, Brown et Hackett (2000) identifient quatre types de cognitions structurant la TSCC : les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats, les obstacles perçus et les buts (Lent et Brown, 2006).

DEUXIÈME PARTIE
CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE ET ANALYSE DES DONNÉES

CHAPITRE 3 :
LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Selon Yekeye (2001, p. 19) « la méthodologie est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses, susceptibles de permettre d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou un autre ». En d'autres termes, la méthodologie est l'ensemble des procédés, des techniques que le chercheur utilise pour mener à bien son enquête, collecter les données nécessaires à la recherche. Ainsi, dans ce chapitre de l'étude il sera question d'aborder la méthodologie, de faire un rappel des questions de recherche, de formuler l'hypothèse de travail, de présenter les variables de l'étude et enfin il sera question de procéder à une opérationnalisation des variables : dépendantes et indépendantes qui conduira à la formulation des hypothèses de recherche.

3.1. RAPPEL DES QUESTIONS DE L'ETUDE.

Dans le but de mener à bien cette étude, une question principale et des questions secondaires suivantes ont été posées.

3.1.1. Rappel de la question principale de l'étude

QP. En quoi l'apprentissage vicariant rend-t-il compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

3.1.2. Rappel des questions secondaires de l'étude

Grâce à l'opérationnalisation du facteur principal de la question principale de recherche, trois facteurs pertinents ont été retenus et ont permis de poser les questions secondaires suivantes :

QS1. De quelle manière l'expérience du formateur rend-t-elle compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

QS2. Comment l'environnement de travail rend-t-il compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

QS3. En quoi l'imitation de l'apprenant rend-t-elle compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

3.2. FORMULATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

C'est une réponse à la problématique générale. Une proposition que l'on veut défendre ou discuter. Selon Rossi (1980, p. 17), l'hypothèse générale est : « celle qui définit les effets des variables sur le comportement ». Elle sert à envisager une réflexion plus approfondie, à

orienter vers des informations plus ou moins précises ; à permettre le choix concernant les objectifs précis de la recherche et des méthodes d'enseignement des connaissances. En d'autres termes, c'est la réponse directe à la question principale de recherche. Dans le cadre de la présente étude, l'hypothèse a été formulée ainsi qu'il suit : **HG**. L'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

3.3. OPÉRATIONNALISATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

3.3.1. Les variables de l'hypothèse générale

Dépelteau (2015, p. 210) définit la variable comme « un élément d'une hypothèse à laquelle on peut attribuer plusieurs valeurs et comme son nom l'indique varie ». Dans l'hypothèse précédemment formulée, nous avons une variable indépendante et une variable dépendante.

- **La variable dépendante**

La variable dépendante est la variable que le chercheur tente d'expliquer. D'après Ngo Koplá (2012), la variable dépendante est le facteur que le chercheur essaie ou veut expliquer. Dans l'hypothèse générale précédemment, elle est : « l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ».

- **La variable indépendante**

Selon Yao, (2005, p. 89) la variable indépendante : « sert à expliquer les relations qui existent entre elle et la variable indépendante ». Elle est la cause du phénomène qu'on étudie. C'est elle qui fait subir l'action. Bref, c'est celle que le chercheur veut mesurer et manipuler. Dans l'hypothèse formulée, elle est la suivante : « l'apprentissage vicariant ».

Tableau 2: opérationnalisation de la VI2

Facteurs	Variabes	Indicateurs
L'expérience du formateur	L'expérience du formateur	Contrôle continu et systématique ; Accompagnement des parties prenantes.
L'environnement de travail	L'environnement de travail	Mise en place des mécanismes sécuritaires ; Communication entre tous acteurs impliqués.
L'imitation de l'apprenant	L'imitation de l'apprenant	L'imitation par observation ; Evaluation sommative.

3.4 .FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans un travail scientifique, les hypothèses de recherche découlent de l'hypothèse générale. Il s'agit des hypothèses qui sont mesurables, opérationnelles, et qui mettent les variables dépendantes et celles indépendantes en relation. Elles orientent ainsi la recherche de façon spécifique et précise. Du fait des exigences méthodologiques et pour des besoins de congruence, chacune des hypothèses de recherche formulées répond à une des questions secondaires posées en amont. La première hypothèse sera la tentative de réponse à la première question secondaire et ainsi de suite jusqu'à la troisième hypothèse de recherche.

HR1. L'expérience du formateur rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

HR2. L'environnement de travail rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

HR3. L'imitation de l'apprenant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

Tableau 3 : Récapitulatif des hypothèses, variables, indicateurs et modalités de l'étude

Hypothèse Générale	Variable indépendante	Modalités	Indices	Variable dépendante	Modalités	Indices	observations			
							0	+	-	±
L'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.	L'apprentissage vicariant	L'expérience du formateur	-Diplômes ; -Matériels didactiques ; -Évaluation -suivi.	L'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé	-Réussite scolaire ; -Développement des compétences ;	Oui/Non Oui/ Non				
		L'environnement de travail	-Environnement favorable et défavorable ; -Environnement genré et de prestige							
		L'imitation de l'apprenant	-Observation ; -Essai-erreur ; -Auto-efficacité							

tableau4: Récapitulatif avec codage

HG	VI	Modalités	Codage	Indices	Code	VD	Modalités	Modalité	Indice	Codage	Observations				
											0	+	-	+-	
	L'apprentissage vicariant	L'expérience du formateur	A	- Diplômes	a1	Efficacité de la formation	-Réussite scolaire	D	O/N	d1	0	+	-	+-	
				-Matériels didactiques	a2		-Développement des compétences		O/N						
				-Evaluation	a3										
				-Suivi	a4										
		L'environnement de travail	B	-Environnement favorable	b1		-Réussite scolaire	D	O/N	d1					
				-Environnement défavorable	b2		-Développement des compétences		O/N	d2					
				-Environnement genré	b3										
				-Environnement de prestige	b4										
		L'imitation	C	-Observation	C1		-Réussite scolaire	D	O/N	d1					
-Essai-erreur	C2			-Développement des compétences	O/N		d2								
-Auto-efficacité	C3														

3.5. TYPE DE L'ÉTUDE

La présente étude compte tenu des données attendues semble nécessiter une approche descriptive, qualitative et corrélationnelle. Ces données sont nominales et répondent à une classification qualitative. Il sera juste question d'analyser le lien qui existe entre les différentes variables de l'étude

3.6. L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

3.6.1. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien est un support pour l'enquêteur, un pense-bête qui répertorie les thèmes qui devront être abordés au cours de la discussion. Il peut revêtir une forme plus ou moins détaillée, de quelques grands thèmes à une série de questions et d'informations sur 2 voire 3 pages. Il a pour rôle de donner, à l'enquêteur, des précisions sur l'objet d'étude. Il a été construit en référence à des investigations documentaires et une approche théorique universitaire. Ce guide permettra d'appréhender, si l'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. Il s'agit d'un « ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structurent l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 61).

3.6.2. L'entretien

Grawitz définit l'entretien comme un procédé d'investigation scientifique qui utilise un processus de communication pour recueillir des informations en rapport avec le but fixé. L'entretien se différencie du questionnaire proprement dit. Il existe 3 types d'entretien différents :

- L'entretien directif consiste en une série de questions ouvertes ou fermées demandant des réponses courtes, où l'enquêteur réalise très peu de relance
- L'entretien semi-directif correspond à une série de questions ouvertes, préalablement établi par un guide d'entretien. Dans ce cas c'est à l'enquêté de construire sa pensée autour de l'objet de recherche. Le chercheur le guide afin qu'il ne sorte pas de l'objet d'étude.
- L'entretien non directif se réalise à partir d'un thème général, et sert à comprendre l'individu dans sa singularité et dans son histoire. On laisse parler la personne enquêtée comme elle le désire.

L'entretien qui intéresse cette recherche est l'entretien semi-directif de recherche. Le guide d'entretien se présente en thèmes, sous-thèmes, il a été conçu en référence aux variables de l'hypothèse générale. Les principaux thèmes de ce guide sont au nombre de 04 avec à chaque fois des sous-thèmes.

- ❖ Le premier thème est l'expérience du formateur
- ❖ Le deuxième thème est axé sur l'environnement de travail ;
- ❖ Le troisième thème fait référence l'auto efficacité de l'apprenant.

3.6.3 La grille thématique d'enquête : protocole d'entretien

La grille de protocole d'entretien constitue un fil conducteur pour le chercheur tout au long de son entretien. Il comprend des thèmes et quelques questions ouvertes donnant ainsi au sujet la latitude de s'exprimer, canalisé évidemment par le chercheur. Cette empêche l'interviewer de sortir du sujet se fait via des relances, des reformulations, etc. cette grille permet également de prendre des informations liées aux réponses et réactions du sujet.

3.6.4. Construction de la grille d'analyse de contenu

Après avoir collecté les données, il est impératif de les analyser pour aboutir à l'interprétation par la suite. La présente étude aura recours à l'analyse de contenu pour analyser les données collectées sur le terrain. Le présent tableau est celui qui conduira à cet effet. Il sera présenté ici celui relatif au thème 1 et le reste sera présenté à l'annexe de ce travail. La colonne analyse est réservée à l'appréciation à la lumière du discours et des attitudes du sujet ; le codage renvoie aux symboles qui seront utilisés pour désigner le sens dans lequel va l'analyse du contenu du discours (validation de l'hypothèse ou non) ; la décision consiste à dire si le contenu du discours est positif ou négatif, les résultats font référence au récapitulatif du nombre de contenu du discours positif et négatif ; et le pourcentage consiste à multiplier le résultat par 100. Pour des besoins de précision et de concision.

Tableau 5: Grille d'analyse de contenu

Items \ VI	Thème 1 :					
	Indicateurs	VD : Contenu du discours	Codage	Décision	Résultats	Fréquence
Q1						
Q2						

3.7. VALIDITÉ DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

La validité, dans ce travail permet de savoir si les formalités et conditions qui sont nécessaires ont été respectées, tout en le démontrant. Ce principe de la recherche scientifique sera du point de vue interne et externe.

3.7.1. La validité interne

La validité interne de l'entretien renvoie à sa congruence face aux diverses facettes contenues dans son cadre, ainsi que ses propres objectifs. Dans le cadre de ce travail, il s'agit de mesurer la cohérence avec laquelle les facteurs ont été menés.

Le problème posé par la présente étude depuis le départ est celui de l'efficacité de la formation des maçons en situation extrascolaire. L'on est parti de la question principale de recherche ; grâce à la technique d'analyse factorielle, le facteur principal a été décomposé en facteurs secondaires. À la suite de cette analyse factorielle, trois facteurs ont été retenus ; il s'agit principalement de :

- L'expérience du formateur ;
- L'environnement de travail ;
- L'auto efficacité de l'apprenant

Ces trois facteurs ont permis de construire les questions secondaires de recherche, ainsi que de fixer les objectifs de cette étude. Dans la partie méthodologique de ce travail, l'on a rappelé la question principale de recherche qui est : en quoi l'apprentissage vicariant rend-t-elle compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ? Cette question a nécessité le rappel des facteurs pertinents cités précédemment. La formulation de l'hypothèse

générale s'est faite comme suit : L'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

La variable dépendante est l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé et elle a pour modalité le contenu du discours, qui fait référence à notre outil de collecte de données.

La variable indépendante est l'apprentissage vicariant et a pour modalités les facteurs pertinents retenus après la décomposition thématique. Dans la manipulation de cette variable indépendante, les facteurs secondaires mentionnés plus haut ont été retenus comme les variables indépendantes des hypothèses de recherche.

La construction et l'opérationnalisation des variables indépendantes des hypothèses de recherche ont donné les thèmes de l'entretien. Il convient de préciser que la présente étude a dégagé trois thèmes découlant de la question principale de recherche. C'est ainsi que la présente mesure et donne tout le sens de sa congruence interne depuis son problème jusqu'à l'instrument de collecte des données qui est l'entretien en passant par la question principale de recherche, les questions secondaires, les objectifs spécifiques et hypothèses de recherche.

3.7.2. Validité externe

Il s'agit principalement d'évaluer la congruence de l'instrument de collecte de données et l'échantillon de l'étude. L'instrument tel que construit permettra-t-il une bonne collecte des données ? La population sur laquelle l'étude porte le comprend-il ? Dans le cadre du présent travail, une pré-enquête a été utilisée pour la validation externe de l'instrument de collecte de données. Il s'agit d'une descente sur le terrain dans le but de tester ledit instrument à savoir l'entretien ; ceci afin d'identifier les questions qui prêtent à confusion.

En effet, un échantillon autre que celui de notre étude, très réduit mais ayant les mêmes caractéristiques que l'échantillon de la présente étude a été choisi. Cette descente a permis d'apporter quelques modifications à la grille d'entretien initiale de cette étude. Les questions ambiguës ont été reformulées et pour certaines annulées.

3.8. PRÉSENTATION DU SITE ET LA POPULATION DE L'ÉTUDE

3.8.1. Présentation du site de l'étude

Cette étude se déroule au Cameroun, dans la région du Centre, et plus précisément dans le département du Mfoundi (ville de Yaoundé) qui se situe au Sud de la région du centre sur un réseau de collines dominés par les Monts Mbam Minkom (1295m) et le Mont Nkolodom

(1221m) dans le secteur Nord-Ouest de Yaoundé ou le Mont Eloundem (1159m) au Sud-Ouest. D'une façon générale, le département du Mfoundi abrite la capitale politique du Cameroun appelée Yaoundé. Ce département est également le siège des institutions républicaines. Il fait partie des dix départements que compte la région du Centre et est entouré du Nord au Sud de l'Est à l'Ouest par les départements de la Lékié, de la Mefou et Afamba et de la Mefou et Akono. Notons que le département du Mfoundi se situe dans la région dont le climat est de type subéquatorial, tempéré par l'altitude qui modère les écarts entre les températures. Le climat de la ville de Yaoundé est rythmé par deux saisons sèches en alternances avec deux saisons humides.

De façon spécifique, le climat de Yaoundé dans lequel se situent plusieurs bassins versant compte quatre saisons à savoir : une grande saison pluvieuse qui part de mi-août à mi-novembre, une grande saison sèche qui part de mi-novembre à mi-Mars, une petite saison pluvieuse qui part de mi-mars à mi-juin et une petite saison sèche qui part de mi-juin à mi-août. Les pluies sont de 1600mm en moyenne par an. La température de ce département oscille entre 18°C et 28°C aux saisons humides et entre 16°C et 31°C aux saisons sèches. Avec une prédominance de la forêt humide méridionale. La morphologie du relief de ce département épouse celle de la ville de Yaoundé avec des vallées et des collines souvent traversées par des cours d'eau.

Dans ce département les sols sont caractéristiques de la région du centre à dominance latéritique rouges pour la plupart. Dans l'ensemble, on rencontre deux catégories majeurs de sols à savoir : les sols hydromorphes localisés dans les bas-fonds et les sols brunifiés ou latéritiques qui sont peu profonds et acidifiés. Par ailleurs, la ville de Yaoundé capitale politique du Cameroun est dominée par les francophones et cette ville est très pacifique car elle abrite en son sein un mélange d'ethnies et de culture.

3.8.2. Présentation de la population de l'étude

La population d'étude est l'ensemble constitué des formateurs et des apprentis maçons que le chercheur choisit, et auquel il applique ses outils de recherche pour obtenir des données qui peuvent l'aider à la vérification de ses hypothèses. Selon Rongere (1979, p. 63), la population est « l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». Pour Grawitz (1998, p. 593), la population d'étude est : « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les mêmes propriétés et qu'ils sont

tous de même nature ». Il convient de préciser que la population d'étude ici est hétérogène car constituée des enseignants des deux sexes du secondaire général au Cameroun. Il existe plusieurs types de population : une population cible et une population accessible.

- **Population cible**

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués. Elle se constitue de l'ensemble d'apprentis maçons et formateurs en maçonnerie de la ville de Yaoundé. Étant donné l'impossibilité pratique à travailler avec tout cet ensemble, il est préférable de cibler une frange. Ceci conduit à un choix d'une population accessible.

- **Population accessible**

La population accessible est la tranche de la population cible dont l'accès s'offre aisément au chercheur sans difficultés manifestes. Elle est donc constituée d'apprentis maçons et formateurs en maçonnerie de Yaoundé VI.

3.9. ECHANTILLON ET TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillon est l'ensemble d'individus sur lequel le chercheur mène effectivement ses investigations. Compte tenu des contraintes de temps et de la délicatesse de nos méthodes de collectes et d'analyse de données, nous nous limiterons au nombre de 07 sujets dont 04 apprentis maçons et 03 formateurs. La technique d'échantillonnage pour laquelle nous avons optée est l'échantillonnage par choix raisonné. Il s'agit de technique utilisée pour le choix des sujets ou des phénomènes présentant des caractéristiques typiques, les distinguant des autres, comme dans l'étude des cas extrêmes ou déviants, ou des cas typiques, etc. La sélection des cas particuliers permet d'étudier des phénomènes rares ou inusités.

Il s'agit de choix raisonné ou intentionnel car la technique repose sur le jugement du chercheur qui fait le tri des cas à inclure dans l'échantillon répondant de façon satisfaisante à sa recherche. Le choix raisonné amène à sélectionner des individus « moyens » que l'on déclare représentatifs d'un groupe. Un tel choix se traduit sur le terrain par l'application de certaines règles de sélection des personnes interrogées. Il est nécessaire que la répartition des critères descriptifs de l'échantillon retenu soit identique à celle de la population totale étudiée. Chaque membre de la population a une chance égale d'être sélectionné.

Habituellement réalisé à partir d'un ensemble de questions posées à une partie prédéterminée de la population (échantillon techniquement sélectionné) par le biais de rencontres personnelles. Les réponses sont attendues sur un point ou des points précis et peuvent être mises rapidement en forme. Le résultat d'un sondage se traduit par des chiffres, par une série de pourcentages par exemple. La sélection des répondants dans le cadre de ce travail a nécessité des conditions d'inclusions, les caractéristiques que nous recherchons dans un cas pour qu'il puisse retenir notre attention. Après avoir effectué un premier entretien, les critères suivants ont été retenus :

- Le participant devrait à la base être élève régulièrement inscrit dans un établissement scolaire technique et exerçant dans un chantier.
- Être dans une classe certificative (4^{ème} année Maçonnerie, 1^{ère} F4, Tle F4).
- Le sujet devrait accepter et se montrer disposé à nos entretiens.

Nous avons pu identifier au milieu de ces différentes possibilités 4 apprentis maçons et 3 formateurs en maçonnerie, pour des entretiens de la présente étude.

3.10. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

La présente étude ne s'est déroulée sans difficultés. Les difficultés auxquelles nous avons été confrontés ici sont celles liées aux ressources et à la descente sur le terrain.

- **Les difficultés à réunir les ressources**

La bonne recherche exige un grand investissement ; et comme le disent les économistes d'éducation, elle est un investissement qui a un coût. En dehors des coûts d'opportunités, c'est-à-dire des sacrifices temporels et matrimoniaux que nous avons choisis, nous avons également choisis de ne pas regarder le chemin de l'argent surtout que la garantie n'y était assurée. Cela nous a valu un prix, celui de l'incapacité à certains moments à se rendre chez l'encadreur, à faire des tirages pour des séances de travail, à faire des recherches sur internet.

En outre, il y'a eu la difficulté à réunir les ressources en rapport avec ce sujet. Donc nous avons travaillé avec des ressources que nous avons trouvées. En plus, Les ouvrages scientifiques sont une véritable ressource pour la recherche scientifique. Mais il a été très difficile pour la présente étude d'entrer en possession des ouvrages spécialisés en sciences de l'éducation en général et en éducation extrascolaire en particulier. Quand bien même nous avons trouvés certains, ils étaient très chers pour notre bourse. Par ailleurs, les bibliothèques consultées n'ont pas vraiment satisfait nos attentes. Mais l'esprit de guerrier nous a accompagnés pour y parvenir.

➤ **Le terrain**

L'administration du protocole d'entretien, n'aura pas également été facile, puisque certains apprentis n'avaient pas assez de temps pour l'entretien.

3.11. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES : L'ANALYSE DE CONTENU

Selon L'Ecuyer (1988), l'analyse de contenu des entretiens est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire sortir les différentes catégories en vue de mieux comprendre le sens exact et précis. C'est une technique de codage ou de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message. Les mots ou passages essentiels sont retenus. Il peut également arriver de calculer la fréquence de passage de ces mots par thème et par classe de thèmes ; l'analyse de contenu peut ainsi faire l'usage des données qualitatives. Cette méthode d'analyse exige également que le chercheur évite de jugement de valeur ; mais qu'il cherche à connaître ce que le message veut dire avec précision et objectivité.

Elle donne accès à des phénomènes passés et présents qui ne peuvent pas être facilement observés par l'usage d'autres techniques telles que l'expérimentation.

Il est important ici de s'attarder sur l'analyse de thèmes importants qui ressortent des discours de nos sujets et qui ont une certaine valeur, un intérêt particulier par rapport à notre recherche. En tenant compte des thèmes pertinents que des éléments absents, mais qui ont aussi une certaine valeur, un intérêt pour notre étude ; le contenu tant manifeste que latent du discours sera analysé. Pour le contenu manifeste, l'analyse se fera essentiellement sur ce qui a été ouvertement dit par nos sujets. Il s'agira de comprendre simplement ce qui a été dit par nos sujets ; il s'agit d'une analyse de premier rang.

Au sujet du contenu latent, il consiste à faire une lecture entre les lignes ; une lecture au deuxième niveau du contenu manifeste. Chaque détail important est pris en compte : éléments, symboles afin de chercher le sens caché du message. Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes tenus aux étapes de l'analyse de contenu de L'Ecuyer qui sont au nombre de 05.

Nous avons rassemblé tous les entretiens que nous avons effectués. Ensuite, chaque entretien a été préparé pour faciliter l'analyse et le rendre aisée. Après avoir été enregistré, chaque entretien a été transcrit et imprimé pour en faciliter l'exploitation. Chaque document à analyser a été inventorié suivant chaque hypothèse et chaque cas. La quatrième concerne une

évaluation de nos documents. La cinquième et dernière étape a trait aux lectures ; après avoir analysé, classé et évalué chaque document, ils doivent être tous lus et relus plusieurs fois. Cette étape vaut tout son pesant d'or car elle permettra de dégager les idées majeures qui permettront d'orienter l'ensemble de l'analyse subséquente pour atteindre les objectifs fixés.

Il a été principalement question chapitre de s'apprécier le type de l'étude, de présenter la méthodologie adoptée. Tout ceci après avoir rappelé nos différentes hypothèses et variable de l'étude. Il a également permis d'énoncé l'instrument de collectes des données qui ici se trouve être le guide d'entretien, mais aussi d'évoquer les éléments de l'entretien en lui-même et la validité de l'instrument de collecte de données. Le cadre opératoire renvoie au terrain. Il s'agit ici de déterminer la population de l'étude, le milieu de l'étude. Cette étape a permis de décrire le site de l'étude, la population cible, et les difficultés rencontrées pour accéder aux personnes ressources pour mener à bien l'étude.

CHAPITRE 4 :
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.

Dans ce chapitre, il est question après avoir procédé à la collecte des données de les présenter et procéder à leur analyse. En effet, dans le chapitre qui précède, nous avons procédé à la présentation des étapes de la collecte des données, de leur analyse en passant par l'échantillonnage et l'échantillon. Il est question ici de présenter les résultats issus de cette collecte et de procéder à leur analyse corrélacionnelle. Dans ce chapitre, il sera question dans un premier temps de présenter les données collectées sur le terrain. Ensuite, l'on procédera à l'analyse de ces données afin d'aboutir aux résultats escomptés. Il convient de rappeler que l'étude que nous menons est une étude qualitative. De ce fait, le type d'analyse qui a été choisi est l'analyse de contenu.

4.1. IDENTIFICATION DES CAS.

Notre recherche a porté sur sept principaux sujets constitués ainsi qu'il suit. Quatre (04) sont constitués des apprenants qui sont de niveaux et d'expérience diverse. En ce qui concerne le reste des cas, soit les trois autres, il s'agit des formateurs disposant d'une expérience diversifiée. Pour ce qui est des Apprenants, il s'agit des cas A.A. (Apprenant A), A.B. (Apprenant B), A.C. (Apprenant C) et A.D. (Apprenant D). Pour ce qui est des formateurs, il s'agit des cas F.A. (Formateur A), F.B. (Formateur B) et F.C. (Formateur C). Tous les cas choisis résident dans la région du centre Cameroun, plus précisément dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 3. Le quartier Nsimyong dans l'arrondissement de Yaoundé 3 a servi de lieu de collecte de nos informations en raison de nombreux chantiers de construction des édifices privés et publics qui s'y trouvent. Le choix de ces cas réside notamment dans l'expérience professionnelle pour ce qui est des formateurs.

S'il est vrai que le processus de formation et d'apprentissage vicariant se fait en observant une personne mieux expérimentée et en reproduisant ses actes, il est important de travailler avec des personnes dont l'expérience est un facteur de formation pour les moins expérimentés. Pour le choix des formateurs, le second critère le plus important qui nous a guidé dans le choix est l'expérience académique notamment le niveau d'étude. Quant aux apprenants, le niveau d'étude, le domaine d'apprentissage et l'âge sont les principaux critères qui nous ont orientés dans les choix

4.1.1. Identification des Apprenants

4.1.1.1. Identification du Cas A.A.

Données idiographiques

- Age : 20 Ans
- Sexe : Masculin
- Niveau d'étude : 1ere F3

Commentaire

Le cas A.A est un jeune élève en classe de 1ere F3. Il est âgé de 20 ans et de sexe masculin. Il se trouve sur le terrain dans l'optique d'approfondir sa formation de compléter la formation théorique reçue à l'école, une formation lui permettant ainsi d'être à la fois théorique et pratique. Le cas A.A. a appris la maçonnerie pratique par son père. Par ailleurs, la formation reçue sur le terrain lui confère une certaine expérience en dehors de l'aspect financier car en étant sur le terrain, non seulement, il acquiert de l'expérience, mais il gagne aussi de l'argent.

4.1.1.2. Identification du Cas A.B.

Données idiographiques

- Age : 18 Ans
- Sexe : Masculin
- Niveau d'étude : 4eme année Maçonnerie

Commentaire

Élève au CETIC, le cas A.B est âgé de 18 ans et est de sexe masculin. La formation pratique sur le terrain lui a été enseignée par des aînés selon ses déclarations. Pour ce cas, les pratiques de formation sur le terrain sont spontanées non pas planifiées. De ce fait, il apparaît que la formation reçue sur le terrain n'est qu'à but lucratif. C'est une opportunité pour lui de se faire de l'argent. Il déclare pour cela « je suis élève en 4eme année maçonnerie. J'ai travaillé avec certains aînés au quartier, eux aussi ont appris comme ça ».

4.1.1.3. Indentification du Cas A.C.

Données idiographiques

- Age : 20 Ans
- Sexe : Masculin
- Niveau d'étude : 1ere F.4

Commentaire

Elève en 1ere F4, le cas A.C est âgé de 20 ans. En ce qui le concerne, la formation pratique qu'il suit sur le terrain est essentiellement financière. Pour ce cas, cette formation pratique lui confère au-delà des connaissances, des compétences mais surtout des revenus financiers capables de l'aider à s'auto gérer. Sa formation pratique, il l'a passé avec son père dans les marchés gagnés par ce dernier. L'on comprend donc que la formation reçue était un coup de main pour lui à son père. Mais aussi, il faut noter et rappeler que ce dernier était payé à la tâche au même titre que les autres apprentis formés par son père.

4.1.1.4. Identification du Cas A.D.

Données idiographiques

- Age : 22 Ans
- Sexe : Masculin
- Niveau d'étude : Tle F4 :

Commentaire

Tout comme le cas A.B, le cas A.D, est un jeune élève âgé de 22 ans et élève en Tle F4 qui correspond à la maçonnerie. Pour ce cas, la formation pratique sur le terrain a été reçue en observant certains « Aînés » avec qui il a eu l'habitude de voir faire, il va affirmer à ce propos : «Je suis élève en Tle F4. Les formateurs le plus souvent quand nous sommes dans les chantiers n'ont pas de formation, n'ont pas de diplômes professionnels. C'est celui qui gagne le marché de construction qui est un architecte. Mais ceux mêmes qui font les travaux n'ont pas de diplômes, ce sont des manœuvres. Nous les manœuvres, nous sommes là pour exécuter les petites tâches. Ceux qu'on peut considérer comme des formateurs là-bas ont aussi appris dans le tas ». Tout comme ses collègues, la formation pratique est un moyen qui lui permet, non seulement d'approfondir ses connaissances, mais aussi de gagner un peu d'argent.

4.1.2. Identification des Formateurs

Il s'agit ici de procéder à l'identification des formateurs.

4.1.2.1. Identification du Cas F.A.

Données idiographiques

- Age : 57 Ans
- Sexe : Masculin
- Niveau d'étude : CAP MACO
- Expérience professionnelle : 15 Ans

Commentaire

Le cas F.A. est le tout premier formateur interrogé pour le cas de la collecte de données de cette étude. Agé de 57 ans à ce jour, il affirme assurer la formation des jeunes maçons depuis 15 ans. Il est par ailleurs titulaire d'un Certificat d'aptitude professionnelle en maçonnerie. Pour ce dernier, la formation pratique des élèves maçons doit se faire sur le terrain. Son point de vue trouve tout son sens dans le dicton populaire qui dit « on juge un maçon au pied du mur ». Il complète en estimant que la formation théorique reçue sur le terrain est très différente de la formation pratique qui est faite sur le terrain. La formation pratique vient en complément à la formation théorique reçue à l'école.

4.1.2.2. Identification du Cas F.B.

Données idiographiques

- Age : 59 Ans
- Sexe : Masculin
- Niveau d'étude : /
- Expérience professionnelle : 21 Ans

Commentaire

F.B est un père de famille avec pour domaine d'activité la maçonnerie dans laquelle il a été formé tant en théorie qu'en pratique. Agé de 59 ans révolus, il cumule une expérience de 21 ans dans la maçonnerie en général. Il a eu à former plusieurs générations de maçons qui aujourd'hui sont des ingénieurs et avec qui il continue de collaborer dans le cadre de ses travaux et des marchés de construction qu'il gagne. Il continue par ailleurs de former les plus jeunes en

leur transmettant le savoir-faire qu'il a cumulé tout au long de sa carrière de maçon. Il a par cette carrière bâti plusieurs maisons, des boutiques etc. De son point de vue, la formation pratique passe après la formation théorique.

4.1.2.3. Identification du Cas F.C.

Données idiographiques

- **Age : 51 Ans**
- **Sexe : Masculin**
- **Niveau d'étude : Bac F.4.**
- **Expérience professionnelle : 19 ans**

Commentaire

Agé de 51 ans, le cas F.C. totalise une ancienneté de 19 ans dans la formation pratique des maçons. Titulaire d'un Bac F4 en maçonnerie, il dispose d'une expérience assise dans le domaine de la formation en maçonnerie. Son expérience est riche autant en théorie qu'en pratique. Pour ce formateur chevronné et expérimenté, à l'inverse de son collègue F.A, la formation théorique est certes importante, mais la formation pratique l'est plus encore. Il déclare à cet effet : « Le diplôme est important de manière théorique, mais, la réalité sur le terrain est toute autre. Moi, par exemple j'ai un Bac en maçonnerie, mais, ce qu'on fait sur le terrain est plus pratique et parfois peut s'opposer à ce qu'on a appris. Donc, pour former il faut être expérimenté. Pas forcément besoin de diplômes. ».

4.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.

Dans cette partie, nous procédons à la présentation des données recueillies sur le terrain par le biais des entretiens. Cette présentation des données se fera sous forme de tableau avec des codes.

4.2.1. Expérience du formateur

Tableau 6 : Avis des apprentis maçons sur le thème : expérience des formateurs.

Thème : expérience du formateur	
Pensez-vous que vos formateurs disposent de diplômes requis vous permettant d'acquérir des compétences en maçonnerie ?	Non, je suis élève en 1 ^{re} F. Mais, j'ai appris la maçonnerie avec mon père. Lui, ne dispose pas de diplômes en maçonnerie. Bon, le matériel que nous utilisons dans les chantiers est adapté, si le matériel n'est pas bien, tu ne peux pas bien travailler. Pour évaluer, il nous donne des tâches à réaliser. Par exemple s'il faut faire un parpaing, il dira de faire le parpaing et c'est en fonction de la forme du parpaing qu'on va dire si tu es bon ou pas. (A.A)
Êtes-vous satisfaits du matériel didactique mis à leur disposition ?	je suis élève en 4eme année maçonnerie. J'ai travaillé avec certains aînés au quartier, eux aussi ont appris comme ça. Ils n'ont pas de diplômes. Oui, le matériel que nous utilisons est bien, c'est pour le chantier. Bon, pour évaluer, on te donne un petit travail à faire. (A.B)
Comment procèdent-ils pour vous évaluer ?	j'ai appris la maçonnerie avec mon père. Je suis élève au lycée technique. Je ne sais pas si mon père a un diplôme en maçonnerie. Le matériel qu'on utilise est bien. Pour m'évaluer, il me montre, quand on travaillait souvent, il me montrait les petits trucs à faire comme pour tourner le Gachet, monter les murs. Comment utiliser le niveau sur le mur, pour que le mur soit droit. Quant, je rate, il me corrige, il me montre. (A.C)
	Je suis élève en Tle F4. Les formateurs le plus souvent quand nous sommes dans les chantiers n'ont pas de formation, n'ont pas de diplôme professionnel. C'est celui qui gagne le marché de construction qui est un architecte. Mais ceux même qui font les travaux n'ont pas de diplômes, ce sont des manœuvres. Nous les manœuvres, nous sommes là pour exécuter les petites tâches. Ceux qu'on peut considérer comme des formateurs là-bas ont aussi appris dans le tas. Le matériel qu'on utilise est un matériel de chantier, c'est vrai qu'il est souvent vieux vétuste, mais c'est le matériel adapté pour la maçonnerie, on a des marteaux, des pelles, des truelles. Le matériel est satisfaisant, il permet de faire le travail pour lequel vous avez été appelés Mais, il y'a un style de tâche pour lequel il n'y a pas de matériels, obligé d'adapter. Il n'y a pas une évaluation formelle, on nous évalue par rapport à la tâche qu'on t'a donnée. C'est parce que tu as effectué la tâche que tu es jugé performant. L'évaluation se fait in situ, il n'y a pas d'épreuve, de sujet d'évaluation. (A.A)

Source : enquête de terrain Aout 2022.

Les déclarations des apprentis maçons sur la thématique expérience des formateurs révèlent des informations convergentes. Les apprentis maçons interrogés déclarent pour la plupart avoir travaillé avec des formateurs qui eux aussi ont appris dans le tas. Un des participants déclare ne pas savoir le niveau de formation de son formateur qui n'est autre que son père. Quant à un autre des participants, la déclaration révèle que les formateurs directs très souvent ont un bas niveau académique ou scolaire, mais les prestataires de marchés quant à eux sont très souvent formés. Pour ce qui est des avis sur le matériel, il est adapté à la qualité du chantier réalisé. L'évaluation quant à elle se fait de manière pratique. Il n'existe pas de méthode d'évaluation écrite ou planifiée. Les évaluations se font à la tâche.

Tableau 7: Avis des formateurs sur le thème : expérience des formateurs.

Thème : expérience du formateur	
Est-il nécessaire d'avoir des diplômes requis pour pouvoir former et développer les compétences des apprentis maçons dont vous avez la charge ?	le diplôme est important, mais pour l'apprentissage sur le terrain, il faut être expérimenté, performant, résistant et déterminé. Le diplôme, c'est-à-dire ce qu'on fait à l'école est très souvent loin de la réalité. Le matériel est adapté, il correspond aux tâches que nous devons faire, il n'est pas de dernière génération, mais il est disponible. Il n'y a pas de méthode d'évaluation formelle. Non, nous les évaluons dans la tâche et dans la capacité à réaliser ces tâches surtout dans quel délais ils le font. (F.A)
Le matériel didactique mis à votre disposition est-il adéquat pour la formation des apprentis maçons ?	Booonn, le diplôme n'est très important pour le travail sur le terrain. Parce que parmi mes apprentis maçons, il y en a qui sont des licenciés non pas des ingénieurs mais sur le terrain, ils sont efficaces. Donc, moi, particulièrement, je n'ai pas de diplôme en maçonnerie, mais c'est le terrain qui m'a formé. Pour le matériel, nous en avons qui nous permet de faire les tâches du chantier. Il permet aussi de former les manœuvres. Pour évaluer, on donne des travaux pratiques aux apprentis. Donc l'évaluation est très pratique. (F.B)
Quelles méthodes d'évaluation employez-vous pour leur formation ?	Le diplôme est important de manière théorique, mais, la réalité du terrain est toute autre. Moi, par exemple j'ai un Bac en maçonnerie, mais, ce qu'on fait sur le terrain est plus pratique et parfois peut s'opposer à ce qu'on a appris. Donc, pour former, il faut être expérimenté, pas forcément besoin de diplôme. Pour ce qui est du matériel, il est adapté aux travaux de terrain, tous les chantiers n'ont pas le même matériel. Mais, celui que nous utilisons est adapté. Quant à l'évaluation, elle est plus pratique. On évalue les apprentis dans les tâches, les travaux que nous leur donnons. (F.C.)

Source : enquête de terrain Août 2022.

En ce qui concerne les formateurs, les avis sont aussi convergents. Il ressort d'une manière générale que le diplôme académique peut constituer un atout pour le formateur, mais, l'expérience pratique est plus importante. Elle apparaît comme le premier atout dont doit disposer un formateur. Il ressort que pour avoir les connaissances théoriques, le diplôme académique est important. Mais, la pratique de terrain est très souvent éloignée de la réalité théorique. Ce qui prime pour la formation des jeunes c'est dès lors l'expérience pratique sur le terrain. Pour ce qui est du matériel, les formateurs s'accordent tous à dire que le matériel est tributaire du type de travail à réaliser. Mais très souvent, le matériel est adapté pour réaliser les tâches demandées. Quant à l'évaluation, elle est se fait à la tâche. L'évaluation ici est pratique.

4.2.2. Environnement de travail

Tableau 8: Avis des apprentis maçons sur le thème : Environnement de travail

Thème : Environnement de travail	
L'environnement dans lequel vous	Nous nous sommes formés dans le tas, c'est-à-dire dans les chantiers. Donc, les environnements dans lesquels nous nous sommes formés étaient adaptés à une formation de terrain. Ce n'était pas de grandes écoles de maçonnerie. Donc le lieu de formation correspondait à un lieu de formation dans le tas. (A.A)

êtes formés est-il favorable selon vous ?	J'ai appris en pratiquant directement dans les chantiers, c'était une formation pratique. Donc les lieux de formation c'étaient les chantiers de construction. On peut dire que ces lieux étaient adaptés à l'apprentissage de la maçonnerie. Ou de mieux pour apprendre la maçonnerie si ce n'est pas dans un chantier de construction. (A.B)
Le lieu de formation est-il défavorable ?	Non, c'était de bon chantier, le lieu de travail était favorable. Il ne m'amenait pas dans tous les chantiers. (A.C)
	C'est un environnement de sous quartier, c'est l'apprentissage de sous quartier des chantiers de sous quartiers, c'est apprentissage par observation, par expérience. Là-bas, on apprend en imitant. On regarde faire et on imite. L'environnement d'apprentissage, on ne peut pas dire qu'il est satisfaisant ou insatisfaisant. Quant au lieu de formation, c'est sur place. Ce n'est pas un lieu de formation comme une école formelle avec des bancs. On apprend en essayant. . (A.D)

Source : enquête de terrain Aout 2022.

L'observation des déclarations des participants sur la thématique environnement de travail renseigne que l'environnement de travail est adéquat et adapté au style d'apprentissage pour le cas qui est un apprentissage opérationnel, pratique et direct. Il s'agit pour les apprentis maçons, d'être placé et jugé au pied du mur. La formation dans ce cas est alors pratique. Leurs déclarations convergentes clarifient l'idée selon laquelle le lieu de formation est favorable et adapté à la situation d'apprentissage qui prévaut.

Tableau 9 : Avis des formateurs sur le thème : Environnement de travail

Thème : Environnement de travail	
Estimez-vous que l'environnement dans lequel vous formez ces apprentis soit vraiment favorable pour développer les compétences des apprentis maçons dont vous avez la charge ? Est-ce un environnement généré ou de prestige ? Quelles sont les raisons pour	L'environnement ici c'est le chantier, la formation est pratique. Donc, l'environnement est adapté pour ce qu'ils doivent apprendre. L'environnement dépend des types de chantier, les grands chantiers publics ont des environnements plus softs, les chantiers de quartier ont des environnements de quartier aussi. Donc chaque environnement est adapté à l'apprentissage, tous ces environnements leur permettent d'apprendre. (F.A)
	Les chantiers sont les espaces dans lesquels nous sommes formés. La formation ici est pratique, elle se fait en pratiquant. Chantier égale chantier vu que ce qu'on fait dans ces chantiers c'est de travailler, de construire des bâtiments, des édifices. Comme ils sont là pour apprendre, ces chantiers sont adaptés à leur formation qui est une formation de tas, une formation pratique. Il y'a toutes les taches qu'on apprend à l'école, donc cet environnement leur offre des espaces de pratique. (F.B)
	L'environnement est favorable, il est un environnement adapté à la formation pratique, formation de tas. La qualité de l'environnement dépend du type de chantier. L'environnement est favorable parce qu'il offre un cadre pratique d'apprentissage. (F.C) .

lesquelles vous pensez que cet environnement est défavorable ?	
--	--

Source : enquête de terrain Août 2022.

De l'avis des formateurs, l'environnement est adapté au type de formation. La formation étant d'ordre pratique, les environnements de travail, de formation sont loin des réalités de la salle de classe avec des tables banc, un tableau noir etc. Il s'agit là d'un environnement de travail pratique avec un matériel adéquat. C'est l'idée que se dégage des déclarations des formateurs.

4.2.3. Auto efficacité de l'apprenant.

Tableau 10: Avis des apprentis maçons sur le thème : Auto efficacité

Thème : Auto efficacité	
<p>Selon vous, qu'est-ce qui vous permet de retenir facilement : l'observation ou l'imitation ?</p> <p>Avec cette formation reçue, pensez-vous qu'on puisse parler de votre auto-efficacité vu la concurrence actuelle ?</p>	<p>Pour moi, j'ai été habitué. Donc c'est avec l'habitude que j'ai pu retenir. En dehors de ce qu'on apprend à l'école, C'est en pratiquant que j'ai pu retenir. Pendant les vacances, tu fais 90 jours de chantiers. Obligatoirement, tu vas retenir. On observe faire et on imite avec répétition. Bon, nous sommes concurrents par rapport aux autres qui apprennent aussi dans le tas comme nous. Mais, nous ne faisons pas le poids face aux étudiants formés par exemple à l'école des travaux ou à polytechnique. (A.A)</p>
	<p>On retient grâce à la répétition, grâce à l'habitude. Dans les chantiers, on apprend en imitant. Et on retient par répétition. C'est vrai que nous sommes autonomes, mais, quand il faut parler de vrais chantiers, nous ne faisons pas le poids. Il faut aussi préciser que nous sommes plus forts dans la pratique et dans l'expérience que les ingénieurs des grandes écoles. Car leur formation est plus théorique. Pourtant, nous, sommes très pratiques, nous n'avons fait aucune théorie. (A.B)</p>
	<p>Non, pour retenir, je n'écrivais pas, quand il me disait, je gardais dans la tête. Parce que normalement, le Gachet là a leur dosage, le dosage fixe. La première fois qu'il m'avait dit ça, j'ai gardé ça en tête. Avec cette formation, je suis efficace. . (A.C)</p>
	<p>Ce qui nous permet de retenir c'est la répétition. On observe, on imite, on répète. A force de faire la même chose chaque jour, tu vas finir par être performant dans ça. Là-bas, on est performant parce qu'on a répété. C'est la répétition qui nous permet de retenir, faire la même chose chaque jour pendant la durée du chantier. Avec la formation qu'on a reçue, on peut dire qu'on est autodidacte. On est auto efficace. Avec la concurrence, on ne peut pas dire qu'on est concurrent sur le marché. Les formations ne sont pas concurrentielles. (A.D)</p>

Source : enquête de terrain Août 2022.

Pour ces apprentis maçons, les déclarations révèlent que la formation est de type pratique et le mode d'assimilation dépend de la routine, de la répétition. En effet, les participants interrogés sont tous d'avis que la formation se faisant par observation et par

imitation, le mode de rétention est dès lors la répétition dans la tâche. Le fait de refaire les mêmes tâches chaque jour augmente dès lors leur capacité de rétention et d'assimilation les rendant par-là performant et efficace. Mais pas au point de faire une concurrence avec les étudiants formés dans les grandes écoles. Cette pratique qui combine trois activités notamment l'observation, l'imitation et la répétition les rend autonome, auto efficace mais pas concurrentiel.

Tableau 11: Avis des formateurs sur le thème : Auto efficacité

Thème : Auto efficacité	
Selon votre expérience de formateur, cette capacité de rétention des apprentis se fait-elle par observation ou par imitation ?	Mon expérience me permet de dire que la démarche d'apprentissage lorsqu'on fait une formation dans le tas est l'observation, l'imitation et la routine, c'est-à-dire la répétition. Mais, tout le monde sur le terrain apprend par observation et retienne par répétition de la tâche. Le fait de faire une tâche chaque jour. Oui, on peut parler de l'auto efficacité. Car tout dépend de leur capacité propre à apprendre. (F.A.)
	La capacité de rétention dépend de la régularité de la tâche à et de l'assiduité de l'apprenti. Ils apprennent en observant, en reproduisant et en répétant la même tâche dans chaque chantier. Oui, pour moi, je peux dire qu'ils sont auto didactes. (F.B.)
Pensez-vous au terme de leur formation qu'on puisse parler de leur auto-efficacité ?	Les formations dans le tas se font par observation d'abord, par imitation en suite. Ce qui fait retenir, c'est la régularité dans la pratique, c'est-à-dire que l'apprenti doit répéter la même tâche chaque fois. (F.C)

Source : enquête de terrain Août 2022.

Tous les formateurs s'accordent à dire que le modèle de rétention des apprentis maçons est la répétition des tâches et surtout leur régularité dans l'accomplissement de celles-ci. Il apparaît donc selon ces déclarations toute convergente que la formation de tas reçu par ces apprentis demande de la régularité, de la répétition pratique afin d'aboutir à la rétention. Par ailleurs, les formateurs s'accordent tous à dire que cette formation renforce l'auto efficacité des apprentis maçons. Cette formation dépend donc de leur capacité à s'auto réguler, à leur capacité de métacognition.

4.3. ANALYSE DES RÉSULTATS.

Après avoir présenté dans la partie précédente les résultats des données collectées sur le terrain, il convient dès maintenant de procéder à l'analyse des résultats obtenus en prenant en compte les codes associés à chaque thème, ainsi que les modalités et indicateur de chaque variable.

4.3.1. Expérience des formateurs (A)

L'expérience tant académique que professionnelle du formateur est un atout très important dans la formation vicariante. Cette formation va permettre un transfert de compétence, de connaissance et d'expérience.

4.3.1.1. Expérience académique du formateur (Aa1)

Pour assurer une formation aux apprenants, le formateur doit nécessairement avoir une formation académique qui lui donne des notions de base pour pouvoir échanger avec les apprentis. En effet, la formation académique outille les formateurs en un langage approprié pour assurer la formation des plus jeunes. L'expérience académique est un pallier important dans le processus de formation, car elle permet de faciliter les échanges pendant la durée de la formation. Elle donne des pré requis et des connaissances aux formateurs qui lui permettent d'adapter sa formation aux besoins du formés, de l'apprenti maçon qui très souvent est très peu instruit. Il est certes vrai que l'expérience de terrain est importante, mais la formation, le diplôme est très important. Le cas *F.A.* affirme à ce propos

Le diplôme est important, mais pour l'apprentissage sur le terrain, il faut être expérimenté, performant, résistant et déterminé. Le diplôme, c'est-à-dire ce qu'on fait à l'école est très souvent loin de la réalité. Le matériel est adapté, il correspond aux tâches que nous devons faire, il n'est pas de dernière génération, mais il est disponible. (*F.A.*) (Aa1(+)).

Au regard de la déclaration de ce formateur, on comprend que l'expérience académique ou encore formation académique est importante. La théorie et la pratique sont deux procédés qui s'emboîtent mutuellement de façon complémentaire. Certes, l'expérience de terrain est importante, mais la théorie qui vient de la formation académique est aussi importante et a sa place dans ce sens-là. C'est dans cette logique que *F.B.* affirme « Le diplôme est important de manière théorique » (Aa1(+)).

4.3.1.2. Expérience professionnelle du formateur (Aa2)

L'expérience professionnelle ou de terrain est le point focal de la formation en maçonnerie. Elle semble être le principal levier de la formation extrascolaire. Certains

formateurs semblent même mettre en avant l'importance d'une formation professionnelle ou une expérience de terrain. C'est en outre la connaissance que doit avoir tout formateur. Cette logique trouve son sens dans la définition que Durkheim (1922) accorde à l'éducation. Car dans ce contexte, c'est l'expérience reçue et développée par l'ainé qui est transmise au cadet. L'expérience de terrain est mise en avant par tous les formateurs. Dans ce sens affirment :

Booonnn, le diplôme n'est très important pour le travail sur le terrain. Parce que parmi mes apprentis maçons, il y en a qui sont des licenciés non pas des ingénieurs mais sur le terrain, ils sont efficaces. Donc, moi, particulièrement, je n'ai pas de diplôme en maçonnerie, mais c'est le terrain qui m'a formé. (**F.B**) (Aa2(+)).

A sa suite, le cas F.A. déclare :

Le diplôme est important, mais pour l'apprentissage sur le terrain, il faut être expérimenté, performant, résistant et déterminé. Le diplôme, c'est-à-dire ce qu'on fait à l'école est très souvent loin de la réalité. (Aa2(+)).

Les avis des apprenants expliquent davantage la place de l'expérience professionnelle face à l'expérience académique qui semble être reléguée au second plan. A ce titre, l'apprenti 1 déclare : « Non, j'ai appris la maçonnerie avec mon père. Lui, ne dispose pas de diplôme en maçonnerie » a2(+)).

4.3.2. Environnement de travail (B)

L'environnement de formation ici est également l'environnement de travail pratique, il intègre donc les activités d'interaction, d'échange, de sécurité, d'évaluation et d'apprentissage proprement dit.

4.3.2.1. Mise en place du matériel et des mécanismes sécuritaires (Bb1)

Pour assurer cette formation, les jeunes apprenants évoluent dans des environnements pratiques. Très souvent, ces derniers sont directement placés « au pied du mur » avec un matériel pour la plupart qu'il découvre pour la première fois. L'environnement d'apprentissage et de formation joue un rôle de premier ordre dans un processus de formation en ce sens que

ce dernier offre aux apprenants un matériel adéquat et adapté à leurs formations. Pour ce qui est de l'apprentissage en maçonnerie, les chantiers de construction privés et publics constituent souvent l'environnement de formation pratique de ces jeunes maçons. Il apparaît au regard des déclarations des répondants que l'environnement de formation est adapté à la formation reçue.

Le cas **A.A.** déclare :

Nous nous sommes formés dans le tas, c'est-à-dire dans les chantiers. Donc, les environnements dans lesquels nous nous sommes formés étaient adaptés à une formation de terrain. Ce n'était pas de grandes écoles de maçonnerie. Donc le lieu de formation correspondait à un lieu de formation dans le tas. Bb1(+).

Pour **A.B.**

J'ai appris en pratiquant directement dans les chantiers, c'était une formation pratique. Donc les lieux de formation c'étaient les chantiers de construction. On peut dire que ces lieux étaient adaptés à l'apprentissage de la maçonnerie. Ou de mieux pour apprendre la maçonnerie si ce n'est pas dans un chantier de construction. Bb1(+).

Le cas **F.A.** pour sa part affirme :

L'environnement ici c'est le chantier, la formation est pratique, donc, l'environnement est adapté pour ce qu'ils doivent apprendre. L'environnement dépend des types de chantier, les grands chantiers publics ont des environnements plus softs, les chantiers de quartier ont des environnements de quartier aussi. Donc chaque environnement est adapté à l'apprentissage, tous ces environnements leur permettent d'apprendre. Bb1(+).

F.B. affirme :

Les chantiers sont les espaces dans lesquels nous sommes formés. La formation ici est pratique, elle se fait en pratiquant. Chantier égale chantier vu que ce qu'on fait dans ces chantiers c'est de travailler, de construire des bâtiments, des édifices. Comme ils sont là pour apprendre, ces chantiers sont adaptés à leur formation qui est une formation de tas, une formation pratique. Il y'a toutes les taches qu'on apprend à l'école, donc cet environnement leur offre des espaces de pratique. Bb1(+)).

Il en découle donc que la qualité du matériel, point focal des tâches à accomplir sur un chantier de constructions, est un matériel très important dans le processus de formation en maçonnerie. En effet, la formation dont il s'agit ici, est de type pratique, vicariante, c'est-à-dire, l'apprenant agit en imitant de mentor, le guide qui est son formateur. Pour donc mener à bien une tache, le matériel doit être approprié. D'après les déclarations des apprenants et des formateurs, le matériel est une partie intégrante de la formation. Pour le cas de la maçonnerie en particulier, il est difficile d'envisager un chantier de construction sans sécurité, ni matériel. Car toute erreur peut entrainer des pertes en vies humaines.

4.3.2.2. Communication entre tout acteur impliqué (Bb2)

La communication durant une formation est un élément essentiel pour faciliter le processus de transfert des compétences, le processus d'apprentissage. Il est très difficile d'imaginer sur un chantier de construction d'une maison, ou d'un édifice des ouvriers qui n'échangent pas. Il est important de comprendre que l'activité de maçonnerie fait appel à plusieurs expertises combinées qui aboutissent finalement à un produit final qui est la livraison de l'édifice. Pour donc y parvenir, les ouvriers et le personnel du chantier doivent échanger. Il est d'autant plus important de communiquer pour assurer une bonne interprétation des taches à effectuer. Pour l'apprenti, la communication est un élément essentiel pour la compréhension, la rétention et la restitution. Certes, cette démarche est vicariante mais, la communication est primordiale.

Communiquer, c'est donner des orientations sur le travail à faire, c'est encore une manière de faire comprendre aux collègues présents sur le chantier le rôle de chacun. En

s'orientation vers la formation, la communication est un processus interactif qui facilite le rendement escompté. Elle permet aux apprentis de saisir le sens de la formation qui leur est données. La communication permet donc de savoir si la tâche a bien été réalisée, auquel cas, elle permet une régulation, une remédiation immédiate. **A.C.** déclare

Non, pour retenir, je n'écrivais pas, quand il me disait, je gardais dans la tête. Parce que normalement, le Gachet là à leur dosage, le dosage fixe. La première fois qu'il m'avait dit ça, j'ai gardé ça en tête. Avec cette formation, je suis efficace. (Bb2(+)).

On peut comprendre partant de cette déclaration que la communication est un facteur d'apprentissage, de rétention.

4.3.3. Auto efficacité de l'apprenant (C)

L'auto efficacité de l'apprenant est déterminante pour la formation pratique. Il s'agit des capacités d'autonomie, de créativité, d'auto régulation et de métacognition dont doit faire preuve l'apprenant.

4.3.3.1. Autonomie (Cc1)

Pour une formation complète, l'apprenti doit être autonome. Cette autonomie s'acquiert à partir de des efforts personnels de ce dernier. Il doit ainsi faire montre d'un esprit de persévérance et d'auto détermination. C'est la raison pour laquelle, l'apprentissage en maçonnerie qui est un apprentissage vicariant repose sur un principe d'observation imitation et répétition. En effet, la répétition ici la détermination réside dans le fait que malgré la difficulté dans la tâche, l'apprenti doit être persévérant. Il en de même pour l'auto détermination, elle est observée dans la capacité d'apprentissage autonome de l'apprenant. Sur un chantier de construction, l'autonomie renvoie à la capacité pour un apprenant d'effectuer toutes seules les tâches après avoir observé. Il s'agit ici de l'apprentissage par imitation. A ce titre, le cas **F.B** affirme : « Ils apprennent en observant, en reproduisant et en répétant la même tâche dans chaque chantier. Oui, pour moi, je peux dire qu'ils sont auto didactes. » . (Cc1(+)).**A.B.** déclare par la suite :

Dans les chantiers, on apprend en imitant. Et on retient par répétition. C'est vrai que nous sommes autonomes, mais, quand il

faut parler de vrais chantiers, nous ne faisons pas le poids. Il faut aussi préciser que nous sommes plus forts dans la pratique et dans l'expérience que les ingénieurs des grandes écoles. Car leur formation est plus théorique. Pourtant, nous, sommes très pratiques, nous n'avons fait aucune théorie. (Cc1(+)).

Pour **A.C** :

Ce qui nous permet de retenir c'est la répétition. On observe, on imite, on répète. A force de faire la même chose chaque jour, tu vas finir par être performant dans ça. Là-bas, on est performant parce qu'on a répété. C'est la répétition qui nous permet de retenir, faire la même chose chaque jour pendant la durée du chantier. Avec la formation qu'on a reçue, on peut dire qu'on est autodidacte. On est auto efficace. (Cc1(+)).

Il ressort donc que l'autonomie est un facteur clé dans la formation extrascolaire reçue par ces jeunes apprentis maçons.

4.3.3.2. Compétence (Cc2)

La compétence est pratique. Il s'agit d'un savoir-faire dont doit faire montre chaque individu. Pour les jeunes apprentis en maçonnerie, la compétence est l'aboutissement de la formation qu'ils reçoivent. Cette compétence est jugée sur la base de l'action posée, de la capacité à accomplir les tâches données. Pour **A.C**.

Pour retenir, je n'écrivais pas, quand il me disait, je gardais dans la tête. Parce que normalement, le Gachet là a leur dosage, le dosage fixe. La première fois qu'il m'avait dit ça, j'ai gardé ça en tête. Avec cette formation, je suis efficace. (Cc2(+)).

Pour le cas **F.A**, il apparaît que

Mon expérience me permet de dire que la démarche d'apprentissage lorsqu'on fait une formation dans le tas est l'observation, l'imitation et la routine, c'est-à-dire la répétition. Mais, tout le monde sur le terrain apprend par observation et retienne par répétition de la tâche. Le fait de faire une tâche chaque jour. Oui, on peut parler de l'auto-efficacité. Car tout dépend de leur capacité propre à apprendre. (Cc2(+)).

La compétence est donc ici, la résultante de la formation acquise. Elle nécessite néanmoins des pré requis et une force physique considérable pour ce qui est de l'apprentissage vicariant en médecine.

4.3.4. Efficacité de la formation des maçons (D)

Il est donc important d'évaluer le point de chute de la formation par imitation et par observation sur le développement des compétences des apprentis maçons. Il faut être capable de percevoir la compétence auprès de ces jeunes.

4.3.4.1. Réussite scolaire (Dd1)

La formation reçue est par ailleurs source de réussite scolaire. Les connaissances et la compétence reçue durant cette formation constituent pour ces jeunes, des catalyseurs et des sources de réussite scolaire.

4.3.4.2. Développement des compétences (Dd2)

Le point de chute de la formation extrascolaire des jeunes en maçonnerie est le développement ces compétences pratiques. Les déclarations des participants tant du côté des formateurs que du côté des apprenants semblent toutes convergées vers la même idée. Cette idée selon laquelle la formation acquise par ces apprenants est source d'autonomie, de construction des compétences pratiques en maçonnerie et d'une certaine compétence concurrentielle sur le plan pratique. La formation acquise est donc source de compétence. C'est d'ailleurs ce qui transparaît de l'analyse des fragments de déclaration de *F.A.* : « Mais, tout le monde sur le terrain apprend par observation et retienne par répétition de la tâche. Le fait de faire une tâche chaque jour. Oui, on peut parler de l'auto efficacité. » (*F.A.*) (Dd2(+)).

Pour **A.D.** : « on est performant parce qu'on a répété. C'est la répétition qui nous permet de retenir, faire la même chose chaque jour pendant la durée du chantier. Avec la formation qu'on a reçue, on peut dire qu'on est autodidacte. On est auto efficace. » (Dd2(+)).

4.3.5. Synthèse des analyses

D'une manière générale, l'apprentissage vicariant est un processus d'apprentissage pratique, en situation. L'expérience académique et professionnelle sont des atouts dont doit disposer tout formateur pour assurer une meilleure formation aux apprentis F.A à ce propos pense que « *le diplôme est important, mais pour l'apprentissage sur le terrain, il faut être expérimenté, performant, résistant et déterminé. Le diplôme, c'est-à-dire ce qu'on fait à l'école est très souvent loin de la réalité* ». Pour ce dernier, il est important d'associer à l'expérience académique, l'expérience professionnelle qui est pour sa part plus pratique car selon lui, la formation académique n'est que théorique et très souvent détachée de la réalité de terrain. F.C emboitant le pas à F.A dira « *Le diplôme est important de manière théorique, mais, la réalité du terrain est toute autre. Moi, par exemple j'ai un Bac en maçonnerie, mais, ce qu'on fait sur le terrain est plus pratique et parfois peut s'opposer à ce qu'on a appris. Donc, pour former, il faut être expérimenté, pas forcément besoin de diplôme.* ». Pour ce qui est de l'apprentissage de la maçonnerie, les apprentis maçons apprennent par observation et imitation.

Il en découle donc que l'environnement d'apprentissage est un facteur des plus importants pour accompagner l'acquisition des compétences. L'environnement d'apprentissage qui est décrit par chacun des intervenants constitue un lieu de formation d'un personnel pratique. F.A affirmera à ce titre : « *L'environnement ici c'est le chantier, la formation est pratique, donc, l'environnement est adapté pour ce qu'ils doivent apprendre. L'environnement dépend des types de chantier, les grands chantiers publics ont des environnements plus softs, les chantiers de quartier ont des environnements de quartier aussi. Donc chaque environnement est adapté à l'apprentissage, tous ces environnements leur permettent d'apprendre.* ». Dans la même logique, F.C dira « *L'environnement est favorable, il est un environnement adapté à la formation pratique, formation de tas. La qualité de l'environnement dépend du type de chantier. L'environnement est favorable parce qu'il offre un cadre pratique d'apprentissage.* »

Cet environnement d'apprentissage au-delà des interactions entre formateur et formés qui coexiste, met entre autre à la disposition des apprentis un matériel adapté et capable de les aider dans leur formation. Le matériel pour sa part constitue un outil didactique qui permet aux

formateurs d'illustrer leurs formations et pour les apprentis, il leur permet de mieux se former. Dans une formation pratique pour le cas de la maçonnerie, le processus d'évaluation est pratique. F.B affirme « *Pour évaluer, on donne des travaux pratiques aux apprentis. Donc l'évaluation est très pratique.* ». Dans le même ordre F.C déclare « *Quant à l'évaluation, elle est plus pratique. On évalue les apprentis dans les tâches, les travaux que nous leur donnons.* ». Tel que décrit par les intervenants, l'évaluation est pratique, elle se fait par observation et par imitation. Le processus de rétention pour sa part se fait par répétition.

Cette formation rend donc les apprentis maçons autonomes, pratiques. Il en découle donc que la formation acquise offre aux apprentis une autonomie et des compétences pratiques qui constituent des leviers pour la construction des compétences et la réussite scolaire.

CHAPITRE 5 :
INTERPRETATION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS.

Dans ce chapitre, il convient de procéder à la discussion des résultats. La tâche consiste pour cela en une confrontation des résultats de la recherche théorique avec les résultats de la recherche empirique. Ladite discussion consiste à partir du cadre théorique de l'étude de procéder à une explication des faits empiriques. Avant de procéder à cette confrontation des données, nous allons dans un premier temps faire un rappel de la problématique et du cadre théorique.

5.1. RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE ET DU CADRE THÉORIQUE.

Il convient de procéder à un rappel non seulement de l'objet de l'étude, mais aussi des théories convoquées pour cette étude.

5.1.1. Rappel de la problématique.

L'intérêt des politiques éducatives Camerounaises dont l'objectif principal repose désormais sur la formation des citoyens performants d'une part et compétents d'autre part est aujourd'hui en rapport étroit avec l'environnement d'apprentissage. L'attention est de plus en plus portée vers un système éducatif plus performant dont les mutations sont visibles depuis près de deux décennies aujourd'hui avec la modification tour à tour des approches pédagogiques.

Bikoi (2016), estime que l'éducation extrascolaire s'apparente à une autre forme d'éducation dite incidente qu'il définit comme « l'éducation incidente correspond à cette éducation qui se fait à travers les mille contacts de la vie quotidienne, notamment à travers les médias, les magazines, la famille, les transports et même dans la rue. ». Cela signifie d'une manière plus simplifiée que l'éducation extrascolaire peut être considérée comme un vecteur d'acquisition des compétences culinaires lorsqu'on sait que l'enfant à la maison, est face à la télévision, il peut avoir un Smartphone, dans ses balades, il est confronté à des échanges avec ses amis, ses pairs.

En d'autres termes, l'éducation extrascolaire propose à l'enfant de nouvelles plateformes d'apprentissage bien qu'elles soient non conventionnelles, mais on ne saurait nier l'apport ou même la présence d'une éducation extrascolaire qui coexiste avec l'éducation conventionnelle (celle de l'établissement scolaire). Le processus d'apprentissage dans cette éducation extrascolaire nécessite un alliage entre des connaissances théoriques et des connaissances pratiques. Cet alliage entre les deux types de connaissances dote les formateurs des procédés objectifs de formation et d'évaluation qui engendre chez les apprentis la

construction des compétences concurrentielles. C'est à ce titre que l'étude de manière générale souhaite comprendre en quoi l'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. Ainsi, la problématique de l'étude s'est articulée autour des questions et des hypothèses suivantes :

QP. En quoi l'apprentissage vicariant rend-t-il compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

QS1. De quelle manière l'expérience du formateur rend-t-elle compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

QS2. Comment l'environnement de travail rend-t-il compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

QS3. En quoi l'imitation de l'apprenant rend-t-elle compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ?

Ces questions spécifiques ont donné naissance aux objectifs spécifiques suivants : **OS1.** Vérifier que l'expérience du formateur rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

OS2. Apprécier comment l'environnement de travail rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

OS3. Examiner en quoi l'imitation de l'apprenant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

Quant aux hypothèses, elles sont formulées de la manière suivante :

HG. L'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

HR1. L'expérience du formateur rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

HR2. L'environnement de travail rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

HR3. L'imitation de l'apprenant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

5.1.2. Rappel du cadre théorique.

Pour servir de base théorique à notre étude, nous nous sommes appuyés sur trois principales théories notamment la théorie RIASEC de Holland (1997), le modèle de l'efficacité personnelle de Bandura (1977) et enfin le modèle de l'apprentissage expérientielle Le modèle RIASEC d'Holland propose une théorie des choix vocationnels. L'auteur distingue six catégories d'intérêts professionnels auxquels correspondent six profils différents de personnalité : réaliste (R), investigateur (I), artistique (A), social (S), entreprenant (E) et conventionnel (C). Ces différentes catégories s'organisent sous la forme d'un modèle circulaire hexagonale RIASE selon lequel les corrélations entre les profils pris deux à deux sont d'autant plus fortes que la distance qui les sépare sur l'hexagone est courte (Holland, 1997). Ce modèle part du principe qu'un individu a tendance à rechercher un type de métier qui correspond à son type de personnalité. Évidemment, un individu n'appartient pas à un seul type de personnalité. Il existe des variantes et donc une multitude de possibilités, cependant un individu possède un type dominant de personnalité.

Quant au modèle de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle (auto efficacité), Bandura part du principe qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres, mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements. Selon cette approche, l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle, mais à l'inverse de ce qu'on trouve dans les théories behavioristes de l'apprentissage (conditionnement classique et opérant), une place importante est accordée aux facteurs cognitifs. Ces facteurs ayant le pouvoir d'influer aussi bien sur le comportement que sur la perception de l'environnement. Cette perception étant plus déterminante que les conditions réelles de la personne en situation. Cette théorie va à l'encontre des conceptualisations du fonctionnement humain qui privilégient le rôle déterministe joué par les facteurs environnementaux sur le comportement et l'apprentissage des sujets.

Pour ce qui est du modèle de l'apprentissage expérientiel, Dewey(1938), envisage l'expérience comme une source importante de l'apprentissage et ne se détache jamais du système scolaire institutionnalisé où l'expérience est considérée comme un des concepts clés de l'éducation nouvelle. En effet, l'expérience est la vie elle-même et s'inscrit résolument dans le temps. Linderman quant à lui montre l'importance de l'expérience dans la construction de

l'identité de l'adulte. Ainsi, le développement doit être un processus qui intègre émotions, pensées et capacité d'évolution et que, « l'expérience découle de toutes les situations qui accompagnent un élargissement de la pensée. » Linderman (1926, p 110). L'apprentissage expérientiel y voit quatre plans d'expérience selon Torbert à savoir : le monde extérieur, le comportement de la personne, sa structure interne d'un point de vue cognitif, émotionnel et sensible, et l'évolution de sa conscience et de ces buts dans la vie. Pour Kolb (1984, p.155), l'apprentissage est « le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience. »

Pour Coleman, l'apprentissage expérientiel met l'accent sur la participation qui procure à l'individu des occasions de faire des expériences et d'apprendre à partir des situations réelles de la vie (1972). Cet apprentissage va au-delà des limites formelles de la classe. Coleman (1995). La théorie de l'apprentissage social construite par Bandura repose sur trois piliers théoriques fondamentaux à savoir : le rôle des processus vicariants, symboliques et auto régulateurs. L'apprentissage vicariant ou par modelage est fondé sur l'observation réfléchie d'un modèle remplissant certaines conditions favorables aux yeux de l'observateur. C'est un processus qui comporte quatre facettes à savoir : l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation ; le deuxième pilier renvoie au potentiel humain de symbolisation pour analyser ses propres expériences, afin de communiquer, créer, imaginer, anticiper et évaluer ses propres actions ; les processus auto- régulateurs mettent en exergue le rôle de l'action propre du sujet.

5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS.

Dans cette partie, nous allons procéder à la discussion des résultats obtenus à la suite de la collecte des données sur le terrain. Ladite discussion consiste en une confrontation des résultats de la recherche théorique et des données de la collecte empirique.

5.2.1. Inférences de l'expérience du formateur sur l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

Le processus d'apprentissage vicariant s'apparente à un accompagnement, un tutorat ou encore un mentorat. En effet, le formateur, comme simple accompagnateur s'appuie sur sa propre expérience pour servir de guide à l'apprenant. Pour ce faire, lui-même entant que formateur doit justifier d'une expérience tant professionnelle, qu'académique. En effet, le concept d'expérience fait partie, depuis longtemps, du champ conceptuel de l'éducation et de la formation (Mayen et Mayeux, 2003 ; Mayen, 2009). Il a donné lieu, en philosophie, d'abord,

puis dans la plupart des sciences humaines, à un grand nombre de définitions. Dans le cadre restreint qui peuvent être utilement reliées au concept de professionnalisation.

Dewey(1938), envisage l'expérience comme une source importante de l'apprentissage et ne se détache jamais du système scolaire institutionnalisé où l'expérience est considérée comme un des concepts clés de l'éducation nouvelle. En effet, l'expérience est la vie elle-même et s'inscrit résolument dans le temps. De plus il s'agit d'un événement social qui implique des contacts et des communications à l'intérieur desquels se joue sans cesse le principe de l'interaction entre conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne. Car pour Dewey (1938), chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures plus poussées et plus profitables.

Il propose cinq acceptions de l'expérience et une cinquième acception fait appel à l'expérience comme une habitude ou d'expérience comme familiarité avec des situations, problèmes, tâches, évènements, professionnels qui ont déjà été vécus et expériences par une personne. Celle – ci dispose (ou est supposée disposer) au moins de cette familiarité comme ressource, et lorsqu'elle a agi avec un certain succès avec ses situations, tâches, problèmes et évènements, elle dispose et sait pouvoir disposer de ressources pour réagir, se situer, raisonner et agir dans les mêmes types de circonstances. On comprend donc par-là que l'expérience dont doit faire montre le formateur ici est une expérience empirique, une expérience qui rassemble deux volets notamment une expérience qui met en lumière les connaissances pratiques en maçonnerie et une expérience qui met en exergue les connaissances théoriques.

Ces connaissances constituent donc le levier de la formation vicariante des apprentis maçons. De par son expérience, le formateur sert de modèle, de guide, de tuteur et de mentor aux apprentis maçons qui par observation vont apprendre des actions du formateur. C'est pour cette raison que le cas *F.A* interrogé répondra « le diplôme est important, mais pour l'apprentissage sur le terrain, il faut être expérimenté, performant, résistant et déterminé. Le diplôme, c'est-à-dire ce qu'on fait à l'école est très souvent loin de la réalité ». (*F.A*). Par ailleurs *F.B*. déclare pour sa part

Booonnn, le diplôme n'est très important pour le travail sur le terrain. Parce que parmi mes apprentis maçons, il y en a qui sont des licencié non pas des ingénieurs mais sur le terrain, ils sont efficaces. Donc, moi, particulièrement, je n'ai pas de

diplôme en maçonnerie, mais c'est le terrain qui m'a formé.

(F.B)(Aa2(+)).

Il apparaît donc de ces deux points de vue que l'expérience est importante pour la formation pratique des apprentis maçons. Mais, l'expérience professionnelle dans ce cas est plus importante que l'expérience académique selon les déclarations des formateurs. Selon Mayen (2012), le développement du professionnel part donc en premier lieu du travail et des situations professionnelles. Cela implique qu'un « professionnel compétent est alors une personne capable de « maîtriser » un ensemble de situations professionnelles, et, par extension, de classes de situations, plus ou moins complexes, constitutives de son emploi ou métier » (Mayen, Métral et Tourmen, 2012, p. 33). Il est donc perceptible selon Mayen, Métral et Tourmen (2012) que l'expérience est importante dans le processus de formation des apprentis maçons.

Dans la même lancée, Pour Pastré (2009), l'analyse du travail peut suivre deux orientations : soit la professionnalisation soit le développement. Dans le premier cas l'objectif est d'augmenter la performance des travailleurs dans leur domaine pour les rendre plus adaptés à la tâche qui leur est prescrite. Dans le deuxième cas, les situations de travail sont un support de développement de compétences générales mobilisables bien au-delà du poste de travail. Parmi ces situations de travail arrive en premier lieu l'expérience du formateur. Pastré (2009, 2011a, 2011b), se positionne clairement en faveur d'une analyse du travail effectif à posteriori comme modalité de formation. C'est même l'analyse de sa propre activité par un agent qui devient un remarquable outil d'apprentissage. Pour lui, il faut donc comparer ce qui s'est passé dans l'action et ce qui s'est passé dans l'analyse de leurs actions par les acteurs eux-mêmes.

Les auteurs sus cités mettent donc en avant l'importance de l'expérience du formateur comme principale modalité de formation dans un processus d'apprentissage vicariant. Selon Mayen (1999), la formation suppose une part d'expérience. Cette expérience est donc importante pour intervenir, pour former, pour partager les connaissances et les expériences. A ce titre, Lenoir (2004), conçoit la formation comme une intervention éducative qu'il définit comme « un ensemble actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans un contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par élèves du processus d'apprentissage approprié ».

Selon Bandura (2007), Quatre sources spécifiques contribuent à la formation notamment l'expérience active de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), l'expérience vicariante (« modelage », comparaison sociale), la persuasion verbale (« feedback », encouragements de personnes significantes) et les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1977, 1986, 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte 2004 ; Galand et Vanlede, 2004). La prise en compte de ces quatre sources a une conséquence directe pour la formation professionnelle. Il apparaît donc claire que l'expérience du formateur est un facteur important qui impacte positivement l'efficacité de la formation des maçons. Cette idée est perceptible dans les déclarations de *F.C*

Le diplôme est important de manière théorique, mais, la réalité du terrain est toute autre. Moi, par exemple j'ai un Bac en maçonnerie, mais, ce qu'on fait sur le terrain est plus pratique et parfois peut s'opposer à ce qu'on a appris. Donc, pour former, il faut est expérimenté, pas forcément besoin de diplômes. (*F.C*)(Aa1(+)).

Dans le même ordre, *A.D* déclare

Les formateurs le plus souvent quand nous sommes dans les chantiers n'ont pas de formation, n'ont pas de diplôme professionnel. C'est celui qui gagne le marché de construction qui est un architecte. Mais ceux même qui font les travaux n'ont pas de diplômes, ce sont des manœuvres. Nous les manœuvres, nous sommes là pour exécuter les petites tâches. Ceux qu'on peut considérer comme des formateurs là-bas ont aussi appris dans le tas. (*A.D*)(Aa2(+)).

Selon Mayen (1999), tout d'abord, l'expérience consiste, comme compétence, à pouvoir reconnaître et situer une situation nouvelle dans une classe de situations déjà identifiée. Ce qui suppose une expérience des situations du domaine. Cette expérience peut être acquise

en situation professionnelle ou dans des situations de formation plus ou moins contextualisées. Au regard de toutes ces explications, il est donc perceptible que pour accompagner les apprentis maçons dans leur formation, le formateur doit disposer d'une expérience tant académique que professionnelle. La qualité de l'évaluation contribue également à la formation des apprentis maçons. Une évaluation pratique permet entre autre le développement des compétences car ici, l'apprenant est évalué à la tâche, à sa capacité à accomplir la tâche qui lui est donnée. **A.D** déclare à ce sujet « Il n' y a pas une évaluation formelle, on nous évalue par rapport à la tâche qu'on t'a donnée. C'est parce que tu as effectué la tâche que tu es jugé performant. L'évaluation se fait in situ, il n y a pas d'épreuve, de sujet d'évaluation » (Aa1(+)). Pour **A.C**, « Pour m'évaluer, il me montre, quand on travaillait souvent, il me montrait les petits trucs à faire comme pour tourner le Gachet, monter les murs. Comment utiliser le niveau sur le mur, pour que le mur soit droit. Quant, je rate, il corrige, il me montre » (Aa1(+)).

La formation académique offre au formateur un langage de terrain adapté à la communication de domaine. Par contre, l'apprentissage étant vicariant, par imitation et observation, l'expérience pratique est requise car l'apprenti apprend en observant le formateur et ses autres collègues faire. Ce qui signifie donc que disposer d'une expérience est un facteur clé dans la réussite de la formation en maçonnerie. La maçonnerie étant une activité qui demande de la routine, de la réplétion dans la pratique. En somme, l'expérience du formateur joue un rôle positif sur l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

5.2.2. Interférences de l'environnement de travail sur l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

Au-delà de l'expérience du formateur qui constitue un facteur important dans la formation des apprentis, l'environnement d'apprentissage aussi constitue un facteur à prendre en considération dans un processus de formation. En effet, l'environnement d'apprentissage à travers ses facteurs notamment le cadre de travail, la sécurité dans le lieu de travail, la qualité des interactions avec les pairs, le matériel utilisé pour ladite formation, joue un rôle véritablement important pour l'acquisition des compétences. A ce titre, les travaux de (Meq, 2000) permettent de définir l'apprentissage comme une démarche d'appropriation personnelle qui prend appui sur les ressources cognitives et affectives de l'apprenant et qui est influencé par son environnement culturel et par ses interactions sociales. En d'autres termes, l'apprentissage est donc un processus cognitif, affectif et social. Ce processus implique une modification des acquis antérieurs de l'apprenant et une réorganisation de ses ressources

cognitives qui rendent possible de nouvelles acquisitions. Selon cette définition de l'apprentissage, on comprend donc que le processus d'apprentissage met en exergue plusieurs facteurs notamment cognitifs, affectifs et environnementaux.

La place des facteurs environnementaux pour le cas de l'apprentissage de la maçonnerie est importante. Le climat de travail qui met en avant les interactions entre les pairs est la composante de l'environnement socio-éducatif qui influence le plus l'expérience globale qu'un apprenant aura sur le terrain (Moos, 1979; Purkey et Smith, 1983). De nombreux chercheurs (Gottfredson et Gottfredson, 1985; Moos, 1979; Purkey et Smith, 1983; Rutter, 1983) sont en accord pour affirmer qu'un bon environnement de formation naît de la qualité des relations interpersonnelles, de l'adoption d'un système de règlements clairs et appliqués avec cohérence et d'un faible taux de victimisation. Cet environnement de travail pour le cas précis met en lumière non seulement les relations entre pairs, mais aussi la sécurité au sein du 'chantier'. La qualité du matériel est aussi déterminante dans la formation des maçons. Pour cela, *F.A.* déclare :

L'environnement ici c'est le chantier, la formation est pratique, donc, l'environnement est adapté pour ce qu'ils doivent apprendre. L'environnement dépend des types de chantier, les grands chantiers publics ont des environnements plus softs, les chantiers de quartier ont des environnements de quartier aussi. Donc chaque environnement est adapté à l'apprentissage, tous ces environnements leur permettent d'apprendre. (*F.A.*) (Bb1(+)).

Pour ce qui est du matériel, *A.A.* affirme « Nous nous sommes formés dans le tas, c'est-à-dire dans les chantiers. Donc, les environnements dans lesquels nous nous sommes formés étaient adaptés à une formation de terrain. Ce n'était pas de grandes écoles de maçonnerie. Donc le lieu de formation correspondait à un lieu de formation dans le tas ». En effet, l'environnement d'apprentissage à travers ce qu'il offre comme ressource, comme qualité des interactions et comme sécurité aux apprenants constitue un facteur positif qui conduit à de bonne condition de formation. La sécurité pour ce qui la concerne, assure un cadre de travail sans incident et sans accident. Les interactions facilitent la communication et la collaboration.

Le matériel fait quant à lui avancer le travail et permet de réaliser u travail de qualité sans trop d'effort. Dans ce sens, **F.B.** affirme :

Les chantiers sont les espaces dans lesquels nous sommes formés. La formation ici est pratique, elle se fait en pratiquant. Chantier égale chantier vu que ce qu'on fait dans ces chantiers c'est de travailler, de construire des bâtiments, des édifices. Comme ils sont là pour apprendre, ces chantiers sont adaptés à leur formation qui est une formation de tas, une formation pratique. Il y'a toutes les taches qu'on apprend à l'école, donc cet environnement leur offre des espaces de pratique. (**F.B**) (Bb1(+)).

Selon la théorie de Bandura (2008), il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres, mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements. Selon cette approche, l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle, mais à l'inverse de ce qu'on trouve dans les théories behavioristes de l'apprentissage (conditionnement classique et opérant), une place importante est accordée aux facteurs cognitifs. Ces facteurs ayant le pouvoir d'influer aussi bien sur le comportement que sur la perception de l'environnement.

Cette perception étant plus déterminante que les conditions réelles de la personne en situation. En effet, les personnes sont à la fois produit et productrices de leur environnement (Wood et Bandura, 1989, p. 362). Pour le cas de la formation en maçonnerie, l'environnement à travers la sécurité qu'offre les "Chantiers" et les interactions qui prévalent, joue un rôle dans la formation des apprentis maçons. **A.B** à ce sujet déclare

J'ai appris en pratiquant directement dans les chantiers, c'était une formation pratique. Donc les lieux de formation c'étaient les chantiers de construction. On peut dire que ces lieux étaient adaptés à l'apprentissage de la maçonnerie. Ou de mieux pour

apprendre la maçonnerie si ce n'est pas dans un chantier de construction. (*A.B.*)(Bb2(+)).

Whitmore (1980), démontre que l'adaptation de l'environnement de formation aux besoins des apprenants semble être un facteur de motivation et de compétence, ce qui aurait pour effet de contrer l'abandon, le découragement. Whitford(1980), démontre donc que des apprentis placés dans un environnement de formation qui répond à leurs besoins risquent moins de sous-performer. Mieux encore, Terrassier (1981), pour sa part, relate que dans une étude réalisée par Gallagher et Crauder (1957), il est démontré que l'apprenant se désintéresse d'avantage de la formation quand il n'y a pas d'autres apprenants dans le même environnement que lui. En d'autres termes, les interactions, la présence des pairs dans un environnement d'apprentissage joue un rôle comme facteur environnemental sur la formation des apprentis maçons.

Terman (1959), souligne que le malaise engendré par un environnement de formation inapproprié peut aussi mener l'apprenant à éprouver des difficultés d'acquisition marquées lorsqu'il n'est pas placé en contact avec des pairs. L'auteur par cette étude met un point d'honneur sur l'importance des interactions dans un processus de formation. Selon la théorie sociale de l'apprentissage de Bandura, l'environnement est un facteur clé dans la formation des apprentis maçons tel que le précise l'apprenant 3 qui affirme : « Non, c'était de bon chantier, le lieu de travail était favorable. ». En somme, l'environnement de formation à partir des facteurs de sécurité et des acteurs d'interaction, joue un rôle relativement positif dans la formation des apprentis maçons. Les arguments avancés par les auteurs et confrontés avec les données empiriques permettent de confirmer sans risque de se tromper que l'environnement de travail rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

5.2.3. Interférence de l'imitation de l'apprenant sur l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

Selon Bandura (1963), l'observation suivie de l'imitation permet de faire des économies dans le processus de formation : si on observe attentivement une personne compétente dans un domaine, et que l'on s'attèle à reproduire son comportement, l'on n'a pas besoin de procéder par une fastidieuse série d'essais-erreurs (comme le défendaient les behavioristes) pour parvenir au comportement ou au savoir – faire juste. Il convient donc d'observer une personne dont on se sent proche pour reproduire son comportement et, lorsque l'on réussit à reproduire

à un niveau satisfaisant le comportement observé, cela génère un sentiment d'auto-efficacité qui est essentiel.

Gaonac'h et al (1995), souligne la position particulière de l'apprentissage social. Les apprenants apprennent beaucoup en observant leur entourage et, en tentant d'imiter ce qu'ils observent. Ces capacités d'imitation apparaissent alors très tôt. C'est une forme d'apprentissage fortement présente dans la vie quotidienne. Cette théorie décrit comment l'enfant peut apprendre de nouveaux comportements en observant d'autres personnes. Il imite des modèles de comportement qui font l'objet de récompenses et non de punition.

Dans un processus de formation, l'imitation met au-devant non seulement l'observation, mais aussi la régularité, la répétition. L'observation permet de capter, d'apprendre. L'imitation permet de s'exercer, de s'entraîner. Et la répétition permet de fixer, de consolider et d'assimiler pour aboutir à une rétention à long terme. Pour Mayen (1999) L'apprentissage par imitation suppose un degré élevé d'automatisation des manières de se situer, de penser et d'agir, qui permettent des réponses rapides et efficaces aux situations. Ce qui s'acquiert par la fréquentation répétée de situations, des tâches, de problèmes ou d'évènements représentatifs d'un certain domaine professionnel. Ce qui signifie en d'autres termes que l'imitation est le processus central, la démarche pédagogique par excellence adaptée à l'éducation extrascolaire. C'est à ce titre que *F.A.* interrogé sur l'impact de l'imitation dans un processus de formation vicariant déclare

Mon expérience me permet de dire que la démarche d'apprentissage lorsqu'on fait une formation dans le tas est l'observation, l'imitation et la routine, c'est-à-dire la répétition. Mais, tout le monde sur le terrain apprend par observation et retient par répétition de la tâche. Le fait de faire une tâche chaque jour. Oui, on peut parler de l'auto efficacité. Car tout dépend de leur capacité propre à apprendre. (*F.A*)(Cc2(+)).

En effet, pour Bandura (1986) une part importante de l'apprentissage chez un individu se produit en observant le comportement des autres et ses conséquences. Pour lui, le « modelage » de maîtrise est la méthode la plus efficace dans l'acquisition de compétences. Il donne même de meilleurs résultats que les cours (Burke et Day, 1986). Il se compose de trois temps. Durant

le « modelage » instructif, les compétences complexes sont divisées en sous-compétences afin de produire un apprentissage qui favorise aussi bien la transmission de connaissances que de procédures et de stratégies puis, suit une phase de perfectionnement guidée où des moyens efficaces de réaliser les sous-compétences sont modelés par ceux qui en sont capables par des feed-back. Enfin, les compétences acquises doivent faire l'objet de transfert opérationnel en s'appuyant sur des situations de travail qui le permettent. Dans le même sens, Lenoir (2004), parle de mentorat ou de tutorat.

Pour Nagels (2010), l'observation et l'écoute de modèles variés accélèrent l'apprentissage et augmentent le SEP. Le professionnel qui verbalise ses modes opératoires pertinents sert de modèle et permet au sujet apprenant de modifier son modèle opératif et de développer la gamme de ses inférences, avec des calculs plus complexes sur les anticipations et les règles d'action nouvelles. Nagels (2010) annonce également que ce sont là des mécanismes cognitifs de raisonnements et de prise de conscience que l'on peut retrouver lors de séquences d'analyse rétrospective de l'activité comme par exemple dans les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). Ce point est intéressant, dans la mesure où le SEP semble jouer un rôle déterminant en éducation et formation. Effectivement, de nombreuses recherches empiriques sur le SEP, dans le domaine de l'enseignement et de la formation, concluent aux effets importants de ce dernier sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants et des enseignants.

Pour Keeton (1976), apprendre par imitation est vu comme « l'apprentissage qui survient en dehors de salle de classe. » (Keeton, 1976, p.4). Coleman (1976), traite le sujet mais de manière différente en opposant assimilation de l'information (à l'école) et l'apprentissage expérientiel, par imitation (en dehors de l'école). C'est dire tout ce qui s'apprend de manière informelle, au travail, au sport... C'est l'apprentissage à travers l'expérience de la vie. C'est un apprentissage au cours duquel l'apprenant est directement en contact avec la réalité qu'il étudie. Par ailleurs, en éducation extrascolaire, l'imitation comme démarche d'apprentissage impacte considérablement sur la formation comme processus vicariant. Pour cet apprentissage par imitation, l'observation est au centre. C'est d'ailleurs l'idée que traduit le *F.C* lorsqu'il affirme :

Les formations dans le tas se font par observation d'abord,
par imitation en suite. Ce qui fait retenir, c'est la régularité dans la

pratique, c'est-à-dire que l'apprenti doit répéter la même tâche chaque fois. *(F.C)(Cc2(+))*..

Le processus de rétention ici réside donc dans la régularité dans la pratique, dans la répétition de la tâche attribuée. Pour traduire cette idée de répétition et de régularité dans la pratique, *F.B* déclare :

La capacité de rétention dépend de la régularité de la tâche à effectuer et de l'assiduité de l'apprenti. Ils apprennent en observant, en reproduisant et en répétant la même tâche dans chaque chantier. Oui, pour moi, je peux dire qu'ils sont auto didactes. *(F.B)(Dd2(+))*..

Pour Coleman (1972)., l'apprentissage à travers l'imitation met l'accent sur la participation qui procure à l'individu des occasions de faire des expériences et d'apprendre à partir des situations réelles et répétées de la vie Cet apprentissage va au-delà des limites formelles de la classe. Coleman (1995).La conception dynamique de l'apprentissage et partant de l'éducation perçue comme « l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes par l'étude l'expérience et l'enseignement. » Jarvis (1983, P.5), il va plus loin lorsqu'il affirme : « qu'apprendre est la transformation de l'expérience dans la connaissance, les habiletés et les attitudes. » Jarvis, (1987, P.164). Dans cette veine, *A.A* déclare

Pour moi, j'ai été habitué. Donc c'est avec l'habitude que j'ai pu retenir. C'est en pratiquant que j'ai pu retenir. Pendant les vacances, tu fais 90 jours de chantiers. Obligatoirement, tu vas retenir. On observe faire et on imite avec répétition. Bon, nous sommes concurrents par rapport aux autres qui apprennent aussi dans le tas comme nous. Mais, nous ne faisons pas le poids face aux étudiants formés par exemple à l'école des travaux ou à polytechnique. *(A.A)(Dd2(+))*.

En outre, la participation individuelle de chaque apprenant à son apprentissage ; les liens entre l'activité d'apprentissage et le monde extérieur; le contrôle par l'apprenant de

l'expérience d'apprentissage dans lequel il s'engage dès lors qu'il peut y intégrer ses propres modes de fonctionnement sont là les caractéristiques de l'apprentissage par imitation d'après Boud (1978). L'expérience acquise par observation et imitation est donc une réponse totale d'une personne à une situation, ou à un évènement : ce qu'elle ressent, ce qu'elle conclut plus tard dans le temps ou immédiatement après l'évènement. C'est à ce titre que **A.B.** va dire :

On retient grâce à la répétition, grâce à l'habitude. Dans les chantiers, on apprend en imitant. Et on retient par répétition. C'est vrai que nous sommes autonomes, mais, quand il faut parler de vrais chantiers, nous ne faisons pas le poids. Il faut aussi préciser que nous sommes plus forts dans la pratique et dans l'expérience que les ingénieurs des grandes écoles. Car leur formation est plus théorique. Pourtant, nous, sommes très pratiques, nous n'avons fait aucune théorie. (**A.B.**)(Dd2(+)).

Pour Merriam et Clark (1993), l'expérience acquise par l'apprenant doit avoir un impact sur l'amélioration de ses compétences et de ses habiletés. Par contre, plusieurs auteurs ont critiqué les précurseurs de l'apprentissage expérientiel. Pour Usher (1992), le reproche qui peut être fait à Knowles, Kolb ou Jarvis est que l'expérience est présentée comme si elle était vécue essentiellement de façon individuelle sans tenir compte du lien étroit qui existe entre l'expérience et la situation historique et sociale du sujet. On peut donc au regard de tout ce qui précède affirmer que l'imitation est au centre du processus d'apprentissage dit vicariant en éducation extrascolaire. Ce modèle d'apprentissage qui allie observation, imitation et répétition aboutit sans aucun doute au développement des compétences pratiques chez les apprenants. **A.D** affirme ainsi

Ce qui nous permet de retenir c'est la répétition. On observe, on imite, on répète. A force de faire la même chose chaque jour, tu vas finir par être performant dans ça. Là-bas, on est performant parce qu'on a répété. C'est la répétition qui nous permet de retenir, faire la même chose chaque jour pendant la durée du chantier. Avec la formation

qu'on a reçue, on peut dire qu'on est autodidacte. On est auto efficace.

(A.D)(Dd2(+)).

On peut donc conclure avec Bandura (1963), que l'apprentissage vicariant ou par modelage est fondé sur l'observation réfléchie d'un modèle remplissant certaines conditions favorables aux yeux de l'observateur. C'est un processus qui comporte quatre facettes à savoir : l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation ; le deuxième pilier renvoie au potentiel humain de symbolisation pour analyser ses propres expériences, afin de communiquer, créer, imaginer, anticiper et évaluer ses propres actions ; les processus auto-régulateurs mettent en exergue le rôle de l'action propre du sujet. En somme, l'usage de l'imitation de l'apprenant influence positivement sur l'efficacité de la formation des maçons. Car pour Bandura (1963), nous apprenons en regardant les autres et en tentant ensuite de les imiter.

5.2.4. Synthèse des interprétations

La formation en éducation extrascolaire à travers ses trois facteurs que sont l'expérience du formateur, l'environnement de formation et la pratique de l'imitation par l'apprenant impacte positivement sur l'apprentissage vicariant chez les maçons. Bandura (1963) désigne trois procédures d'acquisition qui ont leur source dans l'entourage de l'individu. L'apprentissage dit vicariant est donc celui qui résulte de l'imitation par l'observation d'un pair qui exécute le comportement à acquérir ; la facilitation sociale désigne l'amélioration de la performance de l'individu dirigé par un ou plusieurs observateurs qui conduit la formation dans le groupe ; l'anticipation cognitive qui est l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir des situations similaires.

En effet, Il existe une relation forte entre le SEP, la performance et la persévérance chez les apprenants de tous âges. Il est un bon prédicteur des résultats scolaires, du choix de filière d'études et de choix professionnels (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988 ; Galand et Vanlede, 2004 ; Gaudreau et al., 2012). Dans le système de l'apprentissage, à la recherche d'une plus grande articulation entre formation théorique et pratique, les éléments cités en amont ouvrent des perspectives de recherche intéressantes. Effectivement, doter le formateur d'une méthode d'analyse de l'activité afin de lui permettre d'exploiter après coup les périodes d'immersion professionnelle des apprentis en est une. La possibilité pour le formateur d'utiliser la subjectivité comme ressource pour engendrer du développement chez les apprentis se

matérialise alors sous la forme des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). On pourrait alors se demander quel est l'impact d'une modalité de formation qui utilise les ateliers de professionnalisation sur le SEP du formateur et celui des apprentis.

Les personnes sont, d'après la TSC, caractérisées par cinq capacités fondamentales, la symbolisation, l'imitation, la prévoyance, l'autorégulation et l'auto-analyse qui leur permettent d'opérer des choix et de déterminer cognitivement leurs comportements. Grâce à ces différentes capacités, elles développent en général une perception de leurs propres habiletés et caractéristiques, qui par la suite guideront leur comportement et détermineront ce qu'ils tenteront d'accomplir, ainsi que la quantité d'efforts qu'ils déploieront en vue de la performance requise (Bandura, 1977). En application des recherches de Bandura (1999), la théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC) de Lent, Brown et Hackett (1994 ; Lent, 2008), s'inscrit dans la perspective de régulation des conduites.

5.3. PERSPECTIVES DE L'ETUDE.

Cette étude met en exergue un point important de la formation en éducation extrascolaire. Il convient donc au terme de notre étude de procéder à des observations et des perspectives non seulement théoriques, mais aussi pédagogiques et empiriques.

5.3.1. Perspectives théoriques.

Au-delà du cadre théorique mis en exergue dans notre étude, une perspective théorique peut être envisagée notamment avec la théorie de l'étayage de Bruner et l'intervention éducative de Lenoir à travers ses concepts de tutorat et mentorat. En effet, en éducation extrascolaire à apprentissage vicariant, la présentation du modèle est un facteur clé pour réussir la formation. Si l'apprentissage est fait par expérience, par observation et imitation, il est important de mettre l'accent sur le modèle encore perçu par Bruner et Lenoir comme des tuteurs, des facilitateurs, des mentors.

Selon Lenoir (2004), l'intervention éducative est « un ensemble d'actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans un contexte de formation, les objectifs de formation socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par l'apprenant du processus d'apprentissage approprié ». C'est un concept qui met en exergue quatre modèles d'intervention à savoir le modèle d'auto-structuration de type traditionnel (pédagogie de la transmission), le modèle d'auto-structuration cognitive (pédagogie dite active, non directe, du tâtonnement empirique et

du hasard), le modèle d'inter-structuration cognitive de type coactif (pédagogie de la découverte et du dévoilement) et le modèle d'inter-structuration cognitive (pédagogie interactive de la recherche). Dans ce modèle, l'apprenant est au centre du processus de formation à travers une pédagogie du tâtonnement, de l'essai-erreur, le formateur quant à lui, joue le rôle de facilitateur et de guide.

La théorie de l'échafaudage prend appui sur les travaux de Vygotsky. En effet, Vygotsky (1978) donne clairement au formateur un rôle fondamental de guide, d'assistant, de modélisateur de la formation et pas seulement celui « d'aménageur de situations » où évolueraient l'apprenant. L'échafaudage sert à soutenir et stimuler les comportements de l'apprenant mais aussi à comprendre les buts à atteindre et les moyens d'y arriver. La première chose que l'adulte entant que personne expérimentée selon Durkheim (1922), met en place dans l'échafaudage, c'est de préserver l'apprenant de toutes distractions en essayant de garder constamment l'attention de l'adulte et de l'apprenant dans l'interaction.

La deuxième chose, c'est l'adulte qui fournit des moyens de représentation lorsque l'apprenant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre. La troisième chose, c'est de souligner l'importance des « formats d'interaction ». Le psychologue Bruner décrit les différents moyens dont l'adulte ou le spécialiste disposent pour venir en aide à une personne moins compétente que lui. Pour mieux comprendre, Bruner s'est centré sur une tâche particulière. Un adulte enseigne à des enfants d'âge moyen de 4 ans la manière de réaliser une construction en trois dimensions.

5.3.2. Perspectives pédagogiques.

Mère de la didactique, la pédagogie fait appel à un ensemble de manière de faire combiner à des outils, des stratégies et des objectifs de formation. Bien que le cas présent soit en éducation extrascolaire, il est tout de même important de penser à mettre sur pied un processus de formation qui soit suivi avec des objectifs à atteindre et un délai de formation connue tant par les formateurs que les apprenants. Dans une formation, la connaissance des objectifs d'enseignement permet une meilleure évaluation et un meilleur suivi de la formation même si elle est informelle. Dans le cas de la présente étude, les processus de formation sont spontanés, les évaluations sont improvisées. Les déclarations des apprenants le confirment encore. A.A. déclare « Pour évaluer, il nous donne des tâches à réaliser. Par exemple s'il faut faire un parpaing, il dira de faire le parpaing et c'est en fonction de la forme du parpaing qu'on

va dire si tu es bon ou pas. » (Aa2(+)). Pour l'apprenant 2 « Bon, pour évaluer, on te donne un petit travail à faire »(Aa2(+)). Quant à **A.D**

Il n'ya pas une évaluation formelle, on nous évalue par rapport à la tâche qu'on t'a donnée. C'est parce que tu as effectué la tâche que tu es jugé performant. L'évaluation se fait in situ, il n y a pas d'épreuves, de sujets d'évaluation (Aa2(+)).

Ces déclarations des apprenants montrent donc de manière claire que certes le processus d'évaluation est pratique et est adapté à la qualité de la formation reçue, mais, il ; n'en demeure pas moins que cette pratique est inadaptée. C'est à ce titre qu'il est important pour les formateurs non seulement d'envisager une définition claire des objectifs de la formation, mais aussi, la durée de la formation doit être connue. Enfin, les processus d'évaluation doivent être formels. Au-delà de l'aspect pratique de la formation, les apprenants doivent acquérir des connaissances théoriques notamment sortir de cette formation avec le langage adapté au domaine de la maçonnerie pour pouvoir être compétitif. La perspective pédagogique est donc ici de penser pour ce qui est des formateurs à concevoir des objectifs de formation bien détaillés, d'utiliser des méthodes de formation qui permettent le développement des aptitudes et des compétences, mais aussi, de penser à définir la durée de la formation quotidienne et générale. Enfin, mettre en exergue des techniques et procédés d'évaluation qui rassurent.

5.3.3. Perspectives pratiques.

Du point de vue pratique, empirique, une descente de terrain lors de la collecte des données a permis de constater que les mesures de sécurité n'étaient véritablement pas assurées. Il a été observé des ouvriers travaillant sans outils minimum de sécurité tels que casque, gans, lunettes de protection, botes etc. Par ailleurs, le matériel utilisé, au-delà des déclarations des ouvriers, qui rassurent que ce matériel est adapté aux tâches à effectuer semble désuète, archaïque. L'utilisation de ce matériel semble requérir davantage d'effort physique que l'utilisation du matériel manuel. La dernière observation faite sur le terrain est que les formations des apprentis maçons ne sont pas certifiantes.

Face à toutes ces observations, les perspectives à envisager sont donc d'ordre de la sécurité dans les chantiers de travail. Les responsables ou les propriétaires de chantier doivent assurer une sécurité minimale aux ouvriers qui travaillent dans leurs chantiers. Par ailleurs, le matériel doit être adapté à la qualité des taches à réaliser. Ce matériel doit non seulement

assurer la rapidité dans la réalisation des tâches, mais aussi assurer la qualité du rendement tout en assurant la sécurité du travailleur. Car certains de ces matériels étaient rouillés et présentaient un risque de tétanos pour les ouvriers en cas de blessure. Il a été démontré qu'un matériel adapté et sophistiqué est facteur de productivité et de travail ; de qualité dans les délais acceptables. Pour finir, la formation doit être certifiante.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenus au terme de cette étude qui portait sur apprentissage vicariant et efficacité de la formation des maçons en situation extrascolaire au quartier Nsimeyong, l'étude a traité des inférences qui existent entre les facteurs associés à l'apprentissage vicariant et l'efficacité de la formation en situation d'éducation extrascolaire chez les maçons en général avec pour cas pratique les maçons de la ville de Yaoundé III, quartier Nsimeyong. L'étude est partie d'une présentation contextuelle de la formation en éducation extrascolaire. Il en ressort que l'éducation en général est un processus de socialisation. Toute forme d'éducation prend en compte les réalités sociales dans laquelle elle est mise en exergue. L'éducation implique en ce sens une prise en compte des réalités sociales et culturelles de l'apprenant dans les situations de formation surtout lorsqu'on sait que la société est un des premiers vecteurs de l'éducation. La socialisation apparaît à ce titre comme un processus par lequel les modèles (savoirs, pratiques, coutumes etc.) d'un groupe social sont transmis d'un individu à un autre ou d'une génération à une autre (Meloupou, 2013, p.137). L'on comprend mieux le rôle de la société dans la mise en œuvre de l'éducation.

En effet, l'éducation extrascolaire est une éducation permanente, reçue en dehors du système scolaire et qui utilise une pédagogie appropriée où l'apprenant devient apprenant ou porteur de projet et l'enseignant, animateur ou intervenant social. Dans ce cas, les acteurs sont liés par un projet à développer dans un centre de jeunesse. Ledit projet est l'apprentissage de petits métiers soutenu par la pratique des activités physiques et sportives tout en tenant compte du marché de l'emploi. Pour ce qui est de l'apprentissage vicariant, ou par modelage, c'est un apprentissage fondé sur l'observation réfléchie d'un modèle remplissant certaines conditions favorables aux yeux de l'observateur. Différent du mimétisme, le modelage représente tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observés, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés. Ce processus comporte quatre facettes : l'attention, la mémorisation, la reproduction, et la motivation.

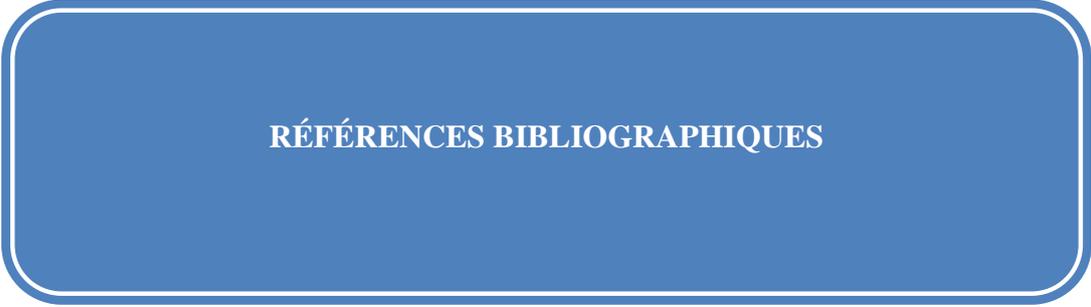
Afin de mettre en lumière les effets de la formation en situation extrascolaire sur la formation des maçons, l'étude s'est donnée pour objectif général de comprendre en quoi l'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. Cet objectif général a donné lieu à trois objectifs spécifiques notamment Vérifier que l'expérience du formateur rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la

ville de Yaoundé ; Apprécier comment l'environnement de travail rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ; Examiner en quoi l'imitation de l'apprenant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. Le cadre conceptuel et théorique de l'étude a permis de procéder à la définition des principaux concepts de l'étude et d'aborder les principales théories qui ont servies de fondation théorique à l'étude.

Afin de mieux appréhender les effets de l'éducation extrascolaire, l'étude s'est appuyée sur plusieurs bases théoriques mise en lumière par les travaux de Holland qui propose une théorie des choix vocationnels. Ce modèle part du principe qu'un individu a tendance à rechercher un type de métier qui correspond à son type de personnalité. Les travaux de Dewey(1938), ont permis de comprendre les principes de l'apprentissage expérientielle. Il envisage l'expérience comme une source importante de l'apprentissage et ne se détache jamais du système scolaire institutionnalisé où l'expérience est considérée comme un des concepts clés de l'éducation nouvelle. Pour Bandura (1963), la croyance sur son auto-efficacité ou le sentiment d'efficacité(SEP) est le fondement de la motivation, du bien-être et de l'accomplissement humain. Ce cadre théorique a ainsi conduit à la formulation de plusieurs hypothèses dont la principale est : L'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. L'opérationnalisation des variables de cette hypothèse a donné lieu à trois hypothèses spécifiques notamment : L'expérience du formateur rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ; L'environnement de travail rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé ; L'imitation de l'apprenant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.

Afin de vérifier ces hypothèses, le choix méthodologique s'est orienté vers une méthode qualitative avec un échantillon de sept participants dont quatre apprentis maçons et trois formateurs. La démarche de collecte des données a été des entretiens dirigés. Pour analyser ces données l'étude s'est appuyée sur une analyse thématique de contenus. Il découle donc de cette analyse que l'éducation en situation extrascolaire a effectivement des inférences sur la formation vicariante des maçons en général. La formation en éducation extrascolaire à travers ses trois facteurs que sont l'expérience du formateur, l'environnement de formation et la pratique de l'imitation par l'apprenant induit des inférences positives sur l'apprentissage vicariant chez les maçons. L'apprentissage dit vicariant est donc celui qui résulte de l'imitation par l'observation d'un pair qui exécute le comportement à acquérir.

Ainsi, l'expérience du formateur constitue un facteur d'influence dans le processus d'apprentissage ou de formation vicariant. Car le modèle trace le chemin à suivre et l'apprenant suit en observant et en imitant. Les effets de l'environnement d'apprentissage dans ce contexte ne sont pas à négliger. L'environnement d'apprentissage à travers la qualité des interactions entre les intervenants, la qualité de la sécurité et les outils de travail à disposition offre un espace de travail de qualité. Enfin, le processus d'imitation qui est le processus central dans la formation vicariante est incontournable pour le développement des compétences par les apprenants. Ce processus prend en compte l'observation, l'imitation et surtout la répétition dans la tâche qui sert de fixateur, de booster pour l'assimilation et la rétention. L'apprentissage vicariant est en somme un processus d'apprentissage efficace car permettant aux individus de tirer parti de l'expérience et de l'expertise d'autrui pour réussir les tâches sans avoir à faire l'expérience directe elle-même.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Action for the Rights of Children (ARC) (2001). *Questions Fondamentales Education*, Édition David Nosworthy.
- AFNOR. (2010). *Responsabilité sociétale : comprendre, déployer, évaluer*. La Plaine Saint-Denis : AFNOR Éditions.
- Albéro, B., et Guérin, J., (2014). L'intérêt pour l''activité' en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations : Recherches en Éducation des Adultes*, 11, 11- 45.
- Arvisais, O. et Charland, P. (Juin 2014). Conflits armés et Éducation pour tous: Quelle éducation pour les réfugiés à l'aube de la date butoir de 2015? *Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'UQÀM*, Série- Question CUDC, 1-8.
- Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scale. In F. Pajares, et T. Urdan, (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT : informati Age.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* (1ère édition anglaise, 1997). Bruxelles, De Boeck.
- Banque Mondiale (2004) : *Rapport annuel*. vol. 1, p 180.
- Besson, M., Collin, B., et Hahn, C. (2004). L'alternance dans l'enseignement supérieur au management. *Revue Française de Gestion*, 151(4), 69-80.
- Besson, M., Collin, B., Geay, A., et Hahn, C. (2005). Pour une nouvelle approche de l'alternance dans l'enseignement supérieur. In. C. Hahn, A. Geay, B. Collin, et M. Besson (éd.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives* (pp. 15-29). Paris : L'Harmattan.
- Bouker, M.A. (2017). *Les communautés d'apprentissage professionnelles en ligne : un moyen de développement professionnel d'acteurs en éducation* (Thèse de doctorat non publiée). Québec : Canada.
- Boutinet, J-P. (1990). *Anthologie du projet*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Brassard, A. (2000). L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise. *Revue Française de pédagogie*. 130, pp. 15-28.
- Charriot, A. et Duclert, V. (s.d) (2007). *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France au général de Gaulle (1953-1969)*, Paris : La Découverte.
- Chatel, E. (2001). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles. De Boeck, p. 179-201.

- Delaire, G. (1985). *Commander ou motiver ?* Paris, Les éditions d'Organisation.
- Descroix, S. et C. Leoup (2002). Organiser l'évaluation d'une action de développement dans le Sud: un guide pour les ONG du Nord, Hors-Série, N°2, 82p
- Dionne, M. (1982). *Les écoles alternatives*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Ekouma, C. M. (2016). *Orientation scolaire et professionnelle au Gabon : situations, contextes et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Éla, J-M. (2001). *Guide pédagogique de formation à la recherche pour le développement en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- FonkengEpah, G. et Chaffi, C. I. (2012). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales/sciences humaines*. Yaoundé.
- Geay, A. (2000). *L'école de l'alternance*. Paris : L'harmattan.
- Hameline, D. et Dardelin, M.-J. (1977). *La liberté d'apprendre : Situation II*. Paris. Ed. Ouvrières,
- Emtcheu, A. (1988). *Les Cahiers des Sciences de l'éducation*. SOPÉCAM, Yaoundé.
- Lamoureux et al. (2008). *La pratique de l'Action Communautaire*. Paris : PUQ.
- Le Bissonnais, J et Muller, J-L. (2002). *Gérez un projet gagnant*. Paris : AFNOR.
- Le Dantec, T. (2004). *Le guide du chef de projet: méthodes de mise en œuvre et d'évaluation : l'exemple des projets d'organisation interne de l'entreprise*. Paris : Maxima.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris : Guérin/Eska.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e édition. Montréal: Guérin.
- Lemligui, A. (2006). Ce que l'acte éducatif veut dire. Dans « *Union Infos* » n° 37.
- Loi n°98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'Education au Cameroun et fixant le cadre juridique de l'éducation au Cameroun.
- Meloupou., J.P. (2013). *Manuel de psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent*. Yaoundé : l'Hamathan Cameroun.
- Mialaret, G. (1969). *Education nouvelle et monde moderne*. Paris : PUF.
- Mialaret, G. (1988). *Les Sciences de l'éducation* (Coll. Que-Sais-je ?). Paris : PUF.
- Mimche, H. et Alawadi, Z. (2012). Faciliter la socialisation universelle sans compromettre la qualité de l'éducation au Cameroun. In *Réponses africaines aux défis de l'éducation*, Paris : ed. HisLineage.
- Mongieu, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Motaze, A. (2009). *Le social et le développement en Afrique*. Paris : l'Harmattan.

- Nanfosso, R. T. (2006). La dynamique de l'enseignement supérieur privé au Cameroun. *CORDESRIA*, 99-122.
- OCDE (2003). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*.
- Paillé,(2003). La méthode qualitative, postures de recherche et travail de terrain. Paris : Armand Colin.
- Paquin, M. (1995). Modèle didactique d'utilisation d'institutions culturelles Québécoises à des fins éducatives, *in Loisir et Société*, vol. 18, n° 2 pp. 330-336
- Paquin, S. (2010). *Analyse des politiques publiques Montréal*. Montréal : PUM.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139(2), 13-35.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante, *Recherche et Formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P. (2009). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : professionnalisation et/ou développement ? In. M. Durant et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (pp. 159-189). Paris : PUF.
- Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (2011b). La didactique professionnelle : un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences et Society*, 1(2), 83-95.
- Pastré, P., Mayen, P., et Vergnaud, G. (2006) La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Plane, J-M. (2012). *Théorie et management des organisations*. Paris: Dunod.
- PNUD (2011), *Rapport sur le développement humain*.
- Popper, R. K. (2017). *La logique de la Découverte Scientifique*. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Rabardel, P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In P. Rabardel, et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 11-30). Toulouse : Octarès. Rabardel, P., et Pastré P. (dir.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès

- Sardan, J.-P. O. (1995). *Anthropologie et développement: Essai en socio anthropologie du changement social*. Paris : Karthala.
- Sardan, J.-P. O. (2001). *Les trois approches en anthropologie du développement*. Tiers Monde. Paris : Karthala.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., et Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Savoie-Zajc, L. (2009). *L'entrevue semi-dirigée*. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd.; p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1982).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd.; p. 123-148). Saint-Laurent, Canada : Renouveau pédagogique
- Swanson, J. L., et Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, 443-462.
- Tatangang, H. (2011). *Education-Formation-Emploi ; la clef du développement de l'Afrique à l'ère de la mondialisation*. Yaoundé : Ed. ADES.
- Tourmen, C. (2007). *Les compétences des évaluateurs : le cas des évaluateurs de politiques publiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Grenoble : Université Pierre Mendès France.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40.
- Tsafack, G. (2001). *Comprendre les Sciences de l'Éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- Tsafak, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : P.U.A.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris : l'Harmattan.
- Tsafak, G., (1989). *La Crise du développement et les systèmes éducatifs africains*, in Afrique Unie : le tournant du développement africain, Yaoundé.
- Tsala Tsala, J.-P. (2007). Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun. *Annales de la facultés des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, 1, 121-158.

- UNESCO. (2006). *Analyse, planification et suivi du secteur de l'éducation*. Paris : UNESCO, Éd.
- UNESCO. (2011). *Classification Internationale Type de l'Education 11*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Principe du renforcement des capacités en planification des politiques éducatives et en gestion des ressources*. Paris : UNESCO
- Van der Maren, J.-M. (2012). Historique des perspectives de recherche: de la vérité aux énoncés hypothétique. *Recherches qualitatives*, HS(12), 9-28.
- Van Zanten, A. (éd). (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF.



ANNEXES

PHOTOS DES MANŒUVRES SUR LE TERRAIN





Chantier de construction d'un pont au quartier Nsimeyong/Yaoundé
Source : Enquête de terrain Août 2022.



Chantier de construction d'un pont au quartier Nsimeyong/Yaoundé
Source : Enquête de terrain Août 2022.

GUIDE D'ENTRETIEN DES FORMATEURS

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

Entretien sur les formateurs

Mesdames et Messieurs,

Cet entretien entre dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Éducation. Cette dernière cherche à comprendre en quoi l'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. Elle n'est pas une enquête de moralité. Elle a un but purement académique. La stricte confidentialité et le respect des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Heure de début :

Heure de fin :

Nom de l'enquêteur :

VIS Items	Entretien sur l'expérience du formateur	
	Formulation des questions	Contenus du discours
Q1	-Est-il nécessaire d'avoir des diplômes requis pour pouvoir former et développer les compétences des apprentis maçons dont vous avez la charge ?	

	-Le matériel didactique mis à votre disposition est-il adéquat pour la formation des apprentis maçons ? -Quelles méthodes d'évaluation employez-vous pour leur formation ?	
Entretien sur l'environnement de travail		
Q2	-Estimez-vous que l'environnement dans lequel vous formez ces apprentis soit vraiment favorable pour développer les compétences des apprentis maçons dont vous avez la charge ? -Est-ce un environnement genré ou de prestige ? -Quelles sont les raisons pour lesquelles vous pensez que cet environnement est défavorable ?	
Entretien sur l'imitation de l'apprenant		
Q3	-Selon votre expérience de formateur, cette capacité de rétention des apprentis se fait-elle par observation ou par imitation ? -Pensez-vous au terme de leur formation qu'on puisse parler de leur auto-efficacité ?	
Thème 4 : identification du répondant		
Q4	Votre sexe ?	
Q5	Votre âge ?	
Q6	Votre niveau d'étude ou diplôme ?	
Q6	Nombre d'années en tant que formateur ?	

Merci pour votre aimable collaboration

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

Entretien sur les formateurs

Mesdames et Messieurs,

Cet entretien entre dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Education. Cette dernière cherche à comprendre en quoi l'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. Elle n'est pas une enquête de moralité. Elle a un but purement académique. La stricte de confidentialité et le respect des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

Date de l'entretien : 29 Août 2022

Lieu de l'entretien : Shell Nsimeyong

Heure de début : 16h30

Heure de fin : 17h08

Nom de l'enquêteur : Chercheur

VIS Items	Entretien sur l'expérience du formateur		
	Formulation des questions	Contenus du discours	
Q1	-Est-il nécessaire d'avoir des diplômes requis pour pouvoir former et développer les compétences des apprentis maçons dont vous avez la charge ? -Le matériel didactique mis à votre disposition est-	Formateur 1 : le diplôme est important, mais pour l'apprentissage sur le terrain, il faut être expérimenté, performant, résistant et déterminé. Le diplôme, c'est-à-dire ce qu'on fait à l'école est très souvent loin de la réalité. Le matériel est adapté, il correspond aux tâches que nous devons faire, il n'est pas de dernière génération, mais il est disponible. Il n'y a pas de méthode d'évaluation formelle. Non, nous les évaluons dans la tâche et dans la capacité à réaliser ces tâches surtout dans quel délai ils le font.	Masculin 57 ans CAP 15 ans 08min43s

	<p>il adéquat pour la formation des apprentis maçons ?</p> <p>-Quelles méthodes d'évaluation employez- vous pour leur formation ?</p>	<p>Formateur 2 : Booonnn, le diplôme n'est très important pour le travail sur le terrain. Parce que parmi mes apprentis maçons, il y en a qui sont des licenciés non pas des ingénieurs mais sur le terrain, ils sont efficaces. Donc, moi, particulièrement, je n'ai pas de diplôme en maçonnerie, mais c'est le terrain qui m'a formé. Pour le matériel, nous en avons qui nous permet de faire les tâches du chantier. Il permet aussi de former les manœuvres. Pour évaluer, on donne des travaux pratiques aux apprentis. Donc l'évaluation est très pratique.</p>	<p>Masculin</p> <p>59 ans</p> <p>21 ans</p> <p>07min03s</p>
		<p>Formateur 3 : Le diplôme est important de manière théorique, mais, la réalité du terrain est toute autre. Moi, par exemple j'ai un Bac en maçonnerie, mais, ce qu'on fait sur le terrain est plus pratique et parfois peut s'opposer à ce qu'on a appris. Donc, pour former, il faut est expérimenté, pas forcément besoin de diplôme. Pour ce qui est du matériel, il est adapté aux travaux de terrain, tous les chantiers n'ont pas le même matériel. Mais, celui que nous utilisons est adapté. Quant à l'évaluation, elle est plus pratique. On évalue les apprentis dans les tâches, les travaux que nous leur donnons.</p>	<p>Masculin</p> <p>51 ans</p> <p>19 ans</p> <p>Bac Maçonnerie</p> <p>09min09s</p>
Entretien sur l'environnement de travail			
Q2	<p>-Estimez-vous que l'environnement dans lequel vous formez ces apprentis soit vraiment favorable pour développer les compétences des apprentis maçons dont vous avez la charge ?</p> <p>-Est-ce un environnement généré ou de prestige ?</p> <p>-Quelles sont les raisons pour</p>	<p>Formateur 1 : L'environnement ici c'est le chantier, la formation est pratique, donc, l'environnement est adapté pour ce qu'ils doivent apprendre. L'environnement dépend des types de chantier, les grands chantiers publics ont des environnements plus softs, les chantiers de quartier ont des environnements de quartier aussi. Donc chaque environnement est adapté à l'apprentissage, tous ces environnements leur permettent d'apprendre.</p>	
		<p>Formateur 2 : Les chantiers sont les espaces dans lesquels nous sommes formés. La formation ici est pratique, elle se fait en pratiquant. Chantier égale chantier vu que ce qu'on fait dans ces chantiers c'est de travailler, de construire des bâtiments, des édifices. Comme ils sont là pour apprendre, ces chantiers sont adaptés à leur formation qui est une formation de tas, une formation pratique.</p>	

	lesquelles vous pensez que cet environnement est défavorable ?	Il y'a toutes les taches qu'on apprend à l'école, donc cet environnement leur offre des espaces de pratique.	
		Formateur 3 : L'environnement est favorable, il est un environnement adapté à la formation pratique, formation de tas. La qualité de l'environnement dépend du type de chantier. L'environnement est favorable parce qu'il offre un cadre pratique d'apprentissage.	
Entretien sur l'imitation de l'apprenant			
Q3	-Selon votre expérience de formateur, cette capacité de rétention des apprentis se fait-elle par observation ou par imitation ? -Pensez-vous au terme de leur formation qu'on puisse parler de leur auto-efficacité ?	Formateur 1 : Mon expérience me permet de dire que la démarche d'apprentissage lorsqu'on fait une formation dans le tas est l'observation, l'imitation et la routine, c'est-à-dire la répétition. Mais, tout le monde sur le terrain apprend par observation et retienne par répétition de la tâche. Le fait de faire une tache chaque jour. Oui, on peut parler de l'auto efficacité. Car tout dépend de leur capacité propre à apprendre.	
		Formateur 2 : La capacité de rétention dépend de la régularité de la tâche à et de l'assiduité de l'apprenti. Ils apprennent en observant, en reproduisant et en répétant la même tache dans chaque chantier. Oui, pour moi, je peux dire qu'ils sont auto didactes.	
		Formateur 3 : Les formations dans le tas se font par observation d'abord, par imitation en suite. Ce qui fait retenir, c'est la régularité dans la pratique, c'est-à-dire que l'apprenti doit répéter la même tache chaque fois.	

GUIDE D'ENTRETIEN APPRENTIS MAÇONS

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

Entretien sur les apprenants

Chers apprentis en maçonnerie,

Cet entretien entre dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Education. Cette dernière cherche à comprendre en quoi l'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. Elle n'est pas une enquête de moralité. Elle a un but purement académique. La stricte confidentialité et le respect des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Heure de début :

Heure de fin :

Nom de l'enquêteur :

VIS Items	Entretien sur l'expérience du formateur	
	Points focaux de questionnement sur l'entretien	Contenus du discours
Q1	-Pensez-vous que vos formateurs disposent de diplômes requis vous permettant d'acquérir des compétences en maçonnerie ? -Êtes-vous satisfaits du matériel didactique mis à leur disposition ? -Comment procèdent-ils pour vous évaluer ?	

Entretien sur l'environnement de travail		
Q2	-L'environnement dans lequel vous êtes formés est-il favorable selon vous ? -Le lieu de formation est-il défavorable ? -	
Thème 3 : l'imitation de l'apprenant		
Q3	-Selon vous, qu'est-ce qui vous permet de retenir facilement : l'observation ou l'imitation ? -Avec cette formation reçue, pensez-vous qu'on puisse parler de votre auto-efficacité vu la concurrence actuelle ?	
Thème 4 : identification du répondant		
Q4	Votre sexe ?	
Q5	Votre âge ?	
Q6	Quel est votre niveau scolaire ?	

Merci pour votre aimable collaboration

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

Entretien sur les apprenants

Chers apprentis en maçonnerie,

Cet entretien entre dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Education. Cette dernière cherche à comprendre en quoi l'apprentissage vicariant rend compte de l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé. Elle n'est pas une enquête de moralité. Elle a un but purement académique. La stricte confidentialité et le respect des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

Date de l'entretien : 29 Août 2022

Lieu de l'entretien : Shell Nsimeyong

Heure de début : 15H30

Heure de fin : 16H03

Nom de l'enquêteur : Chercheur

VIS Items	Entretien sur l'expérience du formateur		
	Points focaux de questionnement sur l'entretien	Contenus du discours	
Q1	-Pensez-vous que vos formateurs disposent de diplômes requis vous permettant d'acquérir des compétences en maçonnerie ?	Apprenant 1 : Non, je suis élève en 1 ^{re} F. Mais j'ai appris la maçonnerie avec mon père. Lui, ne dispose pas de diplôme en maçonnerie. Bon, le matériel que nous utilisons dans les chantiers est adapté, si le matériel n'est pas bien, tu ne peux pas bien travailler. Pour évaluer, il nous donne des tâches à réaliser. Par exemple s'il faut faire un parpaing, il dira de faire le parpaing et c'est en fonction de la forme du parpaing qu'on va dire si tu es bon ou pas.	Masculin 20 Ans BAC + 1 5min31
		Apprenant 2 : je suis élève en 4 ^{eme} année maçonnerie J'ai travaillé avec certains aînés au	Masculin

	-Êtes-vous satisfaits du matériel didactique mis à leur disposition ? -Comment procèdent-ils pour vous évaluer ?	quartier, eux aussi ont appris comme ça. Ils n'ont pas de diplôme. Oui, le matériel que nous utilisons est bien, c'est pour le chantier. Bon, pour évaluer, on te donne un petit travail à faire. Apprenant 3 : j'ai appris la maçonnerie avec mon père. Je suis élève au lycée technique. Je ne sais pas si mon père a un diplôme en maçonnerie. Le matériel qu'on utilise est bien. Pour m'évaluer, il me montre, quand on travaillait souvent, il me montrait les petits trucs à faire comme pour tourner le Gachet, monter les murs. Comment utiliser le niveau sur le mur, pour que le mur soit droit. Quant, je rate, il me corrige, il me montre. Apprenant 4 : Je suis élève en Tle F4. Les formateurs le plus souvent quand nous sommes dans les chantiers n'ont pas de formation, n'ont pas de diplôme professionnel. C'est celui qui gagne le marché de construction qui est un Architecte. Mais ceux même qui font les travaux n'ont pas de diplôme, ce sont des manœuvres. Nous les manœuvres, nous sommes là pour exécuter les petites tâches. Ceux qu'on peut considérer comme des formateurs là-bas ont aussi appris dans le tas. Le matériel qu'on utilise est un matériel de chantier, c'est vrai qu'il est souvent vieux vétuste, mais c'est le matériel adapté pour la maçonnerie, on a des marteaux, des pelles, des truelles. Le matériel est satisfaisant, il permet de faire le travail pour lequel vous avez été appelés. Mais, il y'a un style de tâche pour lequel il n'y a pas de matériel, obligé d'adapter. Il n'y a pas une évaluation formelle, on nous évalue par rapport à la tâche qu'on t'a donnée. C'est parce que tu as effectué la tâche que tu es jugé performant. L'évaluation se fait in situ, il n'y a pas d'épreuve, de sujet d'évaluation.	22 Ans BAC 05min45
Entretien sur l'environnement de travail			
Q2	- L'environnement dans lequel vous êtes formés est-il favorable selon vous ? -Le lieu de formation est-il défavorable ? -	Apprenant 1 : Nous nous sommes formés dans le tas, c'est-à-dire dans les chantiers. Donc, les environnements dans lesquels nous nous sommes formés étaient adaptés à une formation de terrain. Ce n'était pas de grandes écoles de maçonnerie. Donc le lieu de formation correspondait à un lieu de formation dans le tas. Apprenant 2 : J'ai appris en pratiquant directement dans les chantiers, c'était une formation pratique. Donc les lieux de formation c'étaient les chantiers	Masculin 20 Ans BAC + 1
			Masculin 22 Ans

		de construction. On peut dire que ces lieux étaient adaptés à l'apprentissage de la maçonnerie. Ou de mieux pour apprendre la maçonnerie si ce n'est pas dans un chantier de construction.	BAC
		Apprenant 3 : Non, c'était de bon chantier, le lieu de travail était favorable. Il ne m'amenait pas dans tous les chantiers.	Masculin 27 Ans LICENCE
		Apprenant 4 : C'est un environnement de sous quartier, c'est l'apprentissage de sous quartier des chantiers de sous quartier, c'est apprentissage par observation, par expérience. Là-bas, on apprend en imitant. On regarde faire et on imite. L'environnement d'apprentissage, on ne peut pas dire qu'il est satisfaisant ou insatisfaisant. Quant au lieu de formation, c'est sur place. Ce n'est pas un lieu de formation comme une école formelle avec des bancs. On apprend en essayant.	Masculin 27 Ans Master
Thème 3 : l'imitation de l'apprenant			
Q3	-Selon vous, qu'est-ce qui vous permet de retenir facilement : l'observation ou l'imitation ? -Avec cette formation reçue, pensez-vous qu'on puisse parler de votre auto-efficacité vu la concurrence actuelle ?	Apprenant 1 : Pour moi, j'ai été habitué. Donc c'est avec l'habitude que j'ai pu retenir. C'est en pratiquant que j'ai pu retenir. Pendant les vacances, tu fais 90 jours de chantiers. Obligatoirement, tu vas retenir. On observe faire et on imite avec répétition. Bon, nous sommes concurrents par rapport aux autres qui apprennent aussi dans le tas comme nous. Mais, nous ne faisons pas le poids face aux étudiants formés par exemple à l'école des travaux ou à polytechnique.	Masculin 20 Ans BAC + 1
		Apprenant 2 : On retient grâce à la répétition, grâce à l'habitude. Dans les chantiers, on apprend en imitant. Et on retient par répétition. C'est vrai que nous sommes autonomes, mais, quand il faut parler de vrais chantiers, nous ne faisons pas le poids. Il faut aussi préciser que nous sommes plus forts dans la pratique et dans l'expérience que les ingénieurs des grandes écoles. Car leur formation est plus théorique. Pourtant, nous, sommes très pratiques, nous n'avons fait aucune théorie.	Masculin 22 Ans BAC
		Apprenant 3 : Non, pour retenir, je n'écrivais pas, quand il me disait, je gardais dans la tête. Parce que normalement, le Gachet là a leur dosage, le dosage fixe. La première fois qu'il m'avait dit ça, j'ai gardé ça en tête. Avec cette formation, je suis efficace.	Masculin 27 Ans LICENCE
		Apprenant 4 : Ce qui nous permet de retenir c'est la répétition. On observe, on imite, on répète. A force	Masculin 27 Ans

		<p>de faire la même chose chaque jour, tu vas finir par être performant dans ça. Là-bas, on est performant parce qu'on a répété. C'est la répétition qui nous permet de retenir, faire la même chose chaque jour pendant la durée du chantier. Avec la formation qu'on a reçue, on peut dire qu'on est autodidacte. On est auto efficace. Avec la concurrence, on ne peut pas dire qu'on est concurrent sur le marché. Les formations ne sont pas concurrentielles.</p>	<i>Master</i>
--	--	---	----------------------

AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

Le Doyen
The Dean

N° 419 /22/UYI/FSE/VSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **BITIENGUI Anne Marie Colette**, Matricule 20V3749 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *INTERVENTION, ORIENTATION, EDUCATION EXTRASCOLAIRE*, Option : *EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction de **Dr. ONAMBELE NGONO Lucine**. Son sujet est intitulé : « *Formation en situation extrascolaire chez les maçons de la ville de Yaoundé* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le 2 1 JUIN 2022

Pour le Doyen et par ordre

 Etienne
 Le Vice-Doyen

AUTORISATION DE STAGE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

 Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE
 L'EDUCATION

 DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
 DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

 Peace – Work – Fatherland

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTMENT OF DIDACTICS

Le Doyen
 The Dean

N°.....420../22/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE STAGE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **BITIENGUI Anne Marie Colette**, Matricule 20V3749 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *INTERVENTION, ORIENTATION, EDUCATION EXTRASCOLAIRE*, Option : *EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE*.

L'intéressée doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction de **Dr. ONAMBELE NGONO Lucine**. Son sujet est intitulé : « *Formation en situation extrascolaire chez les maçons de la ville de Yaoundé* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le...2.1 JUIL 2022



TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RESUME	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE..... :CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 1:PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE.....	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	6
1.1.1. Contexte de l'étude.....	6
1.1.2. Justification de l'étude	9
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE.....	12
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	15
1.3.1. Question principale de l'étude	16
1.3.2. Questions secondaires de l'étude.....	16
1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	16
1.4.1. Objectif général de l'étude	16
1.4.2. Objectifs spécifiques de l'étude.....	17
1.5. INTERÊTS ET DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE	17
1.5.1. Intérêts de l'étude	17
1.5.2. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE.....	18
CHAPITRE 2 :CADRE CONCEPTUEL ET INSERTION THÉORIQUE.....	20
2.1. DEFINITION CRITIQUE DES CONCEPTS.....	21
2.1.1. L'éducation.....	21
2.1.2. L'éducation extrascolaire.....	22
2.1.3. L'apprentissage vicariant	23
2.1.4. Les aptitudes	23
2.1.5. L'intelligence	24
2.1.6. L'estime de soi.....	25
2.1.7. La formation	26
2.1.8. Apprenant	28
2.2. LA REVUE CRITIQUE DE LA DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE DE L'ÉTUDE.....	29
2.2.1. Aperçu sur l'éducation.....	29

2.2.2. L'éducation et/ou apprentissage extrascolaire.....	31
2.2.3. Les travaux sur le choix professionnel de Gottfredson (1981).....	38
2.3. THÉORIES DE RÉFÉRENCE AU SUJET	40
2.3.1. Le modèle RIASEC d'Holland.....	42
2.3.2. Les modèles d'apprentissage vicariant : apprentissage expérientiel	43
2.3.3. Le modèle de Bandura : Le sentiment d'efficacité personnelle (auto efficacité) ...	47
DEUXIÈME PARTIE:CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE ET ANALYSE DES DONNÉES	51
CHAPITRE 3 :LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	52
3.1.RAPPEL DES QUESTIONS DE L'ETUDE.....	53
3.1.1. Rappel de la question principale de l'étude	53
3.2. FORMULATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE.....	53
3.3. OPÉRATIONNALISATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE	54
3.3.1. Les variables de l'hypothèse générale	54
3.4 FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	55
3.5. TYPE DE L'ÉTUDE.....	58
3.6. L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....	58
3.6.1. Le guide d'entretien	58
3.6.2. L'entretien.....	58
3.6.3 La grille thématique d'enquête : protocole d'entretien	59
3.6.4. Construction de la grille d'analyse de contenu	59
3.7. VALIDITÉ DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES	60
3.7.1. La validité interne	60
3.7.2.validité externe	61
3.8. PRÉSENTATION DU SITE ET LA POPULATION DE L'ÉTUDE	61
3.8.1. Présentation du site de l'étude.....	61
3.8.2. Présentation de la population de l'étude.....	62
3.9.ECHANTILLON ET TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE	63
3.10. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	64
3.11. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES : L'ANALYSE DE CONTENU.....	65
CHAPITRE 4 :PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	67
4.1. IDENTIFICATION DES CAS.....	68
4.1.1. Identification des Apprenants	69
4.1.1.1. Identification du Cas A.A.	69

4.1.1.2. Identification du Cas A.B.	69
4.1.1.3. Indentification du Cas A.C.	70
4.1.1.4. Identification du Cas A.D.	70
4.1.2. Identification des Formateurs	71
4.1.2.1. Identification du Cas F.A.	71
4.1.2.2. Identification du Cas F.B.	71
4.1.2.3. Identification du Cas F.C.	72
4.2. PRESENTATION DES RESULTATS.	72
4.2.1. Expérience du formateur	73
4.2.2. Environnement de travail.	74
4.2.3. Auto efficacité de l'apprenant.	76
4.3. ANALYSE DES RESULTATS.	77
4.3.1. Expérience des formateurs (A)	78
4.3.1.1. Expérience académique du formateur (Aa1)	78
4.3.1.2. Expérience professionnelle du formateur (Aa2)	78
4.3.2. Environnement de travail (B)	79
4.3.2.1. Mise en place du matériel et des mécanismes sécuritaires (Bb1)	79
4.3.2.2. Communication entre tout acteur impliqué (Bb2)	81
4.3.3. Auto efficacité de l'apprenant (C)	82
4.3.3.1. Autonomie (Cc1)	82
4.3.3.2. Compétence (Cc2)	83
4.3.4. Efficacité de la formation des maçons (D)	84
4.3.4.1. Réussite scolaire (Dd1)	84
4.3.4.2. Développement des compétences (Dd2)	84
4.3.5. Synthèse des analyses	85
CHAPITRE 5 :DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.	87
5.1. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET DU CADRE THEORIQUE.	88
5.1.1. Rappel de la problématique.	88
5.1.2. Rappel du cadre théorique.	90
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS.	91
5.2.1. Inférences de l'expérience du formateur sur l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.	91
5.2.2. Interférences de l'environnement de travail sur l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.	95
5.2.3. Interférence de l'imitation de l'apprenant sur l'efficacité de la formation des maçons de la ville de Yaoundé.	98

5.2.4. Synthèse des interprétations	103
5.3. PERSPECTIVES DE L'ETUDE.	104
5.3.1. Perspectives théoriques.....	104
5.3.2. Perspectives pédagogiques.	105
5.3.3. Perspectives pratiques.....	106
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	112
ANNEXES.....	118
PHOTOS DES MANŒUVRES SUR LE TERRAIN	119
GUIDE D'ENTRETIEN DES FORMATEURS	123
GUIDE D'ENTRETIEN APPRENTIS MAÇONS	128
AUTORISATION DE RECHERCHE.....	134
AUTORISATION DE STAGE.....	135
TABLE DES MATIERES	136