

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I THE UNIV

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE L'ÉDUCATION

SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

OUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL NGENIEERING

DEPARTEMENT OF SPECIAL
EDUCATION

TECHNIQUES DE CAPACITATION EXTRASCOLAIRE EN INGENIERIE ET AUTO
EFFICACITE CHEZ DES JEUNES (APPRENTIS) SOUDEURS DES QUARTIERS
PERIPHERIQUES DE LA VILLE DE YAOUNDE

Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention d'un master en science de l'Éducation

Filière : Intervention, Orientation et Éducation Extrascolaire

Spécialité : Éducation extrascolaire

Par

MABOU DJAMPOUOP Gladis
Licenciée en Psychologie du développement

Sous la direction de :
WAMBA André
Maître de Conférences



Juillet 2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ETUDE	6
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	24
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	76
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	85
CONCLUSION GENERALE	128
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	130
QUESTIONNAIRE AUX APPRENTIS SOUDEURS	144
TABLE DES MATIERES	149

DEDICACES

A

Ma famille

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont accompagnés de près ou de loin pendant l'élaboration de ce travail. Ce dernier est comparable à un édifice dont la construction n'a été possible que grâce à la contribution de plusieurs acteurs ci- après :

- Le Docteur WAMBA André, encadreur du présent mémoire pour sa disponibilité, son soutien et ses encouragements à temps et à contretemps tout au long de cette recherche.
- Tout le personnel du Centre Multimédia pour la Promotion des Jeunes (CMPJ) pour leurs disponibilités pendant les périodes de stage.
- Mes camarades de promotions pour leurs encouragements, l'entraide et la solidarité.
- Mes parents pour m'avoir inculqué très tôt les valeurs morales de rigueur et le gout du travail bien fait.
- Mes frères et sœurs pour leurs disponibilités et leurs soutiens multiformes.
- Ma famille et mes amis pour leurs soutiens moraux et leurs encouragements.
- Enfin à DIEU tout puissant qui a rendu ce rêve réalité.

LISTE DES FIGURES

Figure 1: : Modèle Expectancy-Value selon Eccles et Wigfield (2002).....	59
Figure 2:Continuum de l'autodétermination avec les différents types de motivation et de régulation (Deci et Ryan, 2000)	63
Figure 3:Le modèle de réciprocité causale triadique de Bandura (Bandura, 1986).....	68
Figure 4:Les processus de l'apprentissage vicariant (Bandura, 2003)	72
Figure 5:Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction du quartier de résidence.....	86
Figure 6:Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction du genre	87
Figure 7:Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge	88
Figure 8:Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction de la religion	89
Figure 9:Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction du diplôme.....	90
Figure 11:Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction de la région d'origine	91
Figure 12:Nuage des points montrant la corrélation entre l'initiative de développement personnel et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs.....	106
Figure 13:Figure 4.8 : Nuage des points montrant la corrélation entre le sentiment d'estime personnelle et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs	107
Figure 14:Nuage des points montrant la corrélation entre l'encouragement de la collaboration d'équipe et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs	108
Figure 15:Nuage des points montrant la corrélation entre la maîtrise perçue des compétences et auto-efficacité des apprentis soudeurs.....	109

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :Tableau récapitulatif des hypothèses, variables, indicateurs et modalité.....	75
Tableau 2 : Distribution des jeunes soudeurs en fonction du quartier de résidence	85
Tableau 3:Distribution des jeunes soudeurs en fonction du genre.....	86
Tableau 4:Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge	87
Tableau 5: Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la religion.....	88
Tableau 6:Distribution des jeunes soudeurs en fonction des diplômes.....	89
Tableau 7: Distribution des élèves en fonction de la région d'origine.....	90
Tableau 8:Distribution des jeunes soudeurs en fonction du diplôme et de genre	92
Tableau 9:Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge et du diplôme ...	93
Tableau 10:Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la motivation au développement personnel	94
Tableau 11:Distribution des jeunes soudeurs en fonction du sentiment d'estime personnelle	95
Tableau 12:Distribution des jeunes soudeurs en fonction de l'encouragement de la collaboration d'équipe.....	96
Tableau 13:La distribution des jeunes soudeurs en fonction de la maîtrise perçue des compétences	98
Tableau 14:La distribution des jeunes soudeurs en fonction de l'auto-efficacité dans la construction des compétences	99
Tableau 15:Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du quartier de résidence.....	101
Tableau 16:Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du sexe	102
Tableau 17:Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge	102
Tableau 18:variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction de la religion ...	103
Tableau 19:variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du diplôme	104
Tableau 20:Analyse de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction de la région d'origine	104
Tableau 21:Moyennes, écart-types et corrélations entre les variables de l'étude	105
Tableau 22:Régression hiérarchique de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs.....	110

RÉSUMÉ

L'influence de la capacitation extrascolaire sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs est un sujet important pour comprendre comment les jeunes peuvent développer leurs compétences et leur confiance en soi dans le cadre de leur formation professionnelle en milieu informel. Ce sujet est particulièrement pertinent dans le contexte actuel de la formation professionnelle informelle, où l'accent est mis sur le développement des compétences et la préparation des jeunes à une économie en mutation rapide. La principale question est de savoir dans quelles mesures les stratégies de capacitation influencent l'efficacité personnelle des jeunes apprentis dans la construction des compétences en milieu informel. Plus précisément, cette question peut être décomposée en plusieurs questions de recherche : la motivation au développement personnel a-t-elle un impact sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis soudeurs? Le sentiment d'estime personnelle a-t-il un impact sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis soudeurs? L'encouragement de la collaboration d'équipe a-t-il un impact sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis soudeurs? La maîtrise perçue des compétences a-t-il un impact sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis soudeurs ?

Pour répondre à ces questions, une enquête menée par questionnaire a été utilisée pour récolter les données auprès de 278 apprentis soudeurs. Ces données ont été analysées grâce au coefficient de corrélation de Pearson et toutes les hypothèses de recherche ont été confirmées. Les résultats de l'analyse statistiques soutiennent que la motivation au développement personnel ($r(278) = 0,254, (p < 0,001)$) ; le sentiment d'estime personnelle ($r(278) = 0,311, (p < 0,001)$) ; l'encouragement de la collaboration d'équipe ($r(278) = 0,228, (p < 0,001)$) ; et la maîtrise perçue des compétences ($r(278) = 0,497, (p < 0,001)$) influencent significativement l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu extrascolaire.

Nous nous sommes appuyés sur les travaux théoriques de Wigfield & Eccles (2000), de Deci et Ryan (2000) et de Bandura (2003) pour discuter les résultats obtenus qui démontrent que la prise en compte des facteurs de capacitation extrascolaire est nécessaire pour aider les apprentis soudeurs à améliorer leurs compétences, leurs connaissances et leurs aptitudes afin de les rendre plus efficaces dans leur travail ou leur vie personnelle.

Mots clés : Capacitation ; Confiance en soi ; auto-efficacité ; milieu informel.

ABSTRACT

The impact of extracurricular capacity-building on the self-efficacy of apprentice welders is an important topic for understanding how young people can develop their skills and self-confidence in informal vocational training. This topic is particularly relevant in the current context of informal vocational training, where the emphasis is on developing skills and preparing young people for a rapidly changing economy. extracurricular empowerment is an approach to development that aims to improve people's skills, knowledge and abilities to make them more effective in their work or personal lives. The main question is to what extent empowerment strategies influence the personal effectiveness of young apprentices in building skills in informal settings. More specifically, this question can be broken down into several research questions: does the motivation to personal development significantly influence the personal effectiveness of young apprentice welders? Does self-esteem have a significant influence on the self-efficacy of young apprentice welders? Does encouraging teamwork have a significant influence on the self-efficacy of young apprentice welders? Does the perceived mastery of skills significantly influence the self-efficacy of young apprentice welders?

To answer these questions, a questionnaire survey was used to collect data from 278 apprentice welders. The data collected was analyzed using Pearson's correlation coefficient, and all research hypotheses were confirmed. The results of the statistical analysis support that personal growth initiative ($r(278) = 0.254, (p < 0.001)$); sense of self-esteem ($r(278) = 0.311, (p < 0.001)$); encouragement of team collaboration ($r(278) = 0.228, (p < 0.001)$); and perceived mastery of skills ($r(278) = 0.497, (p < 0.001)$) significantly influence welder apprentices' self-efficacy in building occupational skills in informal settings.

We drew on the theoretical work of Wigfield & Eccles (2000), Deci and Ryan (2000) and Bandura (2003) to discuss the results obtained, which demonstrate that taking extracurricular capability factors into account is necessary to help apprentice welders improve their skills, knowledge and abilities in order to make them more effective in their work or personal.

Keys words: empowerment; self-confidence; self-efficacy; informal environment

INTRODUCTION GENERALE

Depuis plusieurs années, l'emploi des jeunes est l'une des principales préoccupations des gouvernements des pays d'Afrique Subsaharienne alors que 80% des travailleurs exercent dans le secteur informel (Adams, de Silva & Razmara, 2013). On estime qu'au cours des dernières années, les entreprises informelles ont absorbé jusqu'à environ 90% de tous les nouveaux entrants sur le marché du travail (Haan, 2006). Dès lors, l'expansion explosive de ce secteur au cours des dernières années et l'attente qu'il continue à croître rapidement dans les années à venir, ainsi que le contexte changeant pour le fonctionnement des micro-entreprises informelles dans le sillage de la mondialisation et de la libéralisation du commerce (Diouf, Kane, Mbodji & Sarr, 2010), rendent impératif d'étudier attentivement le processus de développement des compétences professionnelles des acteurs qui opèrent dans ce secteur, en l'occurrence les jeunes peu scolarisés qui intègrent ce secteur, plus précisément ceux des métiers de la soudure. L'une des questions les plus intrigantes concernant la promotion du secteur informel relève du rôle que jouent l'éducation, la formation professionnelle et des interventions extrascolaires. Cette question revêt une importance particulière dans un contexte où, il existe globalement un large consensus sur la nécessité d'améliorer les revenus et la productivité des acteurs du secteur informel, de manière à faire reculer la pauvreté et à rapprocher les conditions économiques et d'emploi du secteur informel de celles du secteur formel (Nguetse Tegoum, 2012). Car, il est admis que c'est dans le secteur informel, que se crée un grand nombre de « petits métiers » qui malheureusement ne garantissent pas des emplois stables.

La capacitation extrascolaire renvoie à un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue renforcer les capacités des individus, dans notre cas des jeunes apprentis soudeurs en formation professionnelle dans les petites unités de production informelle. Pour le jeune soudeur, elle est importante en ce sens qu'elle permet l'accroissement personnel de l'autonomisation et de la responsabilisation du jeune soudeur en vue d'augmenter son pouvoir d'agir sur son environnement et ses situations vécues, ainsi que de prendre en charge par lui-même sa destinée économique, professionnelle, familiale et sociale.

Les compétences acquises par les acteurs de ce secteur sont toutefois peu connues ou méconnues (Livingstone, Raykov et Turnor, 2005). L'éducation informelle à travers la formation « sur le tas » ou « à la tâche » représente dans les pays africains le mode dominant

d'acquisition des compétences de base pour l'exercice d'un métier (Kanté, 2002). Elle s'adresse à de nombreux jeunes qui, pour diverses raisons, se trouvent exclus du système scolaire en vigueur et de ce fait font recours à une « qualification approximative » leur permettant de s'insérer dans le marché du travail (Fozing, 2010). Des recherches antérieures en Afrique de l'Ouest et du Centre montrent que le parcours typique pour devenir opérationnel dans le secteur informel, est plus ou moins court (Birks et al. 1994). De l'avis général, le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels en Afrique a jusqu'à présent accordé peu d'attention, voire aucune, aux besoins en compétences des opérateurs du secteur informel, plus précisément des acteurs apprentis qui intègrent ce milieu.

Dans les pays en développement, de manière générale, l'éducation formelle dans une salle de classe a tendance à être considérée par les politiques publiques comme le principal instrument de la lutte contre la pauvreté, car elle peut permettre aux individus d'accéder à de meilleurs emplois et, par conséquent, d'accroître leurs gains sur le marché du travail (Bakehe, 2022). Toutefois, dans les faits, l'éducation formelle voit son importance fortement diminuée en apparaissant comme un instrument de production du chômage, raison pour laquelle beaucoup d'individus adoptent des approches autres que l'éducation formelle pour développer leurs compétences professionnelles, en l'occurrence l'apprentissage à la tâche (on-the-job-training) ou l'apprentissage informel. Ainsi, l'apprentissage informel s'avère être une meilleure alternative pour développer les compétences professionnelles des jeunes peu scolarisés qui souhaitent intégrer le marché de l'emploi (Kanté, 2002).

Conscient des enjeux relatifs à la vision 2035 dont le Cameroun s'est doté de manière volontariste, le Gouvernement s'engage à tout mettre en œuvre pour maintenir le cap ainsi déterminé tout en faisant face aux contraintes de divers ordres. Le présent document de stratégie qui va couvrir les dix premières années de la vision à long terme sera centré sur l'accélération de la croissance, la création d'emplois formels et la réduction de la pauvreté.

En ce qui concerne le DSCE, Le Gouvernement envisage porter le rythme annuel de l'expansion de l'activité économique de 3,3% actuellement à environ 5,5% l'an sur la période 2010-2020. Les autorités comptent pour cela, booster le secteur agricole en portant la croissance du secteur primaire autour des 5%, au regard des potentialités nombreuses qu'on pourrait immédiatement mettre à contribution dans ce cadre. Les secteurs manufacturiers et des services vont connaître d'importantes réformes mais compte tenu des temps de réaction, la croissance de ces secteurs devra simplement passer le cap des 5% en moyenne annuelle. Cette évolution permettra de stopper la tendance au fléchissement des secteurs primaires et secondaires surplombés par le développement des activités de services avec pour signification

probable, l'assimilation de l'économie camerounaise à un espace de transaction sans réelle production ou valeur ajoutée.

Il envisage également le sous-emploi de 75,8% à moins de 50% en 2020 avec la création de dizaines de milliers d'emplois formels par an dans les dix prochaines années. En outre, les autorités sont convaincues que la création des richesses quoique restant le pilier essentiel de la réduction de la pauvreté devra être accompagnée par un maillon de redistribution fort qui est celui de l'emploi. Ainsi à la recherche de la croissance se verra attacher la problématique des emplois. Le Gouvernement compte en effet adresser la question du nécessaire reversement des opérateurs informels dans le circuit formel. Il s'agit d'une manière générale de réduire la portion du secteur informel dans l'activité économique nationale. Au terme de la période couverte par le DSCE, le Gouvernement compte ramener la pauvreté monétaire autour de 28,7% contre 39,9% en 2007. D'une manière plus large, le DSCE va poursuivre l'atteinte des objectifs du millénaire qui trouvent un ancrage évident dans la vision à long terme et s'inscrivent à fortiori dans l'amélioration des conditions de vie des populations.

Selon Kanté, l'apprentissage informel est un système de formation important dans un grand nombre d'économies informelles en Afrique Subsaharienne. C'est un processus qui dure tout au long de la vie par lequel chaque individu acquiert et accumule des connaissances, des compétences, des savoirs et savoir-faire à partir des expériences quotidiennes et de son exposition à l'environnement (UNESCO, 2009). Cela étant, malgré le peu d'intérêt que les politiques y portent, il semble être le principal moyen d'acquisition de connaissances techniques et professionnelles pour les jeunes pauvres déscolarisés qui travaillent et en apprennent aux côtés d'un praticien expérimenté (Birks et al. 1994). À cet effet, l'apprentissage se fonde sur un accord de formation conclu entre un apprenti et un maître artisan. Par cet accord, le maître artisan s'engage à former l'apprenti à toutes les compétences nécessaires à l'exercice de ce métier et ce, sur une période relativement longue, habituellement d'une à quatre années selon la capacité et le rythme de compréhension de ce dernier. Cet apprentissage se produit lorsque l'apprenti observe le comportement des autres (maître artisan et les pairs) et ses conséquences dans l'environnement de formation (Bandura, 1977, 1986, 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte 2004 ; Galand & Vanlede, 2004). Dès lors, l'apprentissage par « modelage » est la méthode la plus efficace dans la construction et l'acquisition de compétences (Carré, 2004 ; Lecomte 2004 ; Galand & Vanlede, 2004), surtout dans le milieu informel où la formation est essentiellement pratique.

En effet, l'observation et l'écoute de modèles variés accélèrent l'apprentissage et augmentent le sentiment d'efficacité personnelle (Faingold, 2014). Ce point est intéressant, dans la mesure où le sentiment d'efficacité personnelle semble jouer un rôle déterminant en éducation et formation. Cela étant, de nombreuses recherches empiriques sur le sentiment d'efficacité personnelle, dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnelle, concluent aux effets importants de ce dernier sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants et des formateurs. 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 & Pinard, 1988 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Gaudreau & al., 2012).

Dans le contexte de la formation en milieu informel, les grandes fonctions de cette formation sont d'aider ces jeunes à rattraper leur retard, de se socialiser et d'être, pour reprendre une formule de Genard et Cantelli (2008), « capables et compétents ». Cette formation qui s'apparente au renforcement des compétences et capacités, renvoie au processus par lequel les individus, augmentent leurs capacités à remplir des fonctions essentielles, à résoudre des problèmes et à définir et atteindre des objectifs ; à comprendre et à traiter leurs besoins de développement dans un contexte large et d'une manière durable (PNUD, 1997). Le renforcement des capacités est une stratégie efficace pour promouvoir l'autonomisation.

Pour Eade (1997), c'est une approche du développement qui englobe tous les domaines qui influencent la sphère du développement. Il s'agit donc d'identifier les faiblesses des personnes dans l'exercice de leurs droits fondamentaux et de trouver les moyens adéquats pour accroître leur capacité à surmonter les causes de leur exclusion et de leurs souffrances. Le renforcement des capacités englobe un solide processus d'apprentissage et d'éducation. Le renforcement des capacités est un processus global qui implique toutes les dimensions de la vie. Il ne s'agit pas seulement de mettre en œuvre un projet ou d'améliorer un aspect particulier de la vie. Il s'agit d'une approche du développement qui vise à renforcer les capacités des personnes d'une manière globale. Dès lors, cette capacitation crée un environnement propice au développement des personnes afin qu'elles puissent se gérer elles-mêmes et contribuer à leur société.

Le présent travail s'emploie à analyser les techniques de capacitation, pour identifier et discuter des déterminants de son auto-efficacité dans la construction des compétences, notamment chez les apprentis soudeurs ; l'incidence de la part d'initiative accordée à l'apprenti sur sa performance ; celle du caractère théorique ou pratique de la formation, etc.

Les composantes ou dimensions de la capacitation extrascolaire, qui ont été prises en compte dans cette étude pour parvenir à l'autonomisation professionnelle et économique de ces jeunes apprentis soudeurs, comprennent la formation, l'acquisition de compétences, l'initiative de croissance personnelle, le contrôle perçu et l'estime de soi. Ce faisant, il contribue au débat scientifique sur les déterminants de l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans la construction de leurs compétences professionnelles en milieu informel. Aussi, il présente quelques techniques de capacitation extrascolaire utilisées dans l'apprentissage extrascolaire qui pourraient renforcer la formation professionnelle en milieu extrascolaire.

Ce travail s'articule autour de cinq chapitres. Le chapitre I permet de formuler de manière claire le problème de fond que pose cette étude, le chapitre II porte sur l'insertion théorique et constitue une grille de lecture pour notre sujet. Le chapitre III intitulé méthodologie de l'étude présente les instruments de collecte et d'analyse des données. Les données recueillies sont présentées et analysées au chapitre IV. Enfin, le chapitre V porte sur l'interprétation des résultats, sur les perspectives et les recommandations.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ETUDE

La conceptualisation et l'opérationnalisation de l'étude est l'un des points essentiels de la recherche. En cela, elle repose fondamentalement sur la formulation d'une problématique. Ce chapitre traite du problème qui retient notre attention, en abordant tour à tour le contexte de cette étude, en formulant ensuite le problème de recherche qui est suivi de façon successive par le but de l'étude, ses objectifs, les questions de recherche, les hypothèses de recherche, la justification de l'étude, la délimitation de l'étude et enfin la pertinence de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

La situation de l'emploi en Afrique subsaharienne continue de susciter de graves préoccupations (Haan, 2006). À l'exception d'une courte période suivant immédiatement l'indépendance, lorsque les services publics ont absorbé un nombre important de nationaux, la création de nouveaux emplois a été insuffisante par rapport à la forte croissance de la population et à l'expansion rapide de la main-d'œuvre (Adams, de Silva & Razmara, 2013). Selon Haan (2006), des politiques économiques inadaptées après l'indépendance, parfois inspirées de différentes formes de "socialisme africain", des tendances économiques défavorables (par exemple, la baisse des prix des produits de base et l'augmentation du prix du pétrole) et des conditions climatiques défavorables ont sérieusement entravé le développement économique dans les années 1970 et 1980. Les réformes économiques entreprises dans les années 1990 ont d'abord entraîné le licenciement de milliers de fonctionnaires et des licenciements massifs dans les entreprises paraétatiques et privées. Si la croissance économique s'est quelque peu redressée ces dernières années, ce n'est pas le cas de la croissance de l'emploi ("croissance sans emploi"), et certainement pas suffisamment par rapport à l'expansion rapide de la population active (Fluitman & Momo, 2001).

En raison de l'absence d'emplois, une grande partie de la main-d'œuvre dans tous les pays subsahariens s'est tournée vers le secteur des micro-entreprises informelles (unités de production informelle) pour créer des emplois et des revenus. Selon Haan (2006), le concept de micro-entreprise informelle fait référence à l'auto-emploi (non agricole) et aux "entreprises" caractérisées par une très petite échelle (à la fois en termes de main-d'œuvre et d'investissement en capital), l'utilisation de technologies obsolètes et de formes traditionnelles d'organisation et de gestion du travail, et la dépendance vis-à-vis des marchés locaux et

régionaux. Ces micro-entreprises informelles sont engagées dans (presque) tous les types d'activités économiques, allant de la vente ambulante et des services personnels simples à la fabrication à petite échelle et à une gamme de services de réparation.

Depuis son émergence dans les années 1970, le secteur des micro-entreprises informelles a connu une croissance rapide, fournissant des revenus (supplémentaires) et des opportunités pour les entrepreneurs (naissants) de créer une entreprise (Livingstone, Raykov et Turnor, 2005). On estime qu'au cours des dernières années, les entreprises informelles ont absorbé jusqu'à environ 90% de tous les nouveaux entrants sur le marché du travail (Haan, 2006). L'une des questions les plus intrigantes concernant la promotion du secteur informel concerne le rôle de l'éducation, de la formation professionnelle et des interventions extrascolaire. Cette question revêt une importance particulière dans le contexte post-ajustement structurel où les gouvernements des pays en développement doivent veiller à établir des priorités claires dans leurs dépenses et bénéficieraient d'indications fermes sur la voie la plus directe vers l'emploi dans le secteur informel (Diouf, Kane, Mbodji&Sarr, 2010). En effet, l'attitude des gouvernements et des acteurs institutionnels à l'égard du secteur informel a évolué (Adams, de Silva & Razmara, 2013). La volonté primaire de freiner son expansion a fait place à une certaine tolérance, voire à une volonté de l'appuyer. Globalement, il existe un très large consensus sur la nécessité d'améliorer les revenus et la productivité du secteur informel, de manière à faire reculer la pauvreté et à rapprocher les conditions économiques et d'emploi du secteur informel de celles du secteur formel (NguetseTegoum, 2012).

De l'avis général, le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels en Afrique a jusqu'à présent accordé peu d'attention, voire aucune, aux besoins en compétences des opérateurs du secteur informel, plus précisément des acteurs apprentis qui intègrent ce milieu. Diverses études ont souligné que la formation dispensée par le secteur public, outre qu'elle est généralement inefficace et inefficente, n'est guère pertinente pour ceux qui travaillent dans le secteur des micro-entreprises informelles.

En effet, malgré les atouts qui lui sont reconnus : autofinancement, approches basées sur les réalités quotidiennes, autonomisation des jeunes formés, facilité d'insertion, de sévères critiques sont formulées à l'encontre de l'apprentissage professionnel informel (Poizat, 2003 ;Tapsoba, 2017). L'apprentissage informel est un dispositif de formation professionnelle socialement institué et existant hors du contrôle de l'État. Cet apprentissage se donne « sur le tas » dans des petites entreprises du secteur économique informel et s'adresse généralement à des adolescents et jeunes adultes de faible niveau de scolarité. Il existe un lien étroit entre les

activités de formation et les activités de production. La formation est donnée par des maîtres artisans n'ayant suivi aucune formation pédagogique. Cet apprentissage informel est peu cadré, il n'obéit à aucune organisation institutionnelle. Les enseignements ne s'appuient sur aucun curriculum formellement identifié et n'obéissent à aucune normalisation des modalités de transmission ou de reconnaissance des acquis. Il n'y a pas d'alternance entre temps de travail en ateliers et temps de l'enseignement formel. Les apprentis apprennent en travaillant dans les ateliers avec le guidage et l'accompagnement des artisans devenus maîtres d'apprentissage. La finalité dans cette forme d'apprentissage est de guider et accompagner les apprentis vers le processus d'autonomisation par l'acquisition de compétences utiles à l'exécution du métier choisi (Tapsoba, 2017).

Pour Nagels (2010), l'observation et l'écoute de modèles variés accélèrent l'apprentissage et augmentent le sentiment d'efficacité personnelle. 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 sentiment d'efficacité personnelle semble jouer un rôle déterminant en éducation et formation. Effectivement, de nombreuses recherches empiriques sur le sentiment d'efficacité personnelle, 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 formateurs.

Concernant particulièrement les programmes d'apprentissage informels des métiers, quelques études menées dans la ville de Kinshasa (Musa, 2015, 2021) font état de la performance de ce mode de formation dans le développement des compétences pratiques en temps réduit (une à quatre années). Au sein des structures de production informelle, on observe une diversité de procédés. Certains formateurs font usage d'un processus totalement pratique fondé sur des manipulations d'outils et des réparations ; tandis que d'autres donnent une formation dite « pratique avec peu de théorie », qui consiste à engager les apprentis dans une activité pratique (par exemple la soudure de véhicule), tout en présentant verbalement le sens des tâches à faire, leur importance et les précautions à prendre.

D'autres encore combinent cette dernière avec l'exposé. En dépit de cette combinaison, le corpus de la formation demeure essentiellement pratique. Ce qui peut porter à

questionner l'effet de l'absence d'exposés théoriques dans un processus de formation informelle sur les apprentissages des apprentis. À l'issue de leur formation, les apprentis développent des compétences requises pour exercer le métier. Ce résultat final de la formation démontre que l'apprenti a développé au fil du temps une certaine efficacité personnelle à exécuter les différentes tâches inhérentes à son métier. Certains parviennent à se faire embaucher dans les entreprises existantes, tandis que d'autres créent leurs propres emplois. Ces constats et les résultats obtenus par les études susmentionnées (Musa, 2015) suscitent quelques questions auxquelles le présent travail essaie de répondre : Comment se construit le processus d'apprentissage informel pour atteindre pareille efficacité ? Quelles stratégies les formateurs mettent-ils en œuvre pour faciliter les interactions d'apprentissages avec les apprentis et entre ces derniers ?

À ce propos, les principaux travaux dans le domaine de l'apprentissage informel (Simkins, 1977 ; Bock et Papagiannis, 1983 ; Unesco, 2010 ; Rogers, 2005 ; Carron et Carr-Hill, 1991) n'apportent pas de réponses suffisantes concernant les perspectives didactiques, les interactions d'apprentissage ni sur les mécanismes pédagogiques mis en œuvre ; mais s'orientent plutôt vers des analyses des externalités sociales et économiques des apprentissages informels. Cette approche utilitariste ne permet pas de saisir les paramètres du contexte de formation ni d'en apprécier l'efficacité dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles. À l'opposé, les travaux de Tapsoba (2017) et de Poizat (2003) fournissent quelques réponses d'ordre didactique à l'efficacité de ce mode d'acquisition des compétences professionnelles. Ils attribuent la qualité de la performance manifestée par les apprentis, et sa variabilité, aux facteurs de l'environnement de formation.

Tapsoba (2017) mentionne l'effet déterminant de l'ingénierie de formation mobilisée par les formateurs dans un processus d'apprentissage informel (au Burkina Faso) sur la performance des apprentis. Il en décrit deux phases suivantes : d'abord, une phase préparatoire au cours de laquelle les formateurs conçoivent et mettent en place des activités d'apprentissage (basées sur la solution des problèmes concrets du quotidien). Ensuite, une phase de mise en œuvre où les apprentis s'approprient et appliquent les modèles proposés. Poizat (2003) est arrivé aux résultats similaires, dans une étude visant à stabiliser la qualification de l'éducation non formelle au Mozambique. Il note un niveau satisfaisant des compétences professionnelles manifestées par un échantillon non aléatoire de 76 sujets (issus des localités de Jangamo et de Cumbana) ayant participé à une diversité d'activités d'apprentissage de métiers.

À l'instar de Tapsoba (2017), Poizat (2003) attribue cette performance à une multitude de facteurs dont le plus déterminant est la méthode de formation. Son étude a montré que les formateurs dans un processus d'apprentissage informel font un usage quasi permanent de deux méthodes : l'observation et l'expérimentation. La première consiste, pour chaque apprenti, à suivre attentivement le travail que réalise le formateur ou les pairs, pour en comprendre le procédé et se l'approprier. Tandis que la seconde vise la mise en œuvre par les apprentis de la procédure et des gestes observés ; chacun accomplit une tâche personnelle suivant le modèle présenté par le formateur.

Cependant, en dépit de la pertinence de leurs analyses et résultats, les études précitées (Poizat, 2003 ; Tapsoba, 2017) n'apportent pas suffisamment de détails sur la nature des interactions d'apprentissage informel, ni sur le processus de construction des compétences. En outre, elles n'effectuent aucune analyse de causalité entre les éléments des stratégies de formation et le niveau de performance des apprentis. Cela étant, malgré la multiplicité des stratégies déployées dans cette formation informelle, les finalités consistent à développer chez les apprenants des techniques qui leur permettront d'être auto-efficaces dans la construction de leurs compétences professionnelles. Dès lors, cette capacitation extrascolaire crée un environnement propice au développement des personnes afin qu'elles puissent se gérer elles-mêmes et contribuer à leur société. Le présent travail s'emploie à analyser les stratégies de capacitation, pour identifier et discuter des déterminants de son efficacité dans la construction des compétences, notamment chez les apprentis soudeurs ; l'incidence de la part d'initiative accordée à l'apprenti sur sa performance ; celle du caractère théorique ou pratique de la formation, etc.

Les composantes ou dimensions de la capacitation extrascolaire, qui ont été prises en compte dans cette étude pour parvenir à l'autonomisation professionnelle et économique de ces jeunes apprentis soudeurs, comprennent la formation, l'acquisition de compétences, l'initiative de croissance personnelle, le contrôle perçu et l'estime de soi. Alors que les instruments standardisés utilisés pour mesurer certaines de ces composantes ont été utilisés dans des études antérieures et ont montré une relation positive significative avec l'autonomisation, l'échelle de perception de l'acquisition de compétences a été développée par le chercheur pour mesurer la perception de l'acquisition de compétences par les participants. Ce faisant, il contribue au débat scientifique sur les déterminants de l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans la construction de leurs compétences professionnelles en milieu informel. Aussi, il présente quelques stratégies de capacitation extrascolaire utilisées dans

l'apprentissage informel qui pourraient renforcer la formation professionnelle en milieu informel.

1.2. CONSTAT

Boutin (2013) affirme que le Cameroun est le pays d'Afrique subsaharienne qui enregistre les taux les plus élevés d'emplois dans le secteur informel. La crise des années 80 et ses conséquences négatives sur l'emploi et la production ont entraîné la contraction de la demande, la fermeture des entreprises, la baisse drastique des salaires, le gel des recrutements, etc. En 2011, la deuxième Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel au Cameroun (EESI 2) a relevé que cette crise s'est traduite ces dernières années par une augmentation du nombre d'Unités de Productions Informelles (UPI) estimé à 2,5 millions en 2010. Il résulte de la même enquête que 90,5% des actifs occupés de 10 ans ou plus exercent dans le secteur informel et le niveau des investissements annuels dans ce secteur en 2010 se situait à près de 100 milliards de FCFA. Ainsi, l'explosion de ce secteur au cours des dernières années, laisse croire que cette croissance pourrait tripler dans les années à venir. La politique actuelle du Cameroun adresse la question du développement des compétences professionnelles chez les apprentis du secteur informel à travers une stratégie qui portera principalement sur l'accompagnement des acteurs pour devenir efficace dans l'exercice de leurs activités au quotidien.

Les résultats de la deuxième EESI (2011) présentant le taux de scolarisation au Cameroun, montre que le taux net d'achèvement de la scolarisation est de 21,5% au niveau national. En d'autres termes, sur 100 élèves inscrits au cycle primaire, moins de 22 achèvent complètement le cycle. Le taux de scolarisation au secondaire est de 49,3% ; bien que ce taux connaisse une hausse de 12 points (38% en 2005), il reste faible. Ce qui traduirait que près de la moitié d'enfants quitteraient le système éducatif avant l'âge de 12 ans (Boutin, 2013). De plus, selon une enquête de l'Institut National des Statistiques (INS) menée en 2009, on recense 40% de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur au chômage. Ce taux semble aussi élevé pour les diplômés du primaire et du secondaire. C'est donc un défi pour les décideurs politiques, non seulement de ce taux élevé de chômage, mais aussi d'offrir une chance à ceux qui ont quitté prématurément le système scolaire. Le secteur informel, milieu par excellence où se déroule des apprentissages sur le tas, et propice au développement rapide des compétences professionnelles, s'avère être un environnement idéal pour offrir une chance à ces marginaux du système scolaire.

Toutefois, le secteur informel est un milieu qui présente à bien des égards une certaine complexité. Kanté (2002) par exemple présente l'activité artisanale comme une activité prédominante dans le secteur informel. Pour lui, l'activité artisanale, est une activité d'extraction, de production, de transformation de biens et/ou de prestations de services, grâce à des procédés techniques dont la maîtrise requiert une formation pratique. Elle se réalise notamment, dans les sept branches d'activités à savoir : Alimentation, Bâtiments et Connexes, Bois et Ameublement, Métaux et Construction Métallique, Habillement, Cuir et Textiles, Hygiène et Soins Corporels. L'acquisition des compétences est « *mise en œuvre dans les micros et petites entreprises de ce secteur [...] qui est le grand pourvoyeur de connaissances et de compétences des jeunes en recherche d'insertion et d'emplois* ». (Walther, 2006, p.18). Il serait donc judicieux d'étudier les stratégies de capacitation à l'œuvre dans ce secteur, afin de donner aux actifs du secteur informel cette capacité de s'éduquer et de se former en développant des compétences professionnelles pour leur offrir les possibilités de gagner honorablement leur vie. Walther (2006) mentionne qu'une enquête sur le terrain a permis de déceler un peu partout des expériences significatives pour donner aux acteurs du secteur informel cette capacité de s'éduquer et de se former pour s'autonomiser. À la suite de cet auteur, l'analyse des actions de formation montre que celles-ci ont le maximum de possibilités d'être efficaces quand elles s'insèrent dans un processus global d'accompagnement avec une visée d'autonomisation des apprentis. Bien qu'elles fassent référence au système d'aide, notamment financière, elles s'intéressent également aux dispositifs d'appui à la mise en pratique de la formation, à l'inscription de la compétence individuelle dans un projet collectif qui contribuerait à assurer le passage effectif de la formation à la création d'emplois, et même à la compétitivité.

De manière pratique, cette approche si bien organisée, portera plus de fruits, en ce sens qu'elle semble être l'un des meilleurs moyens de transfert de compétences d'un maître artisan à un jeune apprenti novice dans le milieu. Elle se présente comme une voie alternative pour offrir à ceux qui n'ont pas achevé leur scolarité ou des diplômés sans emploi de pouvoir véritablement apprendre un métier qui les rendrait autonomes. Dès lors, les insuffisances et les inadéquations du système scolaire de type classique trouvent un intérêt croissant pour des formes non scolaires d'éducation, en tant que complément ou même substitut de l'école. En fait, cet intérêt s'explique par les avantages que présente, pour le développement socio-économique et/ou socioculturel, l'apprentissage informel, surtout face aux résultats insatisfaisants d'une école dont le contenu éducatif, ambitieux sur le plan académique, n'est ni pratique ni concret, sans relation avec la vie quotidienne des apprenants et dont les coûts

relativement restent élevés et, de ce fait, limitent son expansion. Ce sont ces limites quantitatives et ces insuffisances qualitatives de l'éducation scolaire qui obligent à recourir de plus en plus à des apports de milieu informel par la capacitation extrascolaire pour accompagner les jeunes apprentis dans la construction des compétences professionnelles.

1.3. LE PROBLEME DE RECHERCHE

L'éducation constitue un ensemble complexe relevant d'une diversité d'espaces de légitimité et concourant à la construction de la personne humaine dans sa totalité (Tapsoba, 2017). Au Cameroun comme dans l'ensemble des pays africains au sud du Sahara, le secteur de l'éducation se structure selon une typologie qui distingue le formel, l'informel et le non formel. Cette diversité tire largement son origine de l'histoire sociopolitique de ces États, des mécanismes de leur constitution et surtout des groupes sociaux qui les composent avec une très grande diversité de référencement culturel. En effet, dans les sociétés traditionnelles africaines l'éducation était un processus complexe qui mobilisait les vivants en vue de la transmission, à l'individu, des valeurs susceptibles de lui permettre de représenter dignement son groupe social d'appartenance. Elle se déroule ainsi à travers plusieurs espaces initiatiques qui font dire à certains que l'éducation dans les sociétés traditionnelles africaines est un immense tissu d'initiation (Assaba, 2000).

Exercer une activité professionnelle est un besoin humain aussi vieux que le monde. C'est au moyen de l'exercice d'une activité professionnelle que l'on peut s'intégrer et être utile pour sa société. Dans un contexte de crise économique et de chômage criard des jeunes, l'on a observé se développer au fil des ans et de manière croissante le secteur informel, au point où ce dernier tient une part importante de l'économie nationale (ECAM I, 1996). L'emploi en général, celui des jeunes en particulier est l'un des problèmes les plus cruciaux de développement que connaissent les pays en voie de développement, surtout ceux de l'Afrique subsaharienne en dépit des efforts et stratégies de résorption du chômage mis en œuvre par divers gouvernements. Ces stratégies passent par la capacitation des jeunes peu scolarisés pour faciliter leur insertion sur le marché de l'emploi. La capacitation, apparentée à l'apprentissage informel de renforcement des compétences, est une stratégie de développement des compétences propices au secteur informel. Ce type de formation professionnelle est devenu peu à peu incontournable, au point de jouer un rôle important dans le développement socioéconomique des pays d'Afrique subsaharienne. Au Cameroun comme partout ailleurs en Afrique, elle est assurée par des unités de productions indépendantes qui

constituent le secteur informel. Ces unités de productions sont le plus souvent non structurées, accueillant des jeunes qui ont reçu ou pas une scolarité préalable.

L'offre de formation n'étant pas équivalente à l'offre d'emploi dans le formel, une grande majorité des jeunes diplômés ou non, se tournent vers le secteur informel qui d'après Charmes et Oudin (1994, p.230) a « des opportunités d'emploi et de revenus désormais plus rémunérateurs que ceux qui leur étaient promis dans le secteur formel ». A côté de ces diplômés, on a les jeunes déscolarisés, c'est-à-dire les défailants du cycle primaire et du cycle secondaire. Ils s'adonnent à des petits travaux sous la supervision d'un patron ou maître artisan. Selon Cling, Lagrée, Razafindrakoto, et Roubaud (2012) cette formation non formelle dite formation « sur le tas » représente dans les pays africains le mode dominant d'acquisition des techniques de base pour l'exercice d'un métier. Elle s'adresse à de nombreux jeunes qui, pour diverses raisons, se trouvent exclus du système scolaire en vigueur et qui, de ce fait, en font un recours efficace de « qualification » en vue d'une insertion sur le marché du travail. Et également aux sortants du système éducatifs dans le secteur formel qui à cause de l'ajustement structurel dans les économies en développement ne trouve pas de travail (Fozing, 2010). A cet égard, elle représente une voie adaptée de promotion de l'emploi indépendant, en même temps qu'elle assure le renouvellement régulier des ressources humaines dans le secteur informel.

Lorsqu'on observe le secteur informel, l'on remarque que les acteurs qui y sont présents, sont pour la plupart formés à l'intérieur même de ce dernier. Aux vues des compétences que ces derniers mettent en exergue, il apparaît nécessaire de s'intéresser aux stratégies mises en œuvre pour induire l'acquisition de ces compétences. Souvent, les parents, dans le but d'assurer l'insertion de leurs enfants, les confient à des personnes (encadreurs ou maître artisans) qui ont déjà une expérience dans un métier particulier. Ces dernières sont des professionnels, lettrés ou non, à la tête de petites unités de production, qui ont pour la plupart un certain niveau d'expérience professionnelle, souvent sanctionné par un diplôme (reconnu ou non), et qui pour des raisons économiques, acceptent des jeunes qui les servent d'apprentis, en vue de leur apprendre les rouages du métier.

Cette pratique qui renvoie généralement au mentorat ou renforcement des capacités, aussi appelée capacitation ou autonomisation, remonte à très loin dans l'histoire de l'humanité. Dans le passé, considérée comme moyen privilégié de formation des jeunes, la capacitation extrascolaire qui s'apparente au modelage (Bandura, 2003), est devenue de plus en plus une pratique courante dans le secteur informel. Ainsi, ces hommes et femmes ayant

bâti une réputation grâce à un réseau de relations remontant à leur premier pas dans le métier, acceptent d'encadrer des jeunes qui doivent observer leurs gestes et les imiter.

En effet, les jeunes apprentis qui intègrent le marché du travail sont confrontés à de nombreux défis, notamment un manque d'expérience, des ressources limitées et un accès restreint aux opportunités de formation et de développement. Ces difficultés peuvent avoir une incidence sur leur efficacité personnelle, c'est-à-dire sur leur confiance en leur capacité à réussir dans la carrière qu'ils ont choisie. Les programmes de renforcement des capacités sont conçus pour relever ces défis en fournissant aux jeunes apprentis les compétences, les ressources et le soutien dont ils ont besoin pour réussir. Ainsi, le foisonnement de la littérature sur le sujet a permis de comprendre que les programmes de renforcement des capacités peuvent avoir une influence sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis de plusieurs façons. En offrant aux jeunes apprentis des opportunités de formation et de développement, ils peuvent développer leurs compétences et leurs connaissances, ce qui peut augmenter leur perception de la compétence et de l'auto-efficacité. En outre, en offrant des possibilités de mentorat et de réseautage, les jeunes apprentis peuvent recevoir des commentaires et des encouragements de la part de professionnels expérimentés, ce qui peut accroître leur efficacité personnelle.

La recherche a montré que les programmes de capacitation peuvent avoir une influence positive sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis. Par exemple, une étude de Kusuma et Kusuma (2016) a montré que les programmes de renforcement des capacités avaient un impact positif sur l'auto-efficacité des jeunes entrepreneurs en Indonésie. De même, dans une étude de Zaman et al. (2019), il a été constaté que les programmes de renforcement des capacités avaient un impact positif sur l'auto-efficacité des jeunes agriculteurs au Pakistan.

La question de l'influence de la capacitation sur l'efficacité personnelle des jeunes apprentis est un sujet important pour comprendre comment les jeunes peuvent développer leurs compétences et leur confiance en eux dans le cadre de leur formation professionnelle. Ce sujet est particulièrement pertinent dans le contexte actuel de la formation professionnelle en milieu informel, où l'accent est mis sur le développement des compétences et la préparation des jeunes à une économie en mutation rapide. La capacitation est une approche de développement qui vise à améliorer les compétences, les connaissances et les aptitudes des individus afin de les rendre plus efficaces dans leur travail ou leur vie personnelle. Dans le contexte de la formation professionnelle, le renforcement des capacités peut inclure des

programmes de formation, des stages, des mentorats et d'autres initiatives visant à améliorer les compétences des jeunes.

La question générale qui se pose est de savoir si la capacitation a un impact sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis soudeurs. Plus précisément, cette problématique se décline en plusieurs questions de recherche.

Pour répondre à ces questions, des études ont montré que la capacitation peut améliorer les compétences professionnelles des jeunes, notamment en augmentant leur capacité à résoudre les problèmes, à communiquer efficacement et à travailler en équipe (Boudreau et al., 2016). De plus, la capacitation peut aider à améliorer la confiance en soi et l'estime de soi des jeunes soudeurs, ce qui peut avoir un impact positif sur leur efficacité personnelle (Baumeister et al., 2003). Cependant, il est important de noter que l'auto-efficacité des jeunes apprentis est influencée par plusieurs facteurs, notamment leur environnement de travail, leur niveau d'éducation et leur expérience professionnelle antérieure. Par conséquent, il est important d'examiner comment la capacitation peut aider à surmonter ces facteurs et à améliorer l'auto-efficacité des jeunes soudeurs. Enfin, pour identifier les meilleures pratiques en matière de renforcement des capacités pour améliorer l'auto-efficacité des jeunes apprentis, il est important d'examiner les programmes de formation existants et de les évaluer en fonction de leur efficacité. Des études ont montré que les programmes de la capacitation peuvent être particulièrement efficaces pour renforcer les capacités des jeunes (Liu et al., 2016).

1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions de recherche sont les points centraux sur lesquels porte la recherche ; elles sont le socle et se déclinent en question principale et questions secondaire. Amin (2005) présente la question de recherche comme une question qui relie deux ou plusieurs variables.

1.4.1. Question principale

Le problème sus-évoqué amène à axer la recherche sur la question principale suivante : Dans quelles mesures les techniques de capacitation extrascolaires ont-elles une influence sur l'auto-efficacité personnelle des jeunes apprentis dans la construction des compétences en milieu informel ? Cette question principale donne lieu aux questions de recherche secondaires

1.4.2. Questions secondaires

Les questions secondaires découlent de la question principale. Pour mieux saisir les implications de la question de recherche principale, elle a été opérationnalisée en quatre (04) questions de recherche spécifiques :

- La motivation au développement personnel a-t-elle une influence sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel?
- Le sentiment d'estime personnelle a-t-il une influence sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel ?
- L'encouragement de la collaboration d'équipe a-t-il une influence sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel ?
- La maîtrise perçue des compétences a-t-il une influence sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel ?

1.5. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

D'après Grawitz (2007) l'hypothèse est une réponse à la question posée ; elle est formulée entre des faits significatifs. Même plus ou moins précis, elle aide à sélectionner les faits observés, à les interpréter, à leur donner une signification. Elle est une réponse provisoire, qui après vérification peut être infirmé ou confirmé. Prenant appui sur les questions de recherche, l'hypothèse principale et les hypothèses secondaires ont été formulées.

1.5.1. Hypothèse générale

C'est la réponse directe à la question de recherche principale. Dans le cadre de cette recherche, l'hypothèse générale est formulée de la façon suivante : il existe une corrélation significative entre les techniques de capacitation extrascolaire et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel.

1.5.2. Hypothèses secondaires

Partant du postulat selon lequel l'hypothèse de recherche est une supposition qui permet de guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'étude. Les hypothèses de recherche spécifiques permettront de mener à bien cette investigation, car elles sont plus concrètes que l'hypothèse générale. Ainsi, quatre hypothèses opérationnelles sont retenues dans le cadre de cette recherche. Elles répondent aux questions secondaires, qui rendent compte de la congruence entre les objectifs et les hypothèses.

- **HR 1** : La motivation au développement personnel influence significativement l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel.
- **HR 2** : Le sentiment d'estime personnelle influence significativement l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel.
- **HR 3** : L'encouragement de la collaboration d'équipe influence significativement l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel.
- **HR 4** : La maîtrise perçue des compétences influence significativement l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel

1.6. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Un objectif est une intention qui décrit les buts généraux et spécifiques que l'on veut atteindre à la fin d'une activité ou d'une investigation. On a un objectif général et des objectifs spécifiques

1.6.1. Objectif général

Cette étude a pour objectif global de vérifier l'influence des techniques de capacitation sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel.

1.6.2. Objectifs spécifiques

De manière spécifique, cette étude vise à :

- Vérifier l'influence de la stimulation de l'implication personnelle sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel.
- Vérifier l'influence l'utilisation de la pédagogie participative sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel
- Vérifier l'influence de l'encouragement du soutien d'équipe sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel
- Vérifier l'influence de la disponibilité du matériel de travail sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences professionnelles en milieu informel

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

La délimitation de l'étude est une mise en contexte précis qui permet de déterminer avec exactitude les contours de l'étude. La délimitation de cette étude se fera sur les plans thématique et empirique.

1.7.1. Délimitation thématique

Sur le plan thématique, cette recherche s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation et plus précisément celui de l'éducation extrascolaire. Cette dernière privilégie l'utilisation des techniques de capacitation extrascolaires, pour optimiser l'auto-efficacité dans l'exercice d'un métier. C'est dans cette logique que cette recherche vise à vérifier si l'expérience, la motivation et l'assiduité peuvent améliorer l'auto-efficacité des jeunes soudeurs. Autrement dit, il s'agit dans cette recherche de vérifier si ces techniques peuvent aider les jeunes soudeurs à devenir capables et compétents. Mieux, développer des stratégies qui favorisent et facilitent l'auto-efficacité des jeunes soudeurs.

Elle s'intéresse au développement des compétences dans le secteur informel. Elle s'inscrit dans la gestion de l'accompagnement de l'apprenti artisan vers son processus d'autonomisation. Cette inscription thématique se justifie par le fait que la recherche se cristallise autour de trois éléments essentiels, à savoir : techniques de capacitation extrascolaires, l'efficacité de la construction des compétences et les conditions d'apprentissage des acteurs apprentis du secteur informel. Dans cette recherche, l'acteur du secteur informel est considéré comme un sujet, qui a un capital humain à développer à travers

un suivi qui tient compte de son environnement social et économique. Il a besoin d'un encadrement qui prend en compte la participation des apprentis.

1.7.2. Délimitation empirique

Cette étude concerne un groupe humain bien précis : les jeunes formés dans les centres de formations des quartiers périphériques du premier arrondissement de la ville de Yaoundé. Les investigateurs et les éléments de pré-enquête ont permis de savoir que ces centres accueillent des jeunes venus de tous les horizons pour se faire former. C'est l'ensemble de ces jeunes de ces centres qui nous intéressent dans cette étude. Les logiques d'action qu'ils adoptent et les aptitudes dont ils font preuves. Ces jeunes sont considérés comme de sujet acteurs, entre autres parce qu'ils sont analysés durant un parcours de formation et de transition professionnelle.

La délimitation empirique a permis à cette étude de focaliser son attention sur les acteurs du secteur informel déscolarisés et peu scolarisés, jeunes sortis prématurément du système scolaire, qui exercent dans le domaine de l'apprentissage de la soudure dans le secteur informel. Compte tenu des contraintes d'ordre académique et social et économique, l'étude se limite dans les quartiers périphériques de la ville de Yaoundé I.

1.8. L'INTERET DE L'ETUDE

L'intérêt de la recherche vise à contribuer à la littérature scientifique, des informations qui permettront de mieux cerner le phénomène de la construction des compétences chez les apprentis du secteur informel.

1.8.1. Intérêt social

Cette étude vise à relever la contribution du secteur informel à travers l'éducation non formel, plus particulièrement les techniques de capacitation extrascolaires et l'auto efficacité chez les jeunes apprentis du secteur informel. L'objectif visé par le Cameroun est de promouvoir un plein emploi, décent et librement choisi, et la résorption du chômage dans secteur informel. Pour y arriver, sa stratégie porte principalement sur des mesures de capacitation et d'autonomisation des acteurs apprentis du secteur informel. L'on remarque que pour l'État camerounais, l'accompagnement vise par le programme Intégré d'Appui aux Acteurs du Secteur Informel (PIAASI) à assurer un meilleur encadrement des jeunes massivement installés dans le secteur informel de notre économie et maximiser en quantité et en qualité les possibilités de création de nouveaux emplois productifs, stables et décents. Malheureusement, des années après, le taux d'informalité reste quasiment stable, se situant

autour de 90,5%. Il est donc impératif de s'intéresser à l'éducation non formelle qui pour ces jeunes constitue un moyen de développement des compétences professionnelles devant leur permettre de trouver un travail stable et décent. La soudure, parmi tant d'autres métiers de l'économie informelle crée une émulation indéniable dans le contexte de professionnalisation de ces jeunes dans le secteur de l'économie informelle.

1.8.2. Intérêt scientifique

L'intérêt scientifique de cette étude est lié aux objectifs même de la recherche. Selon Aktouf (2014), l'objectif de la science et des travaux scientifiques est de détecter les problèmes quelque que soient leurs natures et d'en apporter des réponses pour faciliter la vie des hommes. L'intérêt scientifique de cette étude est de mener un travail qui pourrait permettre à la communauté scientifique toute entière de mieux cerner comment se déroule la construction des compétences chez les apprentis, jeunes peu scolarisés du secteur informel, plus particulièrement des jeunes soudeurs.

1.9. DEFINITION DES CONCEPTS FONDAMENTAUX

1.9.1. Techniques de capacitation extrascolaire

La notion de capacitation est un concept qui en sciences sociales, signifie développer des capacités ; en sociologie, elle renvoie au processus de prise en charge de l'individu par lui-même, de sa destinée économique, professionnelle, familiale et sociale. Certains auteurs (références) l'assimilent au concept anglais « empowerment » (auteurs) pour traduire le processus d'acquisition d'un pouvoir comme celui de travailler, de gagner son pain, de décider de son destin, de sa vie sociale en respectant les besoins et termes de la société. Selon Bacqué et Biewener (2013), l'empowerment articule deux dimensions, celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Il peut désigner autant un état (être empowered) qu'un processus. Cet état et ce processus peuvent être à la fois individuels, collectifs et sociaux ou politiques – même si, selon les usages de la notion, l'accent est mis sur l'une de ces dimensions ou au contraire sur leur articulation.

Une des premières difficultés de l'utilisation française de cette notion est sa traduction. Bacqué et Biewener (2013) estiment que plusieurs formulations ont été proposées, parmi lesquelles « capacitation », « empouvoirisation », « autonomisation » ou « pouvoir d'agir ». Mais ce sont les termes « autonomisation » et « capacitation », qui semblent bien indiqués pour rendre compte du processus d'apprentissage pour l'exercice d'une forme de pouvoir. En ce sens, la capacitation apparaît comme un processus d'accroissement personnel de

l'autonomisation et de la responsabilisation d'un individu en vue d'augmenter son pouvoir d'agir sur son environnement et ses situations vécues, ainsi que de prendre en charge par lui-même sa destinée économique, professionnelle, familiale et sociale.

Le processus d'apprentissage pour l'exercice d'une forme de pouvoir s'assimile au processus de renforcement de capacités, termes que l'on rencontre fréquemment dans le milieu professionnel. Sa mise en œuvre suppose l'utilisation des techniques. Ainsi, les techniques de capacitation extrascolaire renvoient à un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue renforcer les capacités des individus, dans notre cas des jeunes apprentis soudeurs en formation professionnelle dans les petites unités de production informelle. Les techniques de capacitation dans ce travail regroupent la stimulation de l'implication personnelle, l'utilisation de la pédagogie active, l'encouragement de la collaboration et la disponibilité du matériel de travail. Chez les apprentis soudeurs, la capacitation extrascolaire consiste à leur donner assez d'armes pour pouvoir atteindre leurs objectifs c'est-à-dire lui permettre d'être épanoui et autonome pour lui permettre une bonne insertion socioprofessionnelle, d'avoir une confiance en soi et pour une auto efficacité assurée.

1.9.2. Auto efficacité

L'auto efficacité désigne les croyances d'une personne sur sa capacité d'atteindre des buts ou de faire face à différentes situations. Ce sentiment constitue un déterminant important de la motivation à agir et de la persévérance vers des buts car le niveau d'effort investi est en fonction des résultats attendus. Le sentiment d'efficacité personnelle influence les accomplissements et le bien-être de plusieurs façons. En règle générale, un fort sentiment d'efficacité amène à se fixer de meilleurs buts, à faire plus d'efforts, à persévérer davantage et à mieux se remettre des échecs. Un faible sentiment d'efficacité est souvent un élément important de la dépression. Selon Rondier (2003), l'auto-efficacité désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. C'est cette approche définitionnelle de Rondier (2003) qu'adopte cette étude.

1.9.3. Apprenti soudeur

L'apprenti soudeur est une personne en quête d'accomplissement personnel et professionnel en soudure, motivée à utiliser les connaissances, les habiletés, les valeurs offertes par un maître artisan en soudure, afin que soit facilitée l'atteinte de ses objectifs personnels et professionnels.

L'apprenti soudeur est la personne qui bénéficie de l'encadrement d'un maître soudeur ; c'est une personne disponible qui manifeste une ouverture à l'apprentissage, avec une volonté de prendre en charge la réussite de son propre développement professionnel.

La relation d'apprentissage se caractérise alors par l'ouverture à l'autre, la réciprocité et le volontariat. Elle se développe à long terme, suffisamment pour faciliter le vécu des transitions personnelles et professionnelles, favoriser la réalisation de soi et contribuer au développement des deux personnes impliquées. Selon Doyon (2000), le mentorat est une relation d'aide et d'apprentissage à moyen ou long terme entre une personne expérimentée (maître soudeur) disponible et désireuse de partager ses connaissances, son expérience et ses croyances avec une personne moins expérimentée qui accepte d'apprendre et tirer profit de cet échange.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Au chapitre précédent, nous avons introduit cette étude en présentant le problème de recherche et les objectifs, la délimitation et l'intérêt de notre étude. Rappelons que la présente étude vise à comprendre le processus de construction des compétences dans le milieu informel. Il s'agit de décrire la formation des sortants précoces du système d'éducation formelle et d'identifier les facteurs pédagogiques et socio psychologiques qui influencent le développement des compétences chez les jeunes dans le secteur informel. Le présent chapitre définit le cadre théorique et conceptuel qui permet non seulement l'identification des théories qui soutiennent l'étude du thème, mais aussi, la définition des concepts clés liés à l'insertion et du niveau d'étude le plus pertinent de l'objet de la recherche avec les dimensions, variables et indicateurs nécessaires.

2.1. AUTO-EFFICACITÉ DANS LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES EN MILIEU INFORMEL

L'éducation constitue un ensemble complexe relevant d'une diversité d'espaces de légitimité et concourant à la construction de la personne humaine dans sa totalité. Au Cameroun comme dans l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne, l'apprentissage traditionnel représente le mode de formation le plus suivi par les jeunes, plus particulièrement les jeunes déscolarisés. En effet, dans les sociétés traditionnelles africaines, l'éducation était un processus complexe qui mobilise un ensemble de ressources en vue de la transmission à l'individu, des valeurs susceptibles de lui permettre de s'intégrer dignement dans son groupe social d'appartenance. Elle se déroule ainsi à travers plusieurs espaces initiatiques qui font dire à certains que l'éducation dans les sociétés traditionnelles africaines est un immense tissu d'initiation (Assaba, 2000). La finalité est d'accompagner l'individu dans le processus d'acquisition des compétences utiles à l'exercice d'un métier.

2.1.1. Construction des compétences professionnelles

La notion de compétence est aujourd'hui très largement utilisée, aussi bien pour évoquer des activités quotidiennes ordinaires (conduite automobile, cuisine, soudure...) que pour caractériser celles qui font la différence jusqu'à être « techniques » ou « critiques » (Pastré, 1999 ; Sanchez, 2004) dans les situations professionnelles les plus diverses. Au cours des dernières décennies, elle a connu un essor considérable, notamment avec les mutations ou

évolutions qui se sont produites dans les organisations (Zarifian, 2001 ; Oiry, & Iribarne, 2001 ; Oiry, 2005). Plus ou moins brutaux, selon les auteurs, ces changements ont affecté la référence aux qualifications au bénéfice d'une responsabilisation accrue des salariés (Lichtenberger, 1999) quant aux compétences qu'ils ont à mettre en œuvre mais également à acquérir, diversifier, améliorer pour accroître leur employabilité (Stroobants, 1998 ; Tallard, 2001).

2.1.1.1. La compétence et ses dimensions constitutives

Compétence est un signifiant auquel correspondent de nombreux signifiés (Roegiers, 2004). Le Boterf (2008) par exemple propose deux définitions de la compétence, distinguant « être compétent » et « avoir des compétences ». Pour cet auteur, être compétent se traduit par la capacité « d'agir et de réussir [...] dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement, etc.) » (Le Boterf, 2008, p. 21). Avoir des compétences correspond au fait d'avoir des ressources « (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence » (Le Boterf, 2008, p. 21).

À dire vrai, le concept de compétence est traversé par beaucoup de significations très différentes selon les auteurs et les disciplines qui se le sont approprié (Coulet, 2011). Selon Mulder (2007), l'évolution du concept de compétence amène à constater qu'il s'en dégage deux significations principales : d'une part la compétence dans sa signification juridique dans le sens d'« autorité » (par exemple : un tribunal est « compétent en matière de. ») et d'autre part la compétence dans le sens de « capacité ». Dans la suite de ce travail, c'est le deuxième sens qui sera retenu et utilisé.

Si l'on se réfère à une définition volontairement basique de Rey (2009), on retient qu'une compétence est « la capacité à accomplir un certain type d'actions » (Rey, 2009, p. 103). Une compétence est donc à ce stade une capacité que détient l'individu. Dès lors, quelle différence doit-on faire entre compétence et capacité ? Ensuite, de quel accomplissement s'agit-il ? Qui juge que lesdites actions sont accomplies ? On perçoit dès lors que la compétence ne relève pas seulement des caractéristiques intrinsèques des individus, mais qu'elle implique une dimension sociale. Rey (2009) note bien que si l'on s'en tient à sa

définition (Rey, 2009, p.103), on ampute le concept de compétence de dimensions qui en complètent le sens.

Bien qu'il n'existe pas de définition universellement admise (Rey, 2009), les nombreux travaux menés depuis une vingtaine d'années permettent d'identifier un concept assez cohérent de compétence : une compétence est l'aptitude à mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources appropriées en vue de traiter avec succès des situations-problèmes. De Ketele (2001, p. 42) par exemple définit la compétence comme l'aptitude à « mobiliser (identifier, combiner, activer) un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une famille de situations-problèmes ».

C'est cette conception de la compétence qui servira de référence pour la suite de ce travail. Cette définition appelle l'explication des concepts centraux qui la constituent : situation-problème, ressources, utilisation des ressources, pertinence ; et d'autres concepts essentiels qui en découlent : famille de situations, transfert, maîtrise de la situation et évaluation de la compétence.

Situation-problème : Un individu est considéré compétent lorsqu'il parvient à maîtriser une situation spécifique dite « situation-problème ». Ce type de situations, aussi appelées situations « complexes », désigne « un ensemble contextualité d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'exécuter une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente a priori » (Roegiers, 2007, p. 15). La compétence relative à une situation-problème donnée doit pouvoir permettre à l'individu de maîtriser n'importe quelle situation nouvelle qui se présente à lui, lorsque celle-ci relève du même niveau de complexité que la situation qu'il a déjà maîtrisée. Lorsque des situations-problèmes présentent le même niveau de complexité, elles sont dites équivalentes (Roegiers, 2011).

Lorsqu'elles sont de complexité équivalente, les situations-problèmes constituent des familles ou classes de situations. Une famille ou classe de situations est donc un ensemble de situations-problèmes de même niveau de complexité. Le niveau de complexité d'une situation-problème se détermine en fonction de trois facteurs : le contexte dans lequel est inscrite la situation, la nature des savoirs et savoir-faire à mobiliser dans cette situation et le type d'articulation entre ces savoirs et savoir-faire (Roegiers, 2011, p.126). La notion de famille de situations est essentielle dans la conceptualisation de la compétence car un individu compétent n'est pas celui qui maîtrise une situation qu'il a déjà rencontrée et pour laquelle il a

été formé, mais une situation nouvelle et inédite, comprise dans une famille de situations qu'il connaît.

Maîtrise de la situation-problème : Un individu est compétent dans une situation donnée non pas parce qu'il a le sentiment d'être compétent, mais parce qu'il est objectivement capable de maîtriser la situation-problème face à laquelle il se trouve confronté. S'il est possible à l'individu de juger lui-même s'il a maîtrisé ou non la situation-problème, le processus de reconnaissance de la compétence comporte une dimension extérieure à l'individu. Albéro et Nagels (2011) soulignent la dimension socio-évaluative de la compétence. Cette dimension renvoie au fait qu'une compétence doit pouvoir être reconnue par un groupe de personnes autres que l'individu évalué. Il y a une distinction à opérer entre d'une part la production de la compétence et d'autre part son appréciation sociale :

Un individu peut se concentrer sur la production de la performance et du « travail bien fait » en négligeant la valorisation sociale qui se manifesterait de surcroît. À l'inverse, il peut rechercher les conditions sociales de la reconnaissance en dépit de performances faibles ou moyennes. (Albéro&Nagels, 2011, p.19)

Une évaluation externe doit donc juger de la compétence. Elle doit le faire selon deux critères : d'une part selon la qualité de la performance et d'autre part selon la pertinence de la réalisation de la tâche.

Le terme de performance semble avoir deux sens distincts. Familière de longue date aux linguistes, la performance avait été définie par Chomsky (1971) comme la manifestation, sous la forme de productions orales, de la compétence linguistique en situation de communication. Dans cette conception, la compétence est un savoir formé par un ensemble de règles (notamment grammaticales) qui permettent à un locuteur de construire un nombre infini de phrases. La compétence est donc un potentiel qui s'active à travers la performance. Cette distinction entre compétence et performance repose sur la différence établie originellement par de Saussure (1916) entre la « parole » et la « langue ». Dans ce cadre, la langue désigne un système de signes partagé par une communauté linguistique tandis que la parole désigne un ensemble potentiellement infini d'énoncés oraux ou écrits qu'il est possible de former à partir de ces signes (Jonnaert, 2009).

Le terme de performance renvoie aussi à l'idée de niveau de compétence. La performance entendue dans ce sens est mesurable. La mesure de la performance revient à classer les apprenants sur une échelle de niveaux selon des critères variés. L'efficacité

constitue un de ces critères et peut être définie par le rapport « réalisation valable / comportement coûteux » (Gilbert, 1978). Autrement dit, l'efficacité de la performance s'accroît à mesure que s'améliorent les résultats obtenus et que diminuent les coûts que nécessite le comportement en vue d'atteindre ces résultats (Mulder, 2007). Alternativement, les résultats obtenus, pris isolément, c'est-à-dire sans référence aux coûts, peuvent aussi constituer un critère de performance.

Le critère de pertinence de la réalisation désigne la nécessité, pour qu'il y ait compétence, de réaliser la tâche conformément aux règles de l'art, c'est-à-dire aux pratiques qui ont cours dans le domaine, à la réglementation en vigueur, à l'éthique et à la déontologie

En résumé, pour être compétent, il ne suffit pas qu'un individu se considère comme tel. Il ne suffit pas non plus que l'individu résolve la situation-problème rencontrée. Il faut qu'il maîtrise cette situation avec pertinence et avec le niveau de performance requis et qu'une évaluation objective et extérieure valide le résultat.

2.1.1.2. Ressources, mobilisation et transfert

Ces éléments font référence à la dimension psycho cognitive de la compétence (Albéro&Nagels, 2011). Tout d'abord, les ressources susceptibles d'être mobilisées peuvent être de natures diverses. Ensuite, l'utilisation de ces ressources par l'individu s'effectue selon un schéma d'action précis. Enfin, l'individu doit être capable de transférer les ressources à d'autres situations.

Dans le cadre des compétences en situation, les ressources susceptibles d'être mobilisées sont de deux natures : les ressources qui sont propres à l'individu et celles qui lui sont externes (Le Boterf, 2010). Font partie des ressources propres à l'individu les savoirs, les savoir-faire, les comportements, les capacités de raisonnement, ainsi que les schèmes (combinaisons de savoirs, d'émotions et de positions physiques sous-jacentes structurant la conduite de l'action). Les schèmes, invariants opératoires, fondent les capacités (Perrenoud, 2000 ; Le Boterf, 2010). Puis, il y a les valeurs qui sont les préférences en matière de finalités et comportements et enfin les normes sociales déjà intériorisées par le sujet. Quant à elles, les ressources externes désignent les ressources que l'individu ne possède pas lui-même (Le Boterf, 2010). Elles peuvent être d'ordre social, spatial, temporel ou matériel. Si par exemple l'individu fait appel à des experts externes à la situation (collègues, etc.), ces ressources sont sociales. Elles sont matérielles par exemple si l'individu utilise un ordinateur, un dictionnaire, ou plus généralement un quelconque matériel. Elles peuvent être aussi spatiales et

temporelles, par l'exploitation de l'espace physique et l'organisation temporelle de la situation (Jonnaert, 2006, p.32).

L'utilisation des ressources dans le cadre des compétences est un processus cognitif qui se décompose en plusieurs actions/activités interdépendantes et successives. Tout d'abord il s'agit pour l'individu de mobiliser les ressources, c'est-à-dire qu'il lui faut identifier et sélectionner celles qui lui serviront pour résoudre la situation à laquelle il est confronté. Ensuite, une fois les ressources identifiées et sélectionnées, elles doivent être coordonnées ou combinées entre elles. La combinaison obtenue permet à l'individu de réagir efficacement à la problématique contenue dans la situation à laquelle il fait face.

Enfin, l'individu compétent doit pouvoir agir dans une situation- problème inédite en vue de la résoudre. Pour ce faire, l'individu doit pouvoir transférer les ressources qu'il possède déjà pour les appliquer à ces nouvelles situations. Transférer désigne l'action de construire des liens entre une situation-problème connue et une situation nouvelle en repérant les différences et similarités, ainsi que l'action de construire de nouvelles combinaisons de ressources pour maîtriser la situation nouvelle (Le Boterf, 2010).

2.1.1.3. Savoir-faire et compétence

Savoir-faire et compétence ne sont pas à situer au même niveau. La compétence est complexe tandis que le savoir-faire est simple. Dire que la compétence est complexe peut signifier plusieurs choses. D'abord que la compétence nécessite que la situation à traiter comporte un élément de nouveauté qui rend insuffisante la simple application d'une routine : si la situation peut être maîtrisée en appliquant une routine, on ne peut parler de situation-problème, donc la maîtrise de cette situation exige un savoir-faire, non une compétence. La complexité peut signifier aussi que les ressources à articuler sont plus élaborées - et éventuellement plus nombreuses - que les ressources à articuler dans le cadre d'un savoir-faire. Ainsi, la compétence implique de mobiliser et d'articuler des savoir-faire et d'autres compétences, tandis que le savoir-faire n'exige d'articuler que des savoirs, des comportements et des schèmes. Le degré d'élaboration des ressources à articuler (et leur nombre) peut donc engendrer la complexité et indiquer si l'on est en présence d'un savoir-faire ou d'une compétence. Roegiers (2011) souligne en ce sens que c'est la difficulté à articuler les ressources nécessaires qui caractérise la compétence.

2.1.1.4. Qualification et compétence

La qualification désigne les « qualités » qu'une personne doit acquérir et détenir pour accomplir un travail donné (Jonnaert, 2009). La qualification se distingue de la compétence en ce qu'elle est décontextualisée et prescriptive, mais surtout par le fait qu'elle désigne les caractéristiques supposées d'un individu et non son aptitude effectivement observable à résoudre les situations-problèmes. La qualification relève d'un potentiel, « elle correspond à un diplôme, décerné à la suite d'épreuves qui sanctionnent une formation de durée et de contenus formellement définis » (Rey, 2009, p.107). En revanche, la compétence est de l'ordre du factuel, de l'effectif.

Quand l'organisation scientifique du travail (OST) constituait le mode d'organisation de référence dans le secteur de la production industrielle, le professionnel occupait un poste dans lequel il effectuait un nombre restreint de tâches à répétition. L'objectif était alors de rendre l'individu le plus rapide et efficace possible dans l'accomplissement de la tâche qui lui était confiée pour in fine augmenter la productivité de l'organisation. Dans ce mode d'organisation du travail, notamment prôné par Frederick Winslow Taylor et Henri Ford, être qualifié signifie que l'agent est supposé savoir appliquer le bon mode opératoire à des situations professionnelles relativement stables (Pastré, 2011).

Puis, l'organisation du travail est passée d'une vision centrée sur la tâche à effectuer hors contexte pour arriver à une vision contextualisée et centrée sur l'individu (Jonnaert, 2009). Désormais, devant la complexité des situations de travail, le mode dominant d'organisation du travail repose sur la flexibilité des travailleurs face aux tâches de plus en plus complexes qu'ils ont à accomplir. Dans ce contexte, la compétence remplace la qualification, et être compétent signifie être capable d'agir et de réussir dans une situation de travail dans laquelle il y a un problème à résoudre. En schématisant, il ne s'agit plus d'avoir le potentiel pour appliquer le bon mode opératoire, mais de démontrer en fait une capacité à résoudre des problèmes complexes.

2.1.2. Construction des compétences et concepts connexes

Contrairement au concept de compétence qui désigne un état - celui, selon la définition précédente, d'être « apte à » -, la construction des compétences désigne les processus grâce auxquels les individus acquièrent ces compétences. Autrement dit, la construction des compétences désigne le phénomène d'apprentissage de ces compétences dans son acception la plus large.

2.1.2.1. La construction des compétences : un processus d'apprentissage

Dans ce travail, la construction des compétences désigne le processus d'apprentissage qui vise l'acquisition des compétences. L'apprentissage s'effectue au travers de « pratiques d'apprentissage » que nous définissons ici comme les actions mises en œuvre par l'apprenant de manière plus ou moins consciente en vue d'acquérir des compétences. L'acquisition désigne plus précisément les processus cognitifs d'assimilation, accommodation et équilibration.

L'apprentissage désigne une « démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage » (Cuq, 2003, p.22). Cependant, l'apprentissage ne peut se limiter aux démarches conscientes et volontaires. Il faut également prendre en considération le caractère informel de certaines situations d'apprentissage (Brougère&Bézille, 2007). Les unités de production informelle sont des contextes particulièrement propices à offrir ce genre de situations aux apprentis dans leur apprentissage du métier. Les situations informelles se caractérisent par l'absence d'intentionnalité éducative de la part de l'apprenant (Pain, 1990). Dans cette étude, l'apprentissage est compris dans son sens large, c'est-à-dire à la fois dans sa dimension formelle et consciente (Cuq, 2003) et sa dimension informelle et non intentionnelle (Pain, 1990).

La construction des compétences est un processus progressif qui peut, dans certains cas, s'étaler sur une longue durée (Tardif, 2006). Cette construction est marquée par ce que Tardif appelle des apprentissages critiques qui correspondent, dans la terminologie adoptée ici, à des acquisitions.

L'apprentissage : L'apprentissage des compétences est conçu dans cette étude comme l'ensemble des pratiques visant à acquérir chaque aptitude nécessaire pour mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources appropriées en vue de traiter avec succès des situations-problèmes. La compétence implique que les individus apprennent ces aptitudes dont la mise en œuvre s'effectue dans un ordre logique : (1) identifier les problèmes à résoudre dans les situations-problèmes ; (2) identifier les ressources pertinentes à mettre en œuvre ; (3) sélectionner et combiner ces ressources ; (4) les transférer à la situation concrète ; (5) s'assurer du succès dans la maîtrise de la situation.

L'acquisition : L'acquisition des compétences désigne dans cette étude les processus cognitifs d'assimilation, accommodation et équilibration qui reposent sur le concept de schème. Le schème est un des concepts centraux de la théorie de Piaget qu'il définit comme «

la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (Piaget & Inhelder, 1966, p. 11). À partir de la conception de Pastré, Vergnaud et Mayen (2006) précisent le concept de schème en le définissant comme « une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations » (Pastré et al., 2006, p. 152). Ces auteurs insistent sur l'idée que le schème est une organisation invariante de l'activité (c'est l'organisation de l'activité qui est invariante, non la situation elle-même), ce qui n'était pas une idée centrale de la conception de Piaget. En outre, Pastré et al. (2006) actualisent le concept de schème en le décomposant en quatre catégories distinctes :

- Un ou plusieurs buts, des sous-buts et des anticipations ;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) ;
- des possibilités d'inférence.

Les buts, sous-buts et anticipations sont les représentations par l'individu de l'effet à attendre des actions qu'il a entreprises. Les règles d'action, de prise d'informations et de contrôle engendrent les actions. Les invariants opératoires décrivent ce que le sujet tient pour vrai (théorèmes-en-acte) ou pertinent (concepts-en-acte). Les invariants opératoires ont pour rôle de guider l'action notamment « en permettant un diagnostic précis de la situation, en prélevant l'information pertinente qui va permettre ce diagnostic » (Pastré et al., 2006, p.155). Les inférences sont « les prises d'informations, les calculs et les contrôles » (Coulet, 2011, p.14) grâce auxquels le sujet s'adapte aux spécificités et changements de situation.

2.1.2.2. Le développement professionnel

La construction des compétences d'un individu ne doit pas être confondue avec le développement professionnel de cet individu. Le développement professionnel peut être compris selon deux approches différentes. L'approche « développementale » décrit la progression de l'individu à travers un certain nombre de phases ou d'étapes menant à la maîtrise de compétences. L'approche « professionnalisante » met, quant à elle, l'accent sur les conditions qui favorisent le développement de l'individu. Pour ce qui est de l'approche « professionnalisante » identifiée par Uwamariya et Mukamurera (2005), elle se caractérise principalement par la vision du concept de développement professionnel comme un processus d'apprentissage dans lequel la construction des compétences occupe une place centrale. La définition de Donnay et Charlier (2006) décrit cette approche :

Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans les interactions avec l'altérité et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle. (Donnay & Charlier, 2006)

Donnay et Charlier (2009) lient ici clairement construction des compétences et développement professionnel. Tout d'abord, les auteurs soulignent que la construction des compétences est un phénomène social, se déroulant en interaction avec autrui. Le développement professionnel suppose également des conditions propices, les situations professionnalisantes, qui favorisent le développement professionnel des individus (Poumay, 2011, p.109). Ensuite, les auteurs mettent en évidence que la construction des compétences n'est pas une condition suffisante pour qu'il y ait développement professionnel, mais elle est nécessaire. Le développement d'attitudes conformes aux valeurs éducatives et à l'éthique professionnelle est également nécessaire. Enfin, le développement professionnel inclut une transformation de l'identité professionnelle.

Aussi, il est possible d'affirmer que construction des compétences et développement professionnel entretiennent des liens plus nets dans l'approche « professionnalisante » que dans l'approche « développementale » dans laquelle la préoccupation semble porter sur les changements de conception de l'enseignant. La construction des compétences est, dans l'approche « professionnalisante », un élément essentiel - quoique non suffisant - pour donner sens au concept de développement professionnel.

2.1.2.3. Professionnalisation

La construction des compétences ne doit pas non plus être confondue avec la professionnalisation. Le processus de construction des compétences est inscrit dans le développement professionnel d'un individu qui est lui-même inclus dans la professionnalisation. Le terme « professionnalisation » est polysémique au point d'admettre quasiment autant de définitions que d'auteurs (Perrenoud, 2010). Wittorski (2008) distingue toutefois trois sens principaux au terme de professionnalisation, qu'il formule en trois expressions : la « professionnalisation-profession », la « professionnalisation-efficacité du travail » et la « professionnalisation-formation ».

Le premier sens, « professionnalisation-profession », désigne la constitution des professions selon la perspective du courant fonctionnaliste de la sociologie des professions

qui considère la professionnalisation comme « le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (Wittorski, 2008, p.12). Dans cette conception de la « professionnalisation-profession », il est donc question de connaître les processus par lesquels une profession se constitue. Or, il semble qu'une profession se définisse notamment par les compétences types que les professionnels doivent être en mesure de détenir. À ce titre, la compétence est l'une des caractéristiques d'une profession. Cependant, ce lien entre profession et compétence ne se retrouve pas aussi clairement entre construction des compétences et professionnalisation-profession. En effet, la construction des compétences, processus par lequel les individus apprennent et acquièrent des compétences, se situe au niveau de l'individu alors que la professionnalisation, processus qui analyse comment une profession se constitue, se situe au niveau plus général de la profession. Cependant, ce hiatus entre construction des compétences et professionnalisation-profession doit être nuancé. En effet, certaines professions comme les professions juridiques, les professions médicales et paramédicales, ou encore les professions de la banque et de la finance exercent un contrôle sur les écoles de formation qui conduisent à l'exercice de la profession, agissant ainsi directement sur le processus de construction des compétences des futurs professionnels. En définitive, dans la professionnalisation entendue comme construction d'une profession, les trois concepts de compétence, construction de compétences et professionnalisation, tout en étant clairement distincts, apparaissent assez nettement liés et emboîtés. La compétence est l'élément central de la construction des compétences, qui elle, peut être intégrée à la « professionnalisation-profession ».

Le deuxième sens, « professionnalisation-efficacité du travail », désigne « une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail) » (Wittorski, 2008, p. 13). Dans cette définition, les compétences sont présentées comme évoluant conjointement avec les situations de travail. L'implication est que, s'il y a modification continue des compétences due à l'instabilité des situations de travail, la construction desdites compétences est également perpétuelle. Ici, la professionnalisation-efficacité du travail, décrite comme une intention de maintenir les professionnels compétents, s'opérationnalise par la mise en place d'actions de formation comprenant la construction des compétences. La compétence est l'élément central de la construction des compétences, qui est elle-même un élément essentiel de la professionnalisation- efficacité du travail.

Le troisième sens, « professionnalisation-formation », proposé par Wittorski, désigne l'intention de la part des organisations de « fabriquer » des professionnels par la formation (Wittorski, 2008). L'auteur rappelle d'ailleurs que beaucoup de formations se réclament « professionnalisantes ». Ces dernières ont pour objectif de former les individus pour qu'ils deviennent des professionnels compétents dans les tâches qu'ils ont et auront à réaliser. La professionnalisation-formation désigne une intention qui s'opérationnalise in fine par des actions de formation qui peuvent porter sur la construction de compétences. Ce troisième sens, « professionnalisation-formation », se distingue du précédent, « professionnalisation-efficacité du travail », qui mettait spécifiquement l'accent sur l'objectif de flexibilité et d'adaptation au changement. Mais ici également, la construction des compétences apparaît comme une composante essentielle de la « professionnalisation-formation ».

En définitive, la construction de compétences, qui désigne à la fois les pratiques d'apprentissage et de formation et le processus d'acquisition des compétences chez un individu, n'est donc pas la professionnalisation, mais elle en fait partie. Dans la « professionnalisation-profession », la construction des compétences peut dans certains cas faire partie des voies par lesquelles la profession se constitue. Dans la « professionnalisation-efficacité du travail » et la « professionnalisation-formation », la construction des compétences occupe une place majeure dans la mesure où l'intention sociale est, dans ces deux acceptions, de rendre les individus compétents.

2.1.3. L'apprentissage à la tâche : un apprentissage professionnel informel

Dans les pays en développement, il existe très souvent, pour les jeunes sortant de l'école, des dispositifs d'apprentissage traditionnel mis en œuvre dans les ateliers artisanaux. Ces dispositifs largement dominants dans tous les pays d'Afrique subsaharienne sont caractérisés par la formation sur le tas qui consiste à acquérir, en situation de travail, les techniques et les compétences managériales de base nécessaires à l'exercice d'un métier (Walther, 2006). Selon Assaad (1993), les artisans préfèrent les apprentis de moins de 18 ans, car seuls les jeunes sont capables d'acquérir de nouvelles compétences et de tolérer la rigoureuse discipline de la formation. Ainsi, les jeunes entreprennent ce type de formation à un âge qui limite la poursuite de l'enseignement secondaire formel (Tunali et Assaad, 1992).

Au Cameroun, comme dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, l'apprentissage traditionnel consiste d'abord à observer le maître d'apprentissage et à se former aux techniques de base du métier telles que le maniement des instruments et aux gestes de l'artisan. Lors de la deuxième phase, l'apprenti accomplit certaines tâches mineures. La

formation à des techniques plus élaborées n'intervient qu'en dernière phase. Lors de cette phase, les techniques managériales comme les négociations avec les fournisseurs, la gestion de l'entreprise et les relations avec les clients sont transmises (Pasquier-Doumer, 2013). C'est après ces étapes de formation que les apprentis peuvent finalement devenir des artisans eux-mêmes. L'apprentissage à la tâche est souvent un processus très long et varie en fonction du métier. Charmes et Oudin (1994) montrent qu'en Afrique sub-saharienne les durées d'apprentissage s'étalent entre cinq et six ans pour les menuisiers, les garagistes et les soudeurs, quatre ans dans la couture, et plus de sept ans pour les bijoutiers.

Demougeot-Lebel et Perret (2010) relèvent par exemple que se former à l'enseignement universitaire se réalise « sur le tas ». Plus précisément, Rege, Colet et Berthiaume (2009) relèvent que les modèles théoriques de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et la pratique réflexive selon Schon (1983) sont souvent mentionnés dans les travaux qui traitent de l'apprentissage du métier d'enseignant du supérieur pour expliquer les processus par lesquels passent les individus.

L'enquête de Ballantyne, Bain et Packer (1999), qui a porté sur des données recueillies en Australie auprès de 44 enseignants universitaires dits « exemplaires », fait ressortir que ces derniers privilégient en début de carrière l'apprentissage par l'expérimentation (learning by doing).

2.1.4. Apprentissage de la soudure

Le processus de soudage permet d'assembler deux éléments de différents matériaux, principalement de métal (acier, aluminium, fer, cuivre, plomb, alliages métalliques), mais aussi des matières plastiques. Lorsque les extrémités des deux éléments ne peuvent pas être fondues l'une avec l'autre, on recourt pour les unir à la fusion de matériel d'apport (comme l'étain) : ce processus prend le nom de brasage. Le soudeur est un ouvrier spécialisé dans le soudage, une opération qui permet d'unir par un lien chimique et physique deux éléments par fusion à haute température des extrémités à assembler. Certains des principaux systèmes de soudage sont le soudage par résistance, à l'arc immergé, par électrode recouverte, le soudage laser, le soudage MIG/MAG et le soudage TIG.

En premier lieu, le soudeur prépare les surfaces à souder : il polit les bords à l'aide d'une polisseuse, les émousse, les nettoie et les bloque (à l'aide d'étaux ou de pointages) selon la position voulue. Il choisit la méthode et les instruments les mieux adaptés pour réaliser la soudure, selon les matériaux, la taille des pièces et l'objectif du travail : une tôle fine à la

fonction esthétique par exemple ne doit pas être soudée comme le joint porteur d'une structure métallique. Il réalise ensuite la soudure, avec ou sans matériel d'apport, en fondant les métaux grâce à la chaleur dégagée par les résistances, électrodes, mélanges de gaz ou rayons laser.

Au terme du travail, le soudeur vérifie que le cordon de soudure ne présente pas de fractures (craquelures), défauts ou imperfections, il élimine les scories à l'aide d'un martelet et d'une brosse et teste la tenue du travail. A l'aide de calibres, micromètres, comparateurs et autres instruments de mesure, il vérifie que la soudure respecte les paramètres spécifiés dans le projet et effectue un contrôle qualité. Si nécessaire, il remplit les formulaires nécessaires à l'enregistrement des différentes opérations effectuées.

Avec la diffusion de l'automatisation industrielle, il est devenu fondamental pour un soudeur d'avoir, outre des capacités manuelles, la capacité de commander et contrôler les machines-outils automatiques telles que les robots de soudage et les lignes de soudage CNC. De plus, les différents types de travail demandent différents niveaux de capacité : si le travail à la chaîne de montage robotisée ne demande pas de connaissances approfondies quant aux propriétés des métaux ou aux différents types de soudures, le soudage manuel demande en revanche une compétence technique précise des différents types de soudage et de leurs caractéristiques respectives.

Comme ouvrier spécialisé, un soudeur a de nombreux débouchés professionnels dans les entreprises sidérurgiques, ateliers métallurgiques, constructeurs automobiles, chantiers navals et dans l'aéronautique, dans l'industrie des mines et pétrolière, mais aussi dans les entreprises de construction, dans les chantiers civils et industriels, dans les sociétés qui s'occupent de la construction et de l'entretien des conduits et raccordements des secteurs de l'eau, du gaz et des égouts (comme soudeur de tuyaux). Il exerce généralement ses fonctions au sein d'un groupe de travail, coordonné par un chef de service, un chef d'équipe ou un chef de chantier.

Le soudage est un processus qui expose le travailleur à de grands risques dus à la chaleur et à la lumière aveuglante qui caractérisent ces opérations. Le soudeur doit donc utiliser des dispositifs de protection tels que les masques, combinaisons et gants ignifuges, connaître et respecter les normes de prévention des accidents, afin d'assurer la sécurité sur le lieu de travail et de garantir sa propre sécurité et celle des autres.

2.1.5. Efficacité personnelle des apprentis dans la construction des compétences

Depuis plusieurs décennies, le concept d'efficacité personnelle a retenu l'attention d'un grand nombre de recherches qui se sont intéressées au « soi » (Bandura, 1986, 1997 ; Pajares, 1996). L'efficacité personnelle réfère aux croyances d'une personne en ses capacités de planifier et d'exécuter les actions nécessaires pour obtenir un résultat souhaité (Bandura, 2002). Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988, p. 411). En d'autres mots, il s'agit des croyances des gens concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols, 1996). Ces croyances ont fait l'objet d'un grand nombre de recherches. La présente étude s'intéresse en particulier aux croyances d'efficacité dans le domaine scolaire ou de l'apprentissage formel, mais aussi de la formation, plus précisément de l'apprentissage informel d'un métier.

2.1.5.1. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

S'inscrivant dans une longue tradition de recherche (Atkinson, 1964 ; Vroom, 1964), le concept de sentiment d'efficacité personnelle partage, avec la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, l'idée que les croyances que l'apprenant a de ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances. Le concept d'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP) s'apparente aux jugements et aux croyances que possède une personne concernant ses compétences, ses ressources et sa capacité à réaliser une performance particulière. Les attentes de l'individu à propos de son efficacité personnelle déterminent le choix de ses activités, les efforts qui y seront investis de même que le degré de persévérance engagé (Bandura, 1977). L'idée centrale est que la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée détermine en partie la façon dont l'apprenant va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre, pour peu que celle-ci dépende au moins en partie des actions de l'individu.

Avant même l'entrée dans la vie professionnelle, le sentiment d'efficacité contribue fortement à l'orientation vers tel ou tel métier. Il prédit l'éventail d'options professionnelles considérées, l'intérêt et la préférence pour une profession, le suivi d'une scolarité qui prépare à cette carrière, la persévérance et le succès dans le domaine choisi (Lent & Hackett, 1987).

Cette contribution indépendante est vérifiée dans des tests empiriques qui contrôlent les effets de d'aptitude, de préparation et de réussite scolaire antérieures et du niveau

d'intérêt. Les individus éliminent rapidement des catégories entières de professions en se basant sur leur sentiment d'efficacité, quels que soient les bénéfices qu'ils pourraient en retirer. Ainsi, ce ne sont pas l'expérience ou les compétences en elles-mêmes, mais les croyances d'efficacité personnelle formées à partir de ces expériences qui façonnent les performances scolaires et les choix professionnels.

Les recherches réalisées les mesure l'efficacité personnelle montrent que plus les apprenants rapportent un sentiment d'efficacité élevé, plus ils choisissent des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer leurs habiletés plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de maîtriser ; plus ils se fixent des objectifs élevés ; mieux ils régulent leurs efforts ; plus ils persèverent face à des difficultés ; mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété ; et meilleurs sont leurs performances (Bandura, 1988 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990). Nombre d'études indiquent aussi que les apprenants s'investissent rarement dans une activité qu'ils ne s'estiment pas en mesure de réaliser. De même, les apprenants ont généralement tendance à se désintéresser des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces (Bandura, 1997).

Des études récentes montrent en outre que les croyances d'efficacité sont – indépendamment d'une série d'autres variables – négativement associées au recours à la tricherie (Murdock, Hale & Weber, 2001), mais positivement reliées à la demande d'aide en cas de difficulté (Ryan, Gheen & Midgley, 1998) et à l'utilisation de stratégies de traitement de l'information élaborées et de stratégies d'auto-régulation (Greene & Miller, 1996 ; Kaplan & Midgley, 1997 ; Vezeau, Bouffard & Tétreault, 1997). Le sentiment d'efficacité prédit également en partie les résultats scolaires, les choix de filière d'étude et les choix professionnels, même quand on tient compte des résultats antérieurs ou des capacités cognitives mesurées au moyen d'un test standardisé (Pajares & Miller, 1994 ; Lent, Lopez & Bieschke, 1991).

L'existence d'une relation entre sentiment d'efficacité personnelle et performance ou persévérance est bien établie chez des apprenants de tous âges. Il faut cependant noter que cette relation est d'amplitude modérée. Les corrélations entre sentiment d'efficacité et performance se situent habituellement entre .30 et .50. Dans leur méta-analyse d'une série d'études réalisées entre 1981 et 1988, Multon, Brown et Lent (1991) obtiennent une taille d'effet moyen du sentiment d'efficacité égale à .38 pour la performance et à .34 pour la persévérance. En d'autres mots, parmi des échantillons d'âges et de niveaux différents, au moyen de méthodes variées et avec diverses mesures, les croyances d'efficacité rendent

compte d'approximativement 14 % de la variance dans la performance des apprenants et de 12 % de la variance dans leur persévérance. L'effet est souvent plus élevé dans les recherches expérimentales que dans les études de terrain, et dans les années supérieures de la scolarité que dans les années inférieures.

La plupart des études publiées concernant les croyances d'efficacité dans le champ de la formation sont de nature corrélationnelle et ne fournissent par conséquent aucune indication sur la direction des relations observées. Les études longitudinales à mesures répétées qui pourraient permettre un test de prédominance causale sont extrêmement rares, du moins à propos de l'efficacité personnelle perçue. Une série d'études longitudinales sont néanmoins disponibles concernant les relations entre des mesures plus générales du concept de soi et les notes scolaires (Chapman & Tunmer, 1997 ; Hay, Ashman & van Kraagenoord, 1997 ; Muijs, 1997 ; Skaalvik & Valas, 1999). Les résultats de ces études ne sont pas tous cohérents, mais penchent dans le sens d'une prédominance causale des notes scolaires sur le concept de soi, avec des relations réciproques chez les apprenants plus âgés et des variations suivant les matières. Ces résultats indiquent que l'acquisition et le développement de compétences favorisent la réussite ultérieure en partie via leurs effets positifs sur les croyances d'efficacité (Brown, Lent, Ryan & McPartland, 1996).

Bandura (1986) pense que le SEP est intimement lié aux performances de l'individu, il apporte une perspective plus pertinente pour l'étude des croyances à propos de la compétence professionnelle. Lecompte (2004) explique qu'un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. En ce sens, le niveau initial de compétences influe sur les performances obtenues, mais son impact est fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle (Lecompte, 2004). Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs. Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés. Elles attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès, et elles

recupèrent rapidement leur sentiment d'efficacité après un échec ou une baisse de performance.

Un des acquis majeurs des recherches présentées ci-dessus est de démontrer que les performances d'un apprenant ne dépendent pas seulement de ses compétences « objectives », mais également de sa confiance en sa maîtrise de celles-ci. Des apprenants ayant des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent donc avoir des croyances d'efficacité scolaire faibles, avec toutes les conséquences négatives qui y sont associés, comme le montrent les études réalisées sur l'illusion d'incompétence (Phillips, 1984 ; Marquotte & Bouffard, 2003). Inversement, un apprenant ayant de faibles acquis de départ mais qui croit en ses capacités à les utiliser efficacement peut fortement développer ses compétences.

2.1.5.2. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Les recherches indiquent clairement que l'efficacité personnelle perçue est un facteur important dans la formation des apprenants. Il paraît par conséquent utile de mieux connaître les sources de cette perception. Bandura (1997) stipule que le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feedbacks évaluatifs, encouragements, avis de personnes significatives), et les états physiologiques et émotionnels.

Les expériences actives de maîtrise. C'est la principale source : les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, tandis que les échecs la minent.

Il apparaît a priori évident que les performances scolaires antérieures, le parcours de formation et l'histoire scolaire des individus va avoir une influence déterminante sur leurs croyances d'efficacité. C'est de fait ce que montrent plusieurs études citées ci-dessus (Skaalvik & Valas, 1999 ; Chapman & Tunmer, 1997). C'est également ce qu'indiquent des études qui se sont intéressées aux conséquences du doublement scolaire et qui observent que ce dernier a un impact négatif durable sur la compétence perçue des élèves (Crahay, 1996). De façon plus positive, Schunk et ses collègues ont conduit une série d'interventions expérimentales afin d'examiner la meilleure manière d'accroître les croyances d'efficacité et les performances d'élèves en difficultés d'apprentissage (Schunk, 1989). Ces élèves ont suivi des programmes dans lesquels la matière était structurée en sous-compétences aisément

maîtrisables. Ils apprenaient eux-mêmes les principes de base, puis les mettaient en application dans des exercices. Ces programmes étaient complétés par des interventions pédagogiques, variables d'une étude à l'autre et détaillées dans la suite du texte. Un résultat bien établi est que ce type de programme est d'autant plus efficace qu'on fixe des objectifs proximaux aux apprenants – c.-à-d. des objectifs ciblés présentant un défi modéré, pas trop difficile à atteindre dans un court laps de temps – plutôt que des objectifs distaux, formulés de façon générale et éloignés dans le temps, ou pas d'objectifs du tout (Bandura & Schunk, 1981). Couplés à des feedbacks ou à des auto-évaluations, ces objectifs proximaux permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle et la performance des participants et de susciter davantage d'intérêt (Bandura & Cervone, 1983 ; Morgan, 1985). Ces résultats sont conformes à ceux démontrant les effets positifs de la pédagogie de la maîtrise sur l'apprentissage (Crahay, 2000). Permettre à l'apprenant de participer à la fixation d'objectifs proximaux semble renforcer l'effet motivant de ceux-ci (Schunk, 1985). Ces objectifs se révèlent également avoir un impact positif plus marqué quand ils sont axés sur le processus de compréhension et l'apprentissage que sur le produit à obtenir ou la performance à réaliser (Graham & Golan, 1991 ; Schunk, 1996 ; Schunk & Rice, 1989). Les expériences actives de maîtrise que font les élèves sont donc fortement liées aux dispositifs pédagogiques auxquels ils se trouvent confrontés.

Les expériences vicariantes constituent une autre source d'influence du sentiment d'efficacité. Observer la réussite ou l'échec d'autres personnes dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu par rapport à cette tâche, surtout si ces personnes partagent avec lui un certain degré de similitude qui facilite le processus d'identification (âge, genre, niveau scolaire, etc. ; Schunk & Hanson, 1989). De même, savoir que d'autres apprenants ont réussi avec succès une tâche grâce aux stratégies cognitives que l'on a soi-même apprises renforce l'efficacité personnelle perçue (Schunk & Grunn, 1985). Mais le modelage n'est pas la seule voie par laquelle les performances d'autrui influencent les croyances d'efficacité. Ces croyances sont également fondées sur la comparaison de ses propres performances avec celles d'autrui à travers un processus de comparaison sociale (Miller & Prentice, 1996). Le niveau de compétence perçue d'un apprenant reflète ainsi partiellement son niveau de performance par rapport aux autres membres de sa classe ou de son groupe de comparaison (Rogers, Smith & Colemans, 1978 ; Marger & Eikeland, 1997). Cet état des choses est particulièrement problématique pour les apprenants qui se situent dans le bas de la distribution des notes scolaires, puisqu'ils risquent de développer un sentiment

d'efficacité plus faible entraînant lui-même une diminution de performance (Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, 1989).

Les informations relatives aux performances d'autrui peuvent donc avoir un effet ambivalent. D'une part, elles peuvent guider la personne dans ses progrès ; d'autre part, elles peuvent constituer une menace pour son efficacité perçue (Blaton, Buunk, Gibbons & Kuyper, 1999). Une question qui se pose alors est de savoir si certaines pratiques de formation ne permettent pas de réduire la dispersion des croyances d'efficacité au sein d'un groupe en diminuant la saillance des comparaisons sociales, de façon à minimiser le nombre d'apprenants qui se perçoivent comme étant en-dessous de la moyenne. Rosenholtz et Simpson (1984) ont catégorisé la structure organisationnelle des classes comme unidimensionnelle ou multidimensionnelle d'après : (a) la diversité des tâches qui débouchent sur des performances formellement évaluées, (b) le degré d'autonomie des élèves dans le choix des tâches et des moments de réalisation, (c) la façon dont sont regroupés les élèves, et (d) la saillance des évaluations formelles (fréquence, visibilité, similitude et singularité).

En allant plus loin, on peut se demander s'il n'y a pas des caractéristiques contextuelles qui permettraient, même aux apprenants qui reconnaissent être moins performants que les autres, d'être motivés et de trouver une signification à l'apprentissage (Galand, 1997). Et de fait, plusieurs recherches montrent que le contexte pédagogique a un rôle déterminant dans l'usage que font les apprenants des informations de comparaison sociale (Butler, 1995). Des apprenants à qui l'on a présenté une tâche comme une occasion de développer leur compétence et d'améliorer leur maîtrise utilisent davantage les informations de comparaison sociale pour estimer dans quelle mesure il leur est encore possible de s'améliorer et comment y arriver. De plus, quand la comparaison avec autrui leur est défavorable, ils cherchent à s'améliorer et maintiennent leur intérêt pour la tâche. Par contre, des apprenants à qui l'on a présenté la même tâche comme un test diagnostique de leurs habiletés intellectuelles utilisent davantage les informations de comparaison sociale pour établir leur rang par rapport aux autres en termes de compétence. En outre, quand la comparaison avec autrui leur est défavorable, ils se désintéressent du travail d'autrui et de la tâche. D'autres recherches montrent que les apprenants qui se perçoivent moins compétents par rapport aux autres persévèrent moins et ont de moins bonnes performances que les élèves qui se perçoivent plus compétents que les autres, dans des conditions où la comparaison entre les résultats des uns et des autres est mise en avant. Mais ces apprenants persévèrent autant et obtiennent des performances identiques aux autres dans des conditions où la compréhension

et le développement de compétences sont mis en avant (Nicholls, 1984). Ces effets de la manière dont la tâche est structurée et présentée ont été répliqués avec des élèves regroupés selon leur niveau de résultats scolaires (élevés ou faibles ; Bergin, 1995). L'apprentissage coopératif s'est également révélé être une manière de structurer l'enseignement de façon à renforcer le sentiment de compétence de tous les apprenants, y compris les plus faibles au départ, et de tendre vers l'égalité des acquis (Crahay, 2000 ; Thousand, Villa & Nevin, 1996). Cet ensemble de résultats suggère que lorsque la menace d'une évaluation externe fondée sur la comparaison avec autrui est absente, même les apprenants qui se perçoivent comme moins brillants que les autres peuvent se sentir efficaces et s'impliquer dans la poursuite d'une activité d'apprentissage (Galand & Grégoire, 2000 ; Roeser, Midgley & Urdan, 1996), et même se montrer résilients face à un échec (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003).

La persuasion par autrui. Le sentiment d'efficacité scolaire peut aussi être influencé par les messages adressés à l'apprenant : soutiens, critiques, encouragements, conseils, attentes, etc. Les individus sont sensibles à la perception de leur compétence qu'ont leurs parents, leurs pairs et leurs formateurs, et leur propre évaluation reflètent en partie ces perceptions (Cole, Maxwell & Martin, 1997 ; Philips, 1987). Ces perceptions sont communiquées de façon verbale, mais aussi non-verbale. Des études indiquent par exemple que les formateurs manifestent, souvent sans en être conscients, leurs attentes vis-à-vis des apprenants à travers l'attention qu'ils leur portent, la manière de les regarder et de leur parler, la façon de les regrouper, la difficulté des tâches qu'ils leur assignent, le degré d'autonomie qu'ils leur accordent, etc. (Brophy & Good, 1986).

Cependant, une des formes d'influence verbale les plus étudiées dans le champ de la formation est le feedback évaluatif informant l'apprenant sur l'état de ses performances. Au-delà du degré de maîtrise de la tâche que ce feedback communique, nombre de recherches montrent que la forme de celui-ci a une incidence non négligeable sur la compétence perçue de l'apprenant à qui il s'adresse. Une recherche de McColskey & Leary (1983) montre par exemple que, comparé à un feedback normatif (performance individuelle par rapport à celles des autres), un feedback auto-référencé (performance par rapport à d'autres mesures de compétence individuelle) informant d'un échec entraîne plus d'espoir pour la performance future. Des études menées par Butler (1988) indiquent que des feedbacks sous forme de commentaires sur les améliorations possibles d'un travail entraînent un intérêt et une performance plus élevés que des feedbacks sous forme de notes, de félicitations, ou de notes plus des commentaires. Une étude de Baron (1988) montre qu'un feedback négatif général,

peu respectueux, attribuant la mauvaise performance à des facteurs internes et contenant des menaces, entraîne une diminution du sentiment d'efficacité et des objectifs que se fixe l'apprenant, mais que ce n'est pas le cas si ce feedback négatif est spécifique, respectueux, sans attribution, et accompagné de recommandations. Jackson (2002) a mené une étude expérimentale visant à tester l'hypothèse selon laquelle un message d'encouragement devrait améliorer la performance des étudiants, et ce par l'intermédiaire d'une élévation de leur niveau d'auto-efficacité. Tous les étudiants d'un cours ont été priés d'envoyer un message électronique à l'auteur afin d'obtenir un point « bonus ». A la moitié des étudiants ayant envoyé un message, l'auteur a répondu par un message neutre leur spécifiant qu'un point « bonus » leur avait été octroyé. L'autre moitié des étudiants reçut un message visant à augmenter leur sentiment d'auto-efficacité. Les résultats confirment l'hypothèse avancée.

Il existe dans la littérature scientifique une controverse quant au type d'attribution causale accompagnant le feedback le mieux à même de renforcer l'engagement des apprenants. Il a été entre autres suggéré qu'il valait mieux attribuer la cause d'un succès à la compétence de l'apprenant et la cause d'un échec à un manque d'effort de l'apprenant. Mais les résultats empiriques sont contradictoires (Mueller & Dweck, 1998 ; Schunk, 1983). Il apparaît néanmoins que les attributions causales de l'apprenant jouent un rôle médiateur dans la relation entre les performances antérieures et le sentiment d'efficacité personnelle (Lyden, Chaney, Danehower & Houston, 2002). Attribuer un succès à un coup de chance n'a bien entendu pas la même implication pour ses croyances d'efficacité que l'attribuer à son niveau d'intelligence. En fait, il semble que ce ne soit pas tant l'attribution précise que véhicule le feedback qui soit déterminante, mais plutôt la conception de l'aptitude et de l'effort qu'il transmet. Le feedback laisse-t-il entendre que l'aptitude est une capacité inhérente à l'apprenant qui ne peut être que faiblement compensée par l'effort, ou laisse-t-il entendre que l'aptitude elle-même se construit par un effort soutenu ? Les effets positifs de cette seconde conception pour la motivation et la performance des apprenants sont abondamment documentés (Dweck, 2002 ; Nicholls, 1989). La meilleure manière de soutenir le sentiment d'efficacité des apprenants, et par conséquent leur apprentissage, serait donc de les focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir (Bandura, 1997). Ce point est bien illustré par des études de Schunk et Rice (1987, 1991). Dans ces études, des élèves en difficultés d'apprentissages ont été formés à l'utilisation de stratégies de résolution de problème. Cependant, ni l'enseignement de ces stratégies, ni leur mise en application, ni des feedbacks répétés de réussite n'ont suffi à améliorer leur sentiment

d'efficacité et leurs résultats scolaires. Mais leur préciser qu'ils pouvaient mieux faire face à une tâche scolaire en utilisant les stratégies enseignées et en se servant des feedbacks de réussite comme preuve qu'ils appliquaient correctement ces stratégies a permis d'augmenter leur efficacité perçue et leurs performances ultérieures. C'est la combinaison de la construction de nouvelles compétences et de leur validation graduelle à travers des feedbacks sur la maîtrise de ces compétences qui s'est révélée payante avec des élèves qui doutaient fortement de leurs capacités. Au total, les recherches passées en revue montrent qu'au-delà de l'information « brute » concernant le niveau de performance, la forme et la centration du feedback peuvent avoir une influence cruciale sur les croyances d'efficacité des apprenants.

L'état physiologique et émotionnel. En évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, en particulier lorsque son activité concerne la santé, les activités physiques et la gestion du stress. Les traitements qui réduisent les réactions émotionnelles élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, avec les améliorations correspondantes de performance.

Les études qui se sont intéressées aux relations entre le sentiment d'efficacité dans l'apprentissage formel et les états physiologiques et émotionnels sont rares, états pathologiques mis à part. La plupart d'entre elles ont examiné dans quelle mesure le sentiment d'efficacité prédit l'anxiété scolaire, et parfois d'autres émotions, mais rarement l'inverse (Meece et al., 1990 ; Pajares & Miller, 1994). D'autres études, notamment expérimentales, sont donc nécessaires pour mieux apprécier l'influence éventuelle des réactions physiologiques et émotionnelles sur les croyances d'efficacité en formation.

Caractéristiques individuelles : Jusqu'il y a peu, les recherches systématiques sur le rôle que peuvent jouer les caractéristiques socio-démographiques des individus – tel que le fait d'être un homme ou une femme ou d'être d'une certaine origine ethnique – dans la constitution des croyances d'efficacité étaient rares. Plusieurs recherches récentes ont cependant été menées dans ce sens.

S'appuyant sur des recherches antérieures qui montrent des variations dans les croyances motivationnelles des étudiants en fonction de leurs caractéristiques personnelles, Bong (1999) a mené une étude visant à comparer la généralité de l'auto-efficacité de groupes d'étudiants présentant des caractéristiques différentes. Cette étude montre que les caractéristiques individuelles interviennent dans l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle. Au niveau du genre, cette étude a mis en évidence que les garçons présentent des

niveaux d'auto-efficacité plus semblables d'un domaine scolaire à l'autre. Chez les filles, on observe une différence plus marquée entre les matières scientifiques et les matières plus littéraires. Dans une étude longitudinale, Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield (2002) ont observé des différences significatives du sentiment d'efficacité personnelle des filles et des garçons dans la plupart des matières scolaires investiguées. Toutefois, dans cette étude la différence liée au genre semble être spécifique à chaque matière et non globale. Schunk et Pajares (2002) relatent que la plupart des études mettent en évidence que les domaines scientifiques, mathématiques et technologiques sont perçus comme des domaines masculins pour lesquels les garçons montrent un niveau d'efficacité personnelle plus élevé. Par contre, les filles présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé dans les matières littéraires. Selon ces mêmes auteurs, les différences d'auto-efficacité liées au genre ont souvent été confondues avec d'autres facteurs, ce qui explique le peu d'attention qu'on y a porté pendant longtemps. Tout d'abord, ces différences n'apparaissent plus lorsque la performance antérieure est contrôlée. D'autre part, les garçons et les filles ont tendance à répondre différemment aux échelles de mesure du sentiment d'auto-efficacité : les garçons se montrent plus auto-gratifiants, tandis que les filles restent plus modestes. Finalement, la nature même de l'auto-efficacité pourrait masquer ces différences : les différences de genre seraient le reflet des stéréotypes que les élèves ont intériorisés via des influences sociales.

Assez étrangement, très peu d'études se sont penchées sur l'évolution des croyances d'efficacité en fonction de l'âge. Quelques études transversales ont observé des différences en faveur des apprenants des années supérieures (Schunk&Pajares, 2002). Mais Jacobs et al. (2002) ont étudié les changements du sentiment d'efficacité d'enfants et d'adolescents tout au long de leur scolarité dans les domaines des mathématiques, des langues et du sport, et ils observent une baisse du sentiment d'efficacité personnelle avec l'âge.

En ce qui concerne l'origine ethnique des individus, Bong (1999) a mis en évidence que les élèves hispaniques distinguent plus fortement leur niveau d'auto-efficacité pour l'espagnol de celui des autres matières. L'auteur fait l'hypothèse qu'ils bénéficient de sources d'information allant au-delà des simples sources scolaires pour émettre leur jugement. D'autre part, Schunk et Pajares (2002) rapportent que les observations relatives au niveau d'auto-efficacité de minorités ethniques sont différentes d'une étude à l'autre selon que ce niveau a été mesuré de manière spécifique ou plus généralisée. L'expertise de l'individu est une autre caractéristique personnelle étudiée dans la littérature comme influant sur le sentiment d'efficacité personnelle. L'auteur en conclut qu'au plus les apprenants gagnent en expertise

dans une matière, au plus leurs jugements deviennent spécifiques. Ces personnes deviendraient capables d'évaluer plus précisément les demandes et caractéristiques d'une tâche donnée et cela leur permettrait de faire des distinctions plus claires de leurs compétences subjectives. Ils distingueraient aussi plus finement des tâches similaires en apparence, ce qui donnerait lieu à moins de généralisation de leur confiance subjective. En résumé, il reste de nombreux points à éclaircir concernant le rôle des caractéristiques personnelles dans le sentiment d'efficacité, mais ces caractéristiques apparaissent en tout cas moins déterminantes que les autres sources détaillées précédemment.

2.1.5.3. Le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle

Nous avons vu ci-dessus que les croyances d'efficacité ont des effets non négligeables sur l'apprentissage et la formation. Nous nous sommes ensuite intéressés aux sources d'information qui influencent ces croyances d'efficacité. Ce faisant, nous avons présenté bon nombre de recherches qui offrent des pistes d'action pour des interventions éducatives. Nous allons maintenant développer certaines de ces pistes. Il faut souligner que les résultats rapportés sont cohérents quel que soit l'âge des participants aux recherches, sauf pour les jeunes enfants. Cela suggère que les processus en œuvre sont identiques et que les résultats obtenus auprès d'élèves ou d'étudiants sont, sous réserve d'infirmité, valables avec des adultes en formation, et réciproquement. Les recherches présentées ont bien entendu aussi des implications pour les parents désireux de soutenir l'efficacité scolaire perçue de leurs enfants. Dans le cadre de cet article, nous nous centrons néanmoins sur l'action des professionnels de l'enseignement et de la formation.

Une première implication des recherches passées en revue est que si l'on veut soutenir l'engagement des apprenants, il faut se préoccuper de la réussite de ceux-ci, mais aussi des processus d'auto-évaluation qui l'accompagnent. L'enseignement d'une matière et des feedbacks de succès ne suffisent pas à garantir un sentiment élevé d'efficacité personnelle. Des échecs et certaines réactions de l'entourage (formateurs, pairs, ...) peuvent durablement ébranler les croyances d'efficacité d'un apprenant. Mais des interventions pédagogiques peuvent favoriser le développement d'une confiance durable dans son pouvoir d'action sur son apprentissage, même chez des apprenants en difficulté.

Plus précisément, les résultats actuellement disponibles dans la littérature invitent à donner aux apprenants des objectifs clairs et à échéances relativement proches pour guider leurs apprentissages. Les recherches suggèrent d'utiliser des consignes formulées en termes

d'objectifs de compréhension et de développement de compétences plutôt qu'en termes de production à fournir ou de performance à atteindre. Il s'agit d'amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise plutôt que sur l'évaluation de leur rang par rapports aux autres.

Concernant l'évaluation, les études passées en revue invitent à diversifier les types d'activités qui donnent lieu à des évaluations formelles et les modes de regroupement des apprenants ; à fournir une certaine autonomie aux apprenants concernant les objectifs et les tâches sur lesquels ils seront évalués, ainsi que sur la temporalité de ces évaluations ; à mettre en place des évaluations critériées plutôt que normatives ; et à développer l'auto-évaluation des apprenants. Les résultats soutiennent l'utilisation de feedbacks précis, composés de commentaires sur les points forts et les points faibles d'une performance et de suggestions concernant les moyens d'améliorer la maîtrise de l'apprenant, plutôt que sous forme de score ou d'appréciation générale. Il paraît important de veiller à ce que ces feedbacks, ainsi que le comportement non verbal du formateur, communiquent une vision de la compétence comme une capacité qui se construit à travers le travail, l'étude, et la régulation efficace des contraintes et des ressources, et communiquent donc des attentes élevées vis-à-vis des progrès de l'apprenant.

Globalement, les études présentées démontrent qu'il est possible de mettre en place une structuration des activités d'apprentissage qui soutient une acquisition graduelle de compétences et leur validation progressive, et de développer ainsi le sentiment d'efficacité et l'engagement des apprenants, même quand ceux-ci ont un niveau initial de compétence très bas. Les implications proposées sont fort probablement à moduler suivant l'âge et le niveau d'expertise des apprenants (Wigfield & Eccles, 2002), mais elles forment une trame cohérente de pratiques éducatives peu coûteuses à mettre en œuvre. Elles invitent en effet les enseignants et les formateurs, non pas à faire plus ou à endosser des rôles supplémentaires, mais bien à travailler autrement dans leur cadre professionnel afin de renforcer l'efficacité de leurs actions.

2.2. Techniques de capacitation extrascolaire

La capacitation est le processus d'accroissement personnel de l'autonomisation et de la responsabilisation d'un individu en vue d'augmenter son pouvoir d'agir sur son environnement et ses situations vécues, et ainsi de prendre en charge par lui-même sa destinée économique, professionnelle, familiale et sociale. En d'autres termes, c'est la conjonction de

l'autonomisation et de la responsabilisation. En ce sens, c'est un processus d'engagement auprès des personnes qui font face à des difficultés variables, mais aussi de les accompagner pour qu'elles deviennent des agents de changement de leurs propres situations et de leur environnement. Le rôle central, notamment des travailleurs sociaux, consiste dans ce registre à encourager les populations vulnérables à mettre en œuvre leurs propres techniques et stratégies pour résoudre les problèmes auxquels elles font face. Il s'agit pour ces professionnels de les aider à s'intégrer dans un système d'apprentissage interactif et constructif orienter vers la construction des compétences et la résolution des problèmes (Chi, Siler, Jeong, Yamauchi, et Hausmann, 2001).

La capacitation extrascolaire est un projet d'autonomisation durable du gouvernement qui se concentre sur les jeunes afin de les rendre économiquement autonomes grâce à l'acquisition de compétences professionnelles. Il s'agit d'un changement par rapport aux programmes qu'offrent le système formel de scolarité qui ont échoué, et ses principaux objectifs sont de promouvoir l'autonomisation économique, l'auto-emploi et l'autonomie des jeunes sans emploi, ainsi que d'améliorer leur bien-être socio-économique. Par conséquent, de nombreux jeunes déscolarisés et sans emploi, ont bénéficié de ce programme en suivant la formation. Parmi les domaines dans lesquels ils sont formés, citons le soudage, la fabrication, la mécanique automobile, l'installation électrique, l'informatique, la restauration, la création de mode, la coiffure, la décoration intérieure, etc. Grâce aux compétences qu'ils ont acquises, les jeunes sont en mesure de créer leur propre entreprise avec l'aide des programmes de réinstallation, des facilités de crédit bancaire et du soutien de leur famille. On pense que la formation renforcera l'autonomie économique des jeunes en les rendant indépendants.

2.2.1. Comprendre la capacitation : un renforcement des capacités

Il existe une grande variété de définitions et d'interprétations du concept de capacitation ou de renforcement des capacités en fonction de la personne qui l'utilise et du contexte. Le renforcement des capacités a été défini comme le processus par lequel les individus, les organisations, les institutions et les sociétés développent des aptitudes – à la fois individuellement et collectivement – pour remplir des fonctions, résoudre des problèmes et fixer et atteindre des objectifs (McGinty, 2002). Certaines définitions mettent l'accent sur l'existence d'engagements, de compétences, de ressources et de capacités de résolution de problèmes au sein de la communauté, souvent en rapport avec un programme ou une institution particulière (Goodman et al., 1998). En ce qui concerne les nombreuses définitions du concept, Chaskin, Brown, Venkatesh et Vidal (2001) expliquent que le renforcement des

capacités peut avoir lieu au niveau individuel, organisationnel et communautaire, et que certaines capacités se concentrent sur les liens affectifs et les valeurs partagées, tandis que d'autres s'intéressent aux processus de participation et d'engagement. En outre, le renforcement des capacités englobe trois grands types d'activités, à savoir

- Développement des compétences – possibilités d'apprentissage et de formation pour les individus et les groupes, et partage par le biais de réseaux et de soutien mutuel, afin de développer les compétences, les connaissances et la confiance en soi.
- Développer les structures – développer les structures organisationnelles et les forces des groupes communautaires, des communautés d'intérêt et des réseaux.
- Développer le soutien – développer la disponibilité d'un soutien pratique pour permettre le développement des compétences et des structures.

Goodman et al. (1998) examinent certaines dimensions de la capacité, notamment les notions de participation et de leadership, les compétences et les ressources, les réseaux sociaux et inter organisationnels, le sens de la communauté et la compréhension de l'histoire de la communauté.

2.2.2. La capacitation pour l'autonomisation

Le renforcement des capacités est une stratégie efficace pour promouvoir l'autonomisation. Des slogans tels que "aider les gens à s'aider eux-mêmes" et le proverbe "apprendre à un homme à pêcher" renvoient directement au renforcement des capacités. Le renforcement des capacités est considéré comme un processus par lequel les individus, les groupes et les organisations, les institutions et les sociétés augmentent leurs capacités à remplir des fonctions essentielles, à résoudre des problèmes et à définir et atteindre des objectifs ; à comprendre et à traiter leurs besoins de développement dans un contexte large et d'une manière durable (PNUD, 1997). Eade (1997) la considère comme une approche du développement qui englobe tous les domaines qui influencent la sphère du développement (Eade, 1997). Il s'agit donc d'identifier les faiblesses des personnes dans l'exercice de leurs droits fondamentaux et de trouver les moyens adéquats pour accroître leur capacité à surmonter les causes de leur exclusion et de leurs souffrances.

Le renforcement des capacités englobe un processus solide d'apprentissage et d'éducation. En outre, pour que le renforcement des capacités soit durable, de nouvelles technologies, de nouvelles connaissances et informations doivent être introduites, en

particulier à l'ère des technologies de l'information et de la communication. Le renforcement des capacités est un processus global qui implique toutes les dimensions de la vie. Il ne s'agit pas seulement de mettre en œuvre un projet ou d'améliorer un aspect particulier de la vie. Il s'agit d'une approche du développement qui vise à renforcer les capacités des personnes d'une manière globale. En tant qu'activité centrée sur les personnes, le renforcement des capacités est un processus de développement communautaire où les personnes sont au centre du renforcement des capacités. Il crée un environnement propice au développement des personnes afin qu'elles puissent se gérer elles-mêmes et contribuer à leur société. Dans ce processus de renforcement des capacités, les personnes acquièrent et améliorent leurs compétences. Cela leur permet, en tant qu'individus et membres de la communauté, d'atteindre leurs objectifs de développement.

2.2.3. Les composantes de la capacitation

Les composantes ou dimensions du renforcement des capacités, qui ont été prises en compte dans cette étude pour parvenir à l'autonomisation économique des jeunes apprentis, comprennent la stimulation de l'implication personnelle dans l'acquisition de compétences, l'utilisation de la pédagogie participative, l'encouragement du soutien d'équipe et la disponibilité du matériel de travail. Les cinq composantes sont décrites ci-dessous.

2.2.3.1 La motivation au développement personnel

Robitschek (1998) a défini la motivation au développement personnel comme « un engagement actif et intentionnel dans le processus de croissance personnelle » (p.184) ; et a déclaré que cet engagement englobe, premièrement, les cognitions, qui soutiennent et encouragent la croissance personnelle (par exemple, « Je sais comment changer les choses spécifiques que je veux changer dans ma vie ») ; et deuxièmement, les comportements, qui manifestent effectivement ces cognitions dans le comportement (par exemple, « Si je veux changer quelque chose dans ma vie, j'entame le processus de transition »). Cela implique donc que les personnes qui possèdent des niveaux élevés de motivation au développement personnel sont conscientes du fait qu'elles se sont développées au fil du temps, tout en recherchant intentionnellement des expériences de croissance personnelle et la stimulation de leur expert dans la construction des compétences.

Une compétence étant considérée comme l'aptitude à bien faire quelque chose, généralement acquise par la formation ou l'expérience ; l'acquisition de compétences, quant à elle, implique l'acquisition d'une nouvelle compétence ou d'une façon de faire les choses,

généralement acquise par la formation ou l'expérience. Selon Isaac (2011), l'engagement effectif des jeunes dans l'acquisition de compétences est un mécanisme d'intervention dans l'éradication du chômage et de la pauvreté dans la société. Dans le cadre de la présente étude, doter les jeunes de compétences utiles est un aspect essentiel du renforcement des capacités, visant à l'autonomisation économique et à la réduction de la pauvreté chez les jeunes. Les jeunes apprentis sont formés à toute une série de compétences professionnelles et techniques, notamment la soudure, la mécanique automobile, l'installation électrique, etc. Cette formation leur permet non seulement d'acquérir les outils de travail nécessaires pour créer leur propre petite entreprise et devenir indépendants et autonomes, mais aussi d'acquérir les compétences nécessaires pour devenir des employeurs de main-d'œuvre.

2.2.3.2. Le sentiment d'estime personnelle

Considérée comme un sentiment général de valeur personnelle, l'estime de soi est identifiée comme un prédicteur cognitif de l'autonomisation parce qu'elle façonne la façon dont les individus se perçoivent par rapport à leur environnement de travail (Spreitzer, 1995). Grâce à l'estime de soi, les individus ont le sentiment de posséder les talents nécessaires pour avoir un impact sur le travail (Gist & Mitchell, 1992). Les personnes ayant une haute estime d'elles-mêmes sont susceptibles d'étendre leur valeur personnelle à un sentiment de compétence spécifique au travail. À l'inverse, les personnes qui ont une faible estime d'elles-mêmes pensent qu'elles n'ont pas la bonne attitude pour réussir et ne sont pas susceptibles d'avoir une influence positive sur leur travail (Spreitzer, 1995). L'estime de soi est donc liée à l'autonomisation en ce sens qu'elle confère en soi un sentiment de "pouvoir faire". Le concept d'estime de soi a été largement adopté dans plusieurs études empiriques. Dans une étude comparative des femmes employées professionnellement et non professionnellement dans la ville de Zabol en Iran, Azar et Vasudeva (2006) ont constaté que les premières avaient une meilleure estime d'elles-mêmes que les secondes - un sentiment qui les motive à contribuer au bien-être de leur famille et de la société, et qui leur permet d'intégrer efficacement leurs rôles de femmes actives à leurs rôles d'épouses et de mères. Dans une étude similaire, Park et Liao (2000) ont révélé que les femmes employées en Corée ont une plus grande gratification, une plus grande satisfaction au travail et un plus grand sentiment de valeur que les simples femmes au foyer qui n'ont pas d'emploi - un résultat qui s'explique par une "meilleure estime de soi".

2.2.3.3. L'encouragement du soutien d'équipe

Dans le processus de formation, les formateurs ont adopté différentes stratégies qui privilégient la participation des apprentis. Ils les incitent à poser des actes précis qui démontrent qu'ils ont acquis les compétences attendues. À cet effet, chaque formateur débute par des démonstrations progressives devant les apprentis, tout en leur expliquant l'utilité de chaque geste qu'il pose. Les apprentis s'enroprient les différentes phases, afin de les reproduire dans l'exécution des tâches similaires. Ensuite, il travaille collectivement avec les apprentis, avant de les diviser en petits groupes auxquels il assigne des tâches spécifiques dont les conditions de réalisation sont préalablement communiquées. En outre, le formateur laisse librement travailler les groupes avant qu'il intervienne pour donner les orientations nécessaires. Enfin, il donne son appréciation, puis apporte des corrections pour permettre à chaque apprenti ou groupes d'améliorer le travail produit. Lorsque le travail demandé n'est pas exécuté de manière satisfaisante, le formateur peut reprendre sa démonstration pour mieux éclairer la pratique des apprentis et les aider à poser correctement les gestes attendus qui démontrent qu'ils ont acquis les compétences visées. Dans ce cas, les apprentis suivent à nouveau (une seconde fois) la démarche du formateur pour mieux s'imprégner ce qu'il faut exactement faire, avant de se mettre à l'œuvre. Ce processus se déroule de façon circulaire suivant les phases susmentionnées, au point que l'aboutissement de travail demandé puisse faire l'objet d'une nouvelle (troisième) démonstration du formateur, suivant la même démarche, et ainsi de suite.

Dans les tâches à exécuter en groupes, la participation des apprentis se fait de manière assez particulière. Ils se consultent, se complètent et se commutent continuellement dans le travail à réaliser. Ce faisant, les apprentis développent entre pairs des interactions formatives permettant de corriger réciproquement leurs lacunes et d'acquérir ainsi progressivement le savoir-faire requis. On y voit les effets positifs de l'apprentissage coopératif prôné par Abrami et al. (1996), où chaque apprenti apporte son appui à ses pairs, les aidant à améliorer leurs pratiques et à réaliser collectivement le travail demandé.

Dans cette stratégie de collaboration, nous remarquons trois niveaux de complémentarité entre apprentis. D'abord, les apprentis travaillent collectivement, chacun s'occupant d'une partie du travail à produire ; ensuite, ils se relayent dans la même tâche pour renforcer l'action entreprise ; enfin, ils travaillent dans un même endroit, chacun réalisant la part d'activité qui lui est demandée. Ce processus d'échanges crée un cadre propice à un apprentissage coopératif et interdépendant, dans lequel chaque apprenti en soudure, en

mécanique ou en dépannage des téléphones acquièrent ses connaissances dans la co-action. L'acquisition des savoirs et savoir-faire requise pour exercer le métier renferme ainsi une dimension sociale importante, faisant résulter l'apprentissage des différentes interactions favorables à la construction mutuelle des compétences.

Aussi, les activités de formation reposent sur des situations pratiques touchant aux problèmes réels à résoudre, notamment le soudage des grilles, dont la qualité de la réparation est déterminante pour la réputation de l'établissement (atelier ou centre) et les gains financiers à obtenir. À cet effet, le formateur suit très attentivement chaque geste que pose l'apprenti pour apporter des correctifs nécessaires et réaliser le travail attendu. La finalité de ce processus est à la fois pédagogique et économique : d'une part, faire acquérir aux apprentis les savoirs et savoir-faire du métier et, d'autre part, utiliser leurs services pour effectuer les réparations payantes demandées par les clients. Cela montre le double statut de ces structures de formations qui sont en même temps des entités économiques.

Les formateurs procèdent par la mise en situation des apprentis, pour les familiariser avec les contraintes du métier, les différents matériels et leurs usages. Les manipulations à faire sont rendues possibles grâce à la quantité de l'équipement matériel.

2.2.3.4. Acquis perçu des compétences

Une compétence est considérée comme l'aptitude à bien faire quelque chose, généralement acquise par la formation ou l'expérience. L'acquisition de compétences, quant à elle, implique l'acquisition d'une nouvelle compétence ou d'une façon de faire les choses, généralement acquise par la formation ou l'expérience. Selon Isaac (2011), l'engagement effectif des jeunes dans l'acquisition de compétences est un mécanisme d'intervention dans l'éradication du chômage et de la pauvreté dans la société. Dans le cadre de la présente étude, doter les jeunes de compétences utiles est un aspect essentiel du renforcement des capacités, visant à l'autonomisation économique et à la réduction de la pauvreté chez les jeunes. Les jeunes sont formés à toute une série de compétences professionnelles et techniques, notamment la soudure, la mécanique automobile, l'installation électrique, etc. Cette formation leur permet non seulement d'acquérir les outils de travail nécessaires pour créer leur propre petite entreprise et devenir indépendants et autonomes, mais aussi d'acquérir les compétences nécessaires pour devenir des employeurs de main-d'œuvre. Dans cette étude, l'acquisition des compétences a été mesurée à l'aide de l'échelle de perception de l'acquisition des compétences élaborée par le chercheur. Les participants ont répondu à des questions portant sur la manière

dont ils ont bénéficié de la formation et sur l'impact des compétences acquises sur leur bien-être.

Les perceptions de maîtrise ou de succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle. Elles sont reconnues comme étant la source la plus influente d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). À l'inverse, les expériences d'échecs viennent miner cette croyance. Les succès résultant d'efforts soutenus construisent un sentiment d'efficacité personnelle résilient, tandis que les succès faciles et répétés développent des attentes de résultats rapides et sans effort. En contrepartie, les échecs répétés accompagnés d'efforts ont un effet très négatif sur le sentiment d'efficacité personnelle. La compétence perçue contribue positivement au développement du sentiment d'efficacité personnelle seulement si la personne attribue sa réussite à ses aptitudes personnelles et non à des facteurs hors de son contrôle. Par exemple, l'apprenant qui réussit brillamment une tâche de soudure verra augmenter son sentiment d'efficacité personnelle dans ce domaine uniquement s'il juge que ce succès résulte de ses efforts, de ses aptitudes ou des choix qu'il a faits. S'il considère que cette réussite est due à des causes qui sont hors de son contrôle (comme la chance), la réussite n'aura alors aucun effet sur son efficacité personnelle perçue. Il est donc important d'être à l'affût des commentaires et des interprétations des apprenants quant aux attributions causales de leurs succès ou de leurs échecs. Ainsi, lorsque certains apprenants affirment qu'ils ont peu de mérite, qu'ils ont été chanceux ou encore qu'ils ont eu beaucoup d'aide, il faut rapidement recentrer leurs propos en prenant soin de spécifier que les résultats découlent bien de leurs efforts et de leurs comportements.

De plus, il est préférable pour les enseignants d'éviter de porter un jugement sur les tâches ou les évaluations données aux étudiants. Par exemple, une déclaration comme : « l'exercice que je vous demande de faire est très facile... » Suggère aux apprenants qu'ils ne devraient pas rencontrer de difficultés. Bien que l'intention soit bonne, ce type de commentaire nuit au développement du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. En fait, l'apprenant qui réussit bien la tâche sera porté à attribuer son succès au fait que l'exercice était facile (le formateur l'a dit lui-même), tandis que celui qui échoue portera un jugement encore plus sévère sur ses capacités à réussir (puisque'il s'agissait d'un exercice très facile.). Dans cette situation, le formateur pourrait simplement dire : « voici un exercice pour lequel vous êtes bien préparés, vous serez en mesure de réussir. ». Ainsi, l'attention des étudiants est dirigée vers leur préparation pour cette tâche (contrôle interne). Ceux qui réussiront seront portés à attribuer leur succès à leurs aptitudes et à leurs comportements, alors que ceux qui

échoueront seront appelés à remettre en question leur préparation pour la tâche (manque d'étude, mauvaise utilisation des ressources, etc.). Cet exemple explique bien l'importance de la notion de contrôle dans la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003).

Le contrôle perçu est un trait de personnalité qui contribue au développement personnel. Il s'agit d'un prédicteur solide de la réussite et de la résilience, de sorte que les personnes ayant un contrôle perçu plus élevé affichent de meilleures performances. Selon Skinner et Greene (2007), les personnes confiantes et optimistes sont plus susceptibles de "se fixer des objectifs élevés et concrets, de gérer de manière productive les obstacles et les revers, de se concentrer même en cas de stress, de demander de l'aide si nécessaire et de rebondir après un échec". En tant que caractéristique motivationnelle, elle est liée à une variété de réponses psychologiques, telles que l'intérêt, la curiosité, l'humeur positive et la fierté, ainsi qu'à d'autres comportements positifs, tels que la persistance et l'effort. Cependant, la signification du contrôle perçu reste ambiguë car il est lié à diverses théories telles que la théorie de l'apprentissage social (Jacelon, 2007), l'auto-efficacité et le contrôle dans la théorie sociale cognitive (Bandura, 1997) et la théorie du contrôle tout au long de la vie (Schulz & Heckhausen, 1996). Le contrôle perçu représente également les croyances en matière de contrôle des exigences et des ressources dans le cadre de la relation personne/environnement (Wallhagen & Lacson, 1999).

Dans la littérature, l'autonomisation économique a été associée au contrôle perçu. Parker (1993) estime que le fait de croire que l'on a le contrôle, indépendamment du fait que ce contrôle puisse ou non être exercé, peut être psychologiquement bénéfique et vital pour le bien-être. Dans la présente étude, le contrôle perçu a été fusionné avec la compétence perçue, qui sont tous deux des sous-échelles de l'échelle d'autonomisation psychologique développée par Menon (2001), afin d'évaluer le niveau de contrôle perçu et de compétence perçue des participants en matière d'aptitudes liées au travail. En ce qui concerne les deux sous-échelles, une personne habilitée est une personne qui peut dire : "J'ai le contrôle de mon travail et de son contexte" et "J'ai les compétences personnelles pour faire mon travail" (p. 162). Des preuves empiriques attestent de la relation positive entre les niveaux de contrôle perçu et l'autonomisation, comme les effets sur la performance au travail et la satisfaction au travail (Greenberger, Strasser, Cummings, & Dunham, 1989). En utilisant l'échelle de Menon, Luby (2006) a étudié les perspectives des employés d'un collège communautaire se préparant à un changement organisationnel afin d'examiner leurs expériences qui ont contribué aux croyances et à l'expression comportementale de l'autonomisation. L'un des résultats de l'étude

indique que les administrateurs et les professionnels avaient des scores de contrôle perçu plus élevés que les enseignants et les employés des services de carrière.

2.3. Insertion théorique

Une théorie est un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène (Tsafack, 2004). C'est un ensemble de généralisations sur les relations reliant des phénomènes (Amin, 2005). Elle est donc un ensemble d'idées, de concepts abstraits plus ou moins organisés, appliqués à des phénomènes sociaux. Dans le cadre de cette étude, nous nous appuyeront sur les théories de la motivation humaine, plus particulièrement la théorie attente-valeur (Wigfield& Eccles, 2002)et la théorie de l'autodétermination(Deci et Ryan, 2000); et la théorie sociale cognitive (Bandura, 2003).

2.3.1 La théorie attente-valeur

Selon la théorie de Expectancy-Value (Wigfield et Eccles, 1992 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Eccles, 2005), la valeur perçue de la tâche (value) et l'espérance de réussite {expectancy) déterminent les comportements liés à l'apprentissage : le choix, l'autorégulation et la performance (Figure 2.1). Ces deux ensembles de croyances sont eux-mêmes conditionnés par quatre variables de nature cognitive : la mémoire affective de l'apprenant, ses buts, son concept de soi et, enfin, ses perceptions liées à son habileté dans un domaine et à la difficulté de la tâche. A leur tour, ces variables sont influencées par les perceptions que l'individu a de son environnement social, ainsi que de ses interprétations des événements et performances antérieures. Le modèle est construit sur le postulat que ce n'est pas la réalité en elle-même qui détermine les buts, croyances motivationnelles et comportements du sujet, mais au contraire l'interprétation que le sujet fait de cette « réalité » (Neuville, 2006). Wigfield et Eccles (2002) ont défini la variable « valeur perçue de la tâche » comme la perception et l'appréciation subjective par l'individu de ce qu'une tâche d'apprentissage peut lui apporter (« Pourquoi devrais-je réaliser cette tâche ? »). Selon ces auteurs, elle repose sur quatre dimensions distinctes : l'intérêt (valeur intrinsèque), l'utilité, l'importance et le coût de la tâche.

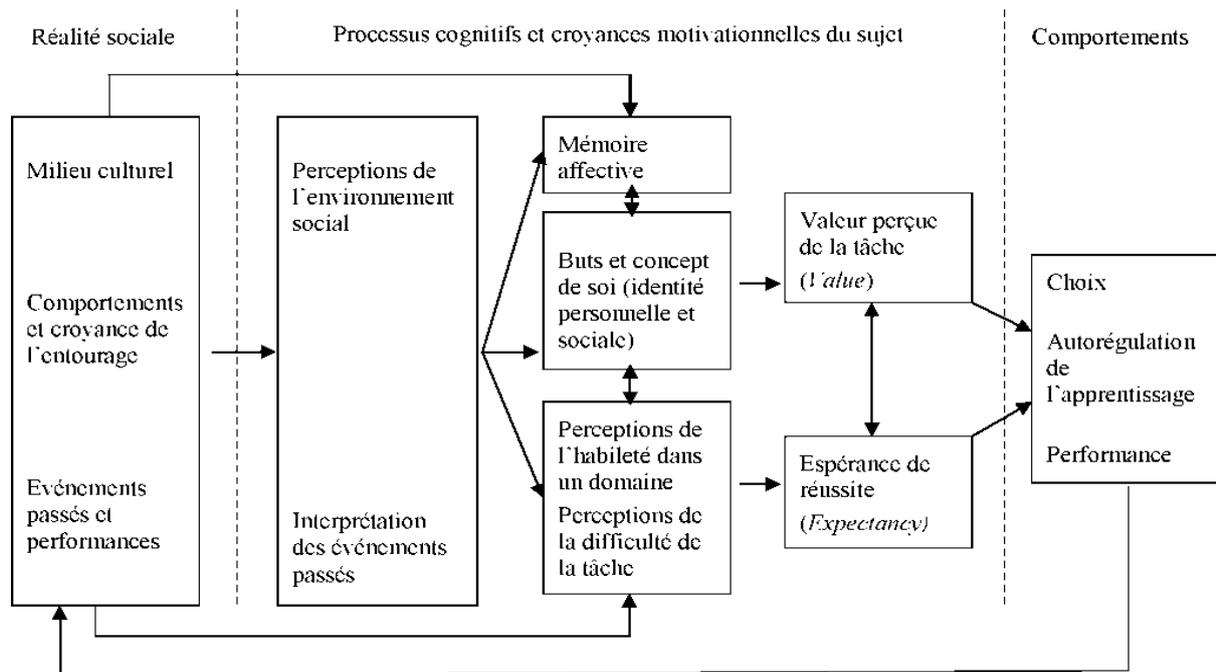


Figure 1 : : Modèle Expectancy-Value selon Eccles et Wigfield (2002)

L'intérêt (valeur intrinsèque) : La valeur intrinsèque de la tâche représente l'intérêt subjectif que l'individu accorde au contenu de la tâche ou le plaisir éprouvé en l'effectuant : « Je prends vraiment du plaisir à travailler ce cours » ou « C'est le sujet de ce cours que je trouve vraiment intéressant en soi » (Neuville, 2006, p. 88). Cette dimension est très proche de celle définie par Deci et Ryan (2000, 2002) dans le cadre de la théorie de l'autodétermination. Wigfield et Eccles (1992) partagent le point de vue de Deci et Ryan selon lequel les individus pour lesquels la valeur intrinsèque de la tâche est élevée s'engagent davantage dans la tâche, persévèrent et présentent une plus grande probabilité de succès.

L'importance perçue : Une tâche est perçue comme importante par l'apprenant et valorisée par lui si elle lui apparaît cohérente avec les traits centraux de son image de soi et ses valeurs : « Ce cours me parlait vraiment : on voyait les notions d'empathie, d'écoute, de respect (...) des qualités que je trouve très importantes dans la fonction de psychologue (à propos d'un cours de psychologie) » (Neuville, 2006, p. 88). L'engagement dans une tâche dont l'importance perçue est élevée contribue à la valorisation de soi et favorise la persévérance.

L'utilité perçue : L'utilité perçue de la tâche traduit le fait que l'apprenant perçoit un lien entre la tâche et les buts qu'il poursuit : « Je voyais vraiment l'utilité d'apprendre cela pour mon futur métier » (Neuville, 2006, p. 88). L'utilité est liée aux avantages retirés de

l'accomplissement d'une tâche. Elle permet d'expliquer l'engagement dans une tâche pour des motifs extrinsèques.

Le coût : Le coût correspond aux aspects perçus comme négatifs par l'individu dès lors qu'il s'engage dans la tâche : quantité d'effort à fournir, temps nécessaire à la réalisation de la tâche au détriment d'autres activités, peur de l'échec : « Je n'aimais pas trop ce cours, cela me semblait vraiment difficile et je me disais que tout le temps que j'y consacrais aurait pu être utilisé pour des activités plus agréables » (Neuville, 2006, p. 88). Le coût est lié aux sacrifices à consentir à l'exécution d'une tâche. Selon Eccles et Wigfield (2002) il est corrélé négativement aux trois autres dimensions de la valeur perçue de la tâche.

La valeur perçue de la tâche résulte de la combinaison de ces quatre composantes qui se renforcent ou parfois entrent en contradiction. Il s'agit par exemple de l'étudiant tiraillé entre l'attrait pour certaines études et leurs faibles débouchés professionnels (Cosnefroy et Fenouillet, 2009). Le concept de l'expectancy traduit les croyances de l'individu concernant sa probabilité de réussite dans une tâche donnée : « Quelles sont mes chances de réussir telle activité ? ». Cette notion est corrélée aux perceptions de compétence de l'individu (« Suis-je capable de réussir la tâche ? ») et renvoie donc largement au sentiment d'efficacité personnelle défini par Bandura (2007). Plus l'individu a confiance en ses capacités, plus grandes seront son implication cognitive et sa persévérance dans l'apprentissage et meilleurs ses résultats (Wigfield et Eccles, 1992 ; Eccles et Wigfield, 2002).

Selon le modèle de Wigfield et Eccles (1992), les différents comportements (choix, persévérance, effort, engagement cognitif et performance) résultent de l'interaction entre les perceptions de la valeur de la tâche et de l'espérance de réussite. L'espérance de réussite est liée à la performance actuelle et à l'engagement cognitif alors que la valeur perçue de la tâche est liée à des comportements de choix pouvant déboucher sur des opportunités de réussite ultérieure. Les variables values et expectancy ne sont pas totalement indépendantes. Les individus compétents dans une activité ont tendance à valoriser cette activité et inversement. Wigfield et Eccles (1992) attribuent le fait de dévaloriser une activité pour laquelle l'individu se perçoit comme incompetent à un mécanisme de protection qui vise la préservation d'une bonne image de soi. Dans une étude menée auprès d'un échantillon de près de 2500 étudiants de première année universitaire et en prenant appui sur le modèle de Wigfield et Eccles (1992) montrent que les étudiants vont plus fréquemment persévérer s'ils sont persuadés d'avoir choisi les études qui leur correspondent et s'ils ont le sentiment de détenir les compétences nécessaires pour réussir (Noël et Frenay, 2011).

2.3.1.1. Mesures de la valeur perçue de la tâche et de l'espérance de réussite

Le modèle de Wigfield et Eccles prévoit que plus les attentes et/ou les valeurs sont élevées, plus l'activité n'a de chances d'être choisie, le temps consacré à sa pratique plus long et les performances améliorées. L'originalité du modèle réside essentiellement dans la façon dont est définie la valeur perçue de la tâche, les attentes de succès renvoyant en grande partie à l'idée sous-jacente du sentiment d'efficacité personnelle (Cosnefroy et Fenouillet, 2009).

2.3.1.2. Pertinence et limites au regard de notre recherche

Les travaux de Wigfield et Eccles témoignent du lien indéniable entre le concept de Y expectancy et la performance. Les dimensions de la valeur perçue de la tâche traduisent quant à elles différents aspects de la motivation. Un intérêt élevé est corrélé à la motivation intrinsèque, c'est-à-dire au plaisir éprouvé à réaliser la tâche. L'importance perçue renvoie à la dimension extrinsèque par régulation intégrée définie dans le cadre de la théorie de l'autodétermination. L'activité ne produit pas nécessairement de plaisir mais elle a été identifiée comme importante aux yeux de l'individu qui l'accomplit et cohérente avec son système de valeurs. L'utilité perçue et le coût de la tâche illustrent des exemples de motivation extrinsèque. Les concepts d'importance et d'utilité perçues permettent d'envisager la motivation au-delà du cadre strictement scolaire. Un lien est par exemple établi entre les apprentissages et la construction de compétences utiles à l'exercice d'un futur métier. Malgré l'ensemble de ces aspects positifs, ce modèle demeure complexe dans l'explication des performances à partir du concept de valeur perçue et surtout il réfère uniquement à des tâches précises du milieu éducatif que sont les activités d'apprentissage.

2.3.2. La théorie de l'autodétermination

Selon la théorie de l'autodétermination, l'individu est normalement porté à être actif, motivé, curieux ; il désire vivement réussir, étant donné que la réussite est en elle-même fort gratifiante. Cette théorie reconnaît qu'il existe également des personnes aliénées, effectuant leurs tâches de façon mécanique, ou encore, des personnes passives et démotivées (Deci et Ryan, 2008). Ces différences sont le fruit de l'interaction entre la nature active inhérente à l'individu et les divers environnements sociaux qui la soutiennent ou la contrecarrent. Les auteurs de la théorie de l'autodétermination avancent que tous les humains ont besoin de se sentir autonomes, compétents et reliés à leurs pairs (Deci et Ryan, 2000). Ainsi les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux permettent-ils de stimuler le dynamisme interne des personnes, d'optimiser

leur motivation et de porter à leur maximum les résultats sur les plans psychologiques, du développement personnel et des comportements (Ryan et Deci, 2000). Au contraire, les environnements sociaux qui entravent la satisfaction de ces besoins entraînent une baisse de la motivation et ont des effets nuisibles sur le bien-être général et sur le rendement.

Le besoin d'autonomie signifie que l'individu décide volontairement de son action, qu'il est lui-même l'agent qui réalise cette action de sorte qu'il est en congruence avec elle et qu'il l'assume entièrement (Deci et Ryan, 1985). L'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance ou d'individualisme (Ryan et Lynch, 1989). L'indépendance se caractériserait davantage par le fait qu'un individu fonctionne seul et sans compter sur les autres. Le deuxième besoin fondamental concerne la compétence. Cette dernière réfère à un sentiment d'efficacité sur son environnement, ce qui stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever des défis (La Guardia et Ryan, 2000). Le besoin de relation aux pairs implique le sentiment d'appartenance et le souhait d'être relié à des personnes importantes pour soi. Les conditions qui contribuent à l'autonomie, à la compétence et aux relations à autrui non seulement stimulent la motivation intrinsèque et les processus d'intégration, mais aussi exercent un impact direct sur la santé physique et psychologique des personnes (Williams, Deci et Ryan, 1998).

Intrinsèquement motivé, l'individu s'engage dans une activité qu'il trouve intéressante sans que ne soit nécessaire une récompense autre que l'activité elle-même (La Guardia et Ryan, 2000). Cette activité est source de gratification, elle apporte satisfaction et plaisir. La motivation intrinsèque suscite la croissance personnelle ; elle est cruciale pour le développement cognitif et social. Elle est en effet associée à un meilleur apprentissage, une meilleure performance et un bien-être plus grand. Elle a nécessairement un locus de causalité interne, ce qui signifie qu'elle est vécue comme une expérience d'autonomie (Ryan et Deci, 2000).

La motivation extrinsèque, par opposition, implique que l'individu entreprend une activité en fonction d'une conséquence qui lui est extérieure. Parmi les exemples les plus évidents de motivation extrinsèque figure le cas où l'action est menée avant tout pour obtenir une récompense ou éviter une punition. Une action extrinsèquement motivée vise ainsi à produire un résultat distinct du plaisir de l'action elle-même. Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation extrinsèque n'est pas une catégorie unidimensionnelle de motivation : elle varie selon son degré d'autonomie.

Il a été empiriquement démontré (Ryan et Connell, 1989 ; Vallerand 1997) que les formes de motivation se situent, comme l'indique la Figure 2.2, sur un continuum allant de l'autonomie la plus faible à la plus élevée.

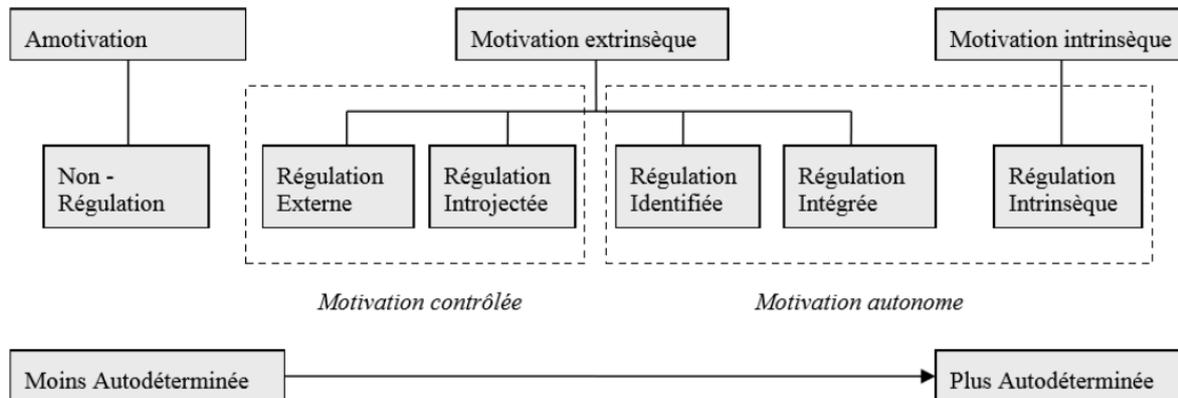


Figure 2: Continuum de l'autodétermination avec les différents types de motivation et de régulation (Deci et Ryan, 2000)

Dans la théorie de l'autodétermination, la distinction entre motivations intrinsèque et extrinsèque a peu à peu été remplacée par l'opposition entre motivations contrôlée et autonome. La motivation contrôlée comprend les motivations par régulation externe et introjectée. Lorsqu'il s'agit de régulation identifiée, intégrée ou encore intrinsèque, nous sommes en présence d'une motivation autonome (Figure 2.2).

L'amotivation se caractérise par l'absence de mécanisme de régulation. Elle se produit lorsqu'une personne n'accorde pas de valeur à une activité ou à un comportement (Ryan, 1995), quand elle ne croit pas qu'un résultat valable sera obtenu avec certitude en adoptant des comportements spécifiques, ou encore, quand elle pense que des comportements pourraient lui permettre d'atteindre des résultats souhaitables, mais qu'elle a l'impression de ne pas avoir la compétence nécessaire pour les mettre à exécution (Deci, 1995).

La motivation par régulation externe induit pour un sujet des comportements contrôlés par des forces ou des circonstances externes (Ryan et Deci, 2000). Il s'agit de la forme de motivation la moins autodéterminée. L'individu agit avant tout pour obtenir une récompense ou éviter une punition (matérielle, sociale) de son environnement.

Dans le cas de la motivation par régularisation introjectée, l'individu se motive seul mais sous l'effet de pressions plus ou moins conscientes et intériorisées. Ces pressions sont de natures très diverses : éviter d'éprouver de la culpabilité, des remords, de la honte, de l'anxiété ou encore renforcer l'ego - amour-propre, estime de soi (Ryan et Deci, 2000). Une forme classique d'introjection impliquant l'ego est celle de l'individu motivé à prouver ses

aptitudes (ou à éviter l'échec) afin de maintenir son sentiment de valeur (Ryan et Deci, 2000). Il peut également s'agir de se conformer à des règles ou des normes qui ne sont pas pleinement acceptées par l'individu (Boiché et Sarrazin, 2007).

La motivation par régulation identifiée est celle de l'individu qui accomplit une activité et s'y engage volontairement parce qu'il a consciemment identifié cette activité comme importante à ses yeux (Ryan et Deci, 2000). Il s'engage non pas parce qu'« il faut » le faire (régulation introjectée ou externe) mais parce qu'« il veut » le faire, alors même que l'action n'est pas nécessairement plaisante. Ce choix personnel induit un sentiment de plus grande autonomie contrairement aux actions produites sous l'effet de contraintes extérieures ou personnelles.

Dans la motivation par régulation intégrée, l'individu accomplit une activité parce qu'il la considère cohérente avec son système de valeurs et ses besoins (Ryan et Deci, 2000). Les activités motivées par régulation intégrée comportent de nombreux points communs avec celles intrinsèquement motivées, en particulier un fort sentiment d'autodétermination. Elles sont néanmoins dites extrinsèques car leur objectif vise les résultats engendrés et non le plaisir inhérent à l'activité elle-même.

Vallerand et ses collègues (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) ont posé l'existence de trois types différents de motivation intrinsèque. Le premier, la motivation intrinsèque à la connaissance, est associé au plaisir d'apprendre de nouvelles choses ou d'explorer de nouvelles pistes de réflexion. Le second, la motivation intrinsèque à l'accomplissement, découle du plaisir que l'individu ressent à se surpasser dans une activité qui représente pour lui un défi optimal. Enfin, la motivation intrinsèque à la stimulation survient quand un individu éprouve des sensations agréables (amusement, excitation, plaisir sensoriel) lors d'une activité particulière.

2.3.2.1 Impacts de la motivation autodéterminée sur les apprentissages

De nombreuses recherches ont confirmé l'utilité de distinguer les types de motivation. Sur le continuum de l'autodétermination, plus la motivation tend vers la régulation intrinsèque, plus les conséquences seront positives, que ce soit du point de vue du comportement, des émotions ou de la cognition. A l'opposé du continuum, l'amotivation engendre les conséquences les plus négatives.

Dans le domaine de l'éducation informelle, plus les apprenants sont motivés par régulation externe, plus l'intérêt qu'ils affichent est faible et leurs efforts amoindris. Ils ont par ailleurs davantage tendance à accuser les autres, en particulier les formateurs, s'ils obtiennent de mauvais résultats (Ryan et Deci, 2000). La motivation par régulation introjectée est positivement liée aux efforts fournis mais elle est également associée à plus d'anxiété et de difficultés à faire face en cas d'échec. La motivation par régulation identifiée est associée à plus de satisfaction ressentie envers l'école et plus de facilité à affronter les problèmes. Quant à la motivation intrinsèque, elle induit un intérêt et des sentiments de satisfaction et de compétence accrus (Ryan et Deci, 2000). Ces mêmes auteurs (Deci et Ryan, 1985) avancent que la motivation intrinsèque entraîne une amélioration des performances dans la mesure où les individus intrinsèquement motivés prennent du plaisir à pratiquer une activité et passent, ainsi, plus de temps à développer leurs habiletés.

Les études ont également montré que la motivation autonome favorise un meilleur apprentissage, de meilleures attitudes vis-à-vis de l'école et une plus grande réussite, une créativité accrue, une plus grande persistance dans les activités scolaires et sportives, un bien-être plus élevé, des émotions positives et une plus grande satisfaction à l'égard de l'école une meilleure estime de soi.

2.3.2.2 Pertinence et limites au regard de notre recherche

Selon la théorie de l'autodétermination, plus l'individu est intrinsèquement motivé, plus il se dit satisfait, ressent des émotions positives et obtient de meilleures performances. A l'opposé, l'individu amotivé n'éprouve pas de satisfaction, il est enclin à ressentir des émotions négatives et ses résultats sont moins performants. Les émotions et ressentis sont présents en tant que processus impliqués dans chacune des dimensions de la motivation définies par la théorie de l'autodétermination. Notons en particulier la grande diversité des émotions liées au caractère introjecté de la motivation : honte, culpabilité, remords, anxiété mais aussi estime de soi ou fierté. Un autre point remarquable de cette théorie réside dans la variété des échelles disponibles dans la littérature. Elles mesurent tant une motivation globale (dans la vie, dans les études) que spécifique (l'apprentissage d'un métier par exemple). Nous avons choisi la théorie de l'autodétermination pour sous-tendre notre recherche car non seulement elle répond de façon satisfaisante aux critères que nous nous sommes fixés, mais de plus le spectre des motivations qu'elle propose est particulièrement large. Ainsi sur le continuum de l'autodétermination les raisons invoquées pour poursuivre la formation

concernent-elles tant les apprentissages (le plaisir d'acquérir des connaissances), que les relations à autrui (je ne veux pas décevoir certaines personnes), l'envie de se prouver quelque chose (je suis capable de réussir), les perspectives offertes (me préparer à la carrière que j'ai choisie, décrocher un emploi prestigieux, avoir un salaire élevé) ou encore l'absence de motivation (j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps). La seule limite identifiée concerne les échelles de mesure proposées. Une première analyse ne montre qu'aucune d'elles ne peut être utilisée in extenso dans notre recherche. En effet, parmi les six dimensions de la motivation définies par le continuum de l'autodétermination (et correspondant aux régulations intrinsèque, intégrée, identifiée, introjectée, externe et l'absence de régulation), certaines échelles décomposent la motivation intrinsèque en trois sous-dimensions (connaissance, accomplissement, stimulation) et sur les cinq autres dimensions excluent la régulation identifiée. Il s'agit des échelles de motivation globale et de motivation dans les études avancées. Les deux autres échelles ne considèrent que quatre dimensions parmi les six où opère un regroupement des dimensions en deux construits selon qu'il s'agit de la motivation autonome ou contrôlée. La discussion des dimensions de la motivation est importante car elle conditionne les différents champs de la motivation qui seront couverts par la recherche. Ce point particulier sera développé dans le paragraphe suivant.

2.3.3. La théorie sociocognitive de l'apprentissage

A la fin des années 60, Bandura deviendra l'un des principaux théoriciens de l'apprentissage social (social learning theory). Cette théorie qui valorise les facteurs cognitifs et sociaux comme des déterminants du comportement a suivi celle du béhaviorisme, qui repose sur l'observation objective des comportements répondant à des stimulations (conditionnement). En ce sens, le béhaviorisme a été une des bases de sa théorie socio-cognitiviste. Albert Bandura consacra la 1ère partie de sa carrière à développer sa première théorie intitulée modelage social. Pour Bandura (1980), l'être humain fait son apprentissage pour acquérir des compétences ou des connaissances, en se référant à des mécanismes internes donc, le cerveau, ou à des processus mentaux internes non observables.

Les travaux de Bandura connaissent beaucoup de succès ; après avoir travaillé sur l'apprentissage social (Bandura, 1980), il s'est consacré à la théorie de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 1997). Les différentes composantes de sa théorie ont été très utilisées dans plusieurs domaines : La santé mentale (la détresse psychologique, l'anxiété, les

phobies et les dépendances) et la santé physique (maladies chroniques) , le sport (performances des sportifs) , ainsi que dans le domaine de l'apprentissage.

Bandura (1980) remet en cause le fonctionnement binaire ou unidirectionnel du sujet social face aux différentes situations ou activités auxquelles il peut être confronté :

Les sujets ne répondent pas uniquement aux stimuli (modèle behavioriste), tels que spécifiés dans la théorie béhavioriste, mais ils les interprètent. Les facteurs cognitifs ont un rôle prépondérant dans cette théorie. La cognition rassemble l'ensemble des activités mentales, des processus de la connaissance et de la fonction qui la réalise (Bandura, 1980).

Cette théorie repose sur quatre concepts clés qu'on essayera de détailler, dans les parties ci-dessous :

- Le modèle de réciprocité causale
- L'agentivité
- L'apprentissage vicariant
- Le sentiment d'efficacité personnelle.

Cette partie sera traitée en détail dans le chapitre suivant, car on sollicitera cette théorie pour notre cadre théorique.

2.3.3.1. Le modèle de réciprocité causale

Le comportement humain est expliqué à travers un système de causalité binaire, unidirectionnel. Les conduites sont généralement, comme la stipule le courant behaviorisme, comme étant sous l'emprise de l'environnement (Carré, 2003). Avec la théorie sociocognitive, Bandura (1980) a proposé d'analyser le fonctionnement psychologique et social comme le résultat d'une « causalité triadique réciproque » qui s'explique du fait que les différents éléments tels que la personne, le comportement et l'environnement interagissent mutuellement et de façon variable en permanence (Nagels, 2015) :

- Les facteurs internes à la personne, représentés par les facteurs cognitifs, affectifs, motivationnels des événements, de l'expérience vécue, mais aussi et surtout ses perceptions développées (croyances de ses compétences, des buts et des analyses des expériences engrangées par l'individu, et enfin, les retours sur les autoévaluations de ses comportements) ;

- Les caractéristiques de l'environnement matériel et social à la fois producteurs et produits des facteurs internes et comportementaux.

On parle de trois types d'environnements : l'environnement imposé, l'individu n'a pas la main mise sur les situations (exemple grève de transport, changements de la météo, ...). L'environnement choisi, l'individu a pris une décision (choix d'un métier) et finalement l'environnement construit, l'individu réagit suite à ses actions (modification de son lieu de vie).

Pour Bandura (1997), le développement humain résulte donc d'une interaction réciproque et dynamique entre les déterminants environnementaux (avec ses contraintes, ses propriétés sociales ou organisationnelles, et les réactions, qui peuvent engendrer les comportements du sujet), comportementaux (les schémas comportementaux) et cognitifs de la personne (cognitifs, émotionnels...) (Guerin, 2012). Cette interaction a été modélisée via le modèle de réciprocité causale triadique schématisée ci-dessous :

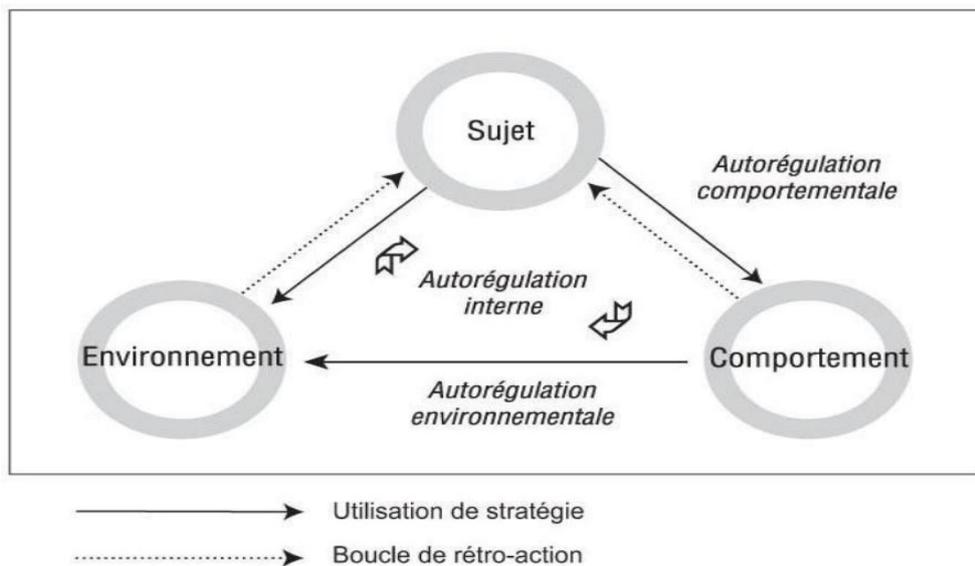


Figure 3: Le modèle de réciprocité causale triadique de Bandura (Bandura, 1986)

Afonso (2012) explique les différentes interactions de modèle triadique de Bandura. Au niveau de l'ensemble du modèle, on parle de causalités réciproques, c'est-à-dire qu'elles interagissent en permanence voire simultanément :

Le segment Comportement → Sujet : Le comportement peut influencer le sujet. Ce segment met en évidence les effets extrinsèques sur la personne. Par analogie à une tâche d'apprentissage, les tâches menées par l'apprenant peuvent impacter ses cognitions face à la situation rencontrée.

Le segment Sujet → Comportement : Le sujet social via l'ensemble de ses représentations, son estime de soi ou ses motivations peut agir et orienter sur son comportement. L'individu et ses cognitions jouent un rôle important dans la modification de son comportement. Le comportement varie d'un sujet à un autre face à une même situation. Face à une situation d'apprentissage commune à un groupe d'apprenants, chacun d'eux à une conception de lui différente en tant qu'apprenant. Cela engendrera des effets sur le comportement qui sont spécifiques à chaque sujet social.

Le segment Environnement → Comportement : Les modifications situationnelles impactent les comportements. Notre comportement est très différent en fonction de notre environnement. De même notre action agissant sur l'environnement, impacte à son tour notre comportement, selon un processus de causalité circulaire observé. C'est le cas par exemple d'un comportement agressif vis-à-vis d'autrui conduisant à une escalade de violence par le jeu de l'action et de la rétroaction. Ainsi, les réponses (Comportement) aux actes d'autrui (Environnement) sont déterminées en fonction des exigences "automatiques" de la situation, mais aussi en fonction d'un jugement personnel du sujet quant aux conséquences de la réaction suscitée par l'environnement.

Rappelons aussi que le courant béhavioriste, qui a précédé la théorie sociocognitive, se focalise exclusivement, sur la façon dont l'environnement affecte le comportement.

Le segment Comportement → Environnement : Ce segment du schéma, nous permet de comprendre que nos comportements peuvent transformer notre environnement et cela de façon consciente ou pas. Les réponses représentées par nos comportements aux actes d'autrui représentant notre environnement sont déterminées non seulement en fonction des exigences de réaction « automatique » à la situation, mais aussi via un jugement personnel (Sujet) quant aux conséquences du comportement en réaction à ce qui se passe dans notre environnement (Carré, 2004).

Le segment Sujet → Environnement : Les sujets suscitent chez l'autre un ensemble de réactions diverses liées à leurs caractéristiques personnelles (telles que l'âge, le genre, l'origine ethnique ou autres) ou statutaires (statut social, professionnel ou relation hiérarchique, etc.), avant même qu'ils aient eu l'occasion de s'exprimer. Dans un contexte de formation, nous pouvons donner l'exemple d'un formateur, et par son statut, affecte l'environnement en passant d'une ambiance, caractérisée par un bruit causé par les apprenants, vers une ambiance de silence total lorsqu'il accède à l'espace de cours.

Le segment Environnement → Sujet : Les effets de notre environnement sur l'individu sont notables et le seul fait d'être présent le modifie. On comprend mieux l'action de l'environnement sur les conceptions personnelles, à travers les mécanismes de la persuasion, du modelage, de l'instruction, et de leurs effets sur les processus affectifs et cognitifs. C'est le cas par exemple d'un élève qui, pour donner suite à des mauvaises notes en maths (environnement), finit par croire qu'il n'est pas fait pour cette discipline, impactant ainsi les cognitions de l'élève.

2.3.3.2. L'agentivité (Agency)

L'agentivité ou agency est une notion importante dans les travaux d'Albert Bandura. En effet, elle se définit par « cette capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions ». La notion d'agentivité illustre l'intentionnalité et l'anticipation des individus. Pour Bandura (1989), l'agentivité apparaît comme sa conception du sujet social, un « agent actif ». L'individu joue un rôle dans son développement personnel. Il acquiert cette capacité d'adaptation et de renouvellement face aux nouvelles situations auxquelles il peut être confronté. On peut qualifier l'agentivité aussi de « la capacité d'un acteur intentionné de sélectionner, d'élaborer et de réguler sa propre activité pour atteindre certains résultats » (Bandura, 1989).

Selon Bandura (1997), en rapport au processus d'apprentissage, stipule qu'un apprenant est un acteur dans la gestion de motivation, à la guidance et à la régulation de ses actions un travail d'auto-observation (monitoring) et de l'évaluation de ses résultats en référence à ceux attendus puis par la comparaison cognitive et en apportant la correction de sa ligne de conduite.

La capacité d'agentivité humaine est un des fondements de la théorie sociocognitive : un sujet ne se limite pas à son adaptation à son environnement (physique ou social), mais il produirait des comportements adaptatifs en réaction aux stimuli de son environnement (Nagels, 2008).

Pour Bandura (1989), l'agentivité humaine présente quatre traits fondamentaux :

• **L'intentionnalité** : L'agentivité désigne tout acte précédé d'une intention. L'intention représente donc un projet d'action future non encore réalisée. Il est donc important, selon Bandura, de parler des intentions qui reflètent des motivations personnelles qui affecteront la réalisation des actions ultérieurement.

• **La pensée anticipatrice** : En fixant des buts, le sujet doit anticiper les conséquences probables de ses actions futures, propose et crée des séquences d'action susceptibles de produire des résultats souhaités et d'éviter des résultats non désirés (Bandura, 1991).

• **L'autoréactivité** : Autres que la planification et l'anticipation le sujet doit aussi pouvoir s'automotiver et de s'autoréguler. Les mécanismes d'auto-évaluation, de monitoring et d'apport d'actions correctives par rapport à des objectifs, sont plus que nécessaires pour atteindre les performances définies via les standards personnels (Bandura, 1986).

• **L'autoréflexion** : La capacité métacognitive à réfléchir à soi-même ainsi qu'à la pertinence de ses pensées et de ses actions pour atteindre ses objectifs constituent un fondement de l'agentivité humaine. Cela permet de doter la personne d'une capacité d'auto-évaluer sa motivation, ses pensées ainsi que la justesse des actions menées (Bandura, 2009).

Carré (2004) a essayé de résumer l'agentivité et ses fondements « L'individu exerce lui-même une influence sur ses actions en interaction dynamique avec son environnement... ». Ainsi, selon la notion d'autorégulation, le sujet social est capable de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de ses actions par le biais de l'auto-observation et de l'évaluation de ses résultats en rapport avec ceux attendus puis par la comparaison cognitive et la correction de sa ligne de conduite » (Carré, 2004). C'est sur le fondement de cette hypothèse qu'Albert Bandura a élaboré son système de causalité triadique réciproque (Bandura, 1991).

2.3.3.3. L'apprentissage vicariant ou modelage

L'apprentissage par modelage, ou apprentissage via l'observation de l'autre, est le fait d'apprendre un nouveau comportement en observant un modèle. Cette théorie est aussi appelée apprentissage par observation ou vicariant. Les 4 phases dans l'apprentissage vicariant sont :

Processus attentionnel : Il faut être attentif au sujet observé. L'observateur porte de l'intérêt et de l'attention à la personne source de savoir (parent, enseignant, pair...). Le sujet doit être attentif et pas perturbé, car il doit retenir (rétention) les actions menées par le modèle et, dans un deuxième temps, pouvoir reproduire le comportement du modèle (reproduction motrice).

Processus de rétention : C'est la capacité mentale à retenir les informations observées du modèle. Porter attention à un modèle sans pouvoir retenir les patterns d'actions,

ne sert absolument rien si le sujet ne retient pas ses actions. L'individu, par des représentations verbales ou images mentales, va conserver en mémoire le modèle observé.

Processus de reproduction motrice : C'est la transcription des images mentales retenues en actions. Donc si le sujet a bien enregistré les informations qu'il les a reçues, il sera capable de reproduire ce qu'il a observé et retenu.

Processus motivationnels : Appelés aussi processus de renforcement. Il s'agit d'avoir l'envie d'apprendre par imitation, et cela en mobilisant des mécanismes d'auto-récompense ou de punition pour imiter ou éviter le comportement observé. Ce processus motivationnel, accompagne l'ensemble des processus de l'apprentissage vicariant.

Nous résumons ci-dessous les quatre processus de l'apprentissage vicariant tels que définis par Bandura (2003).

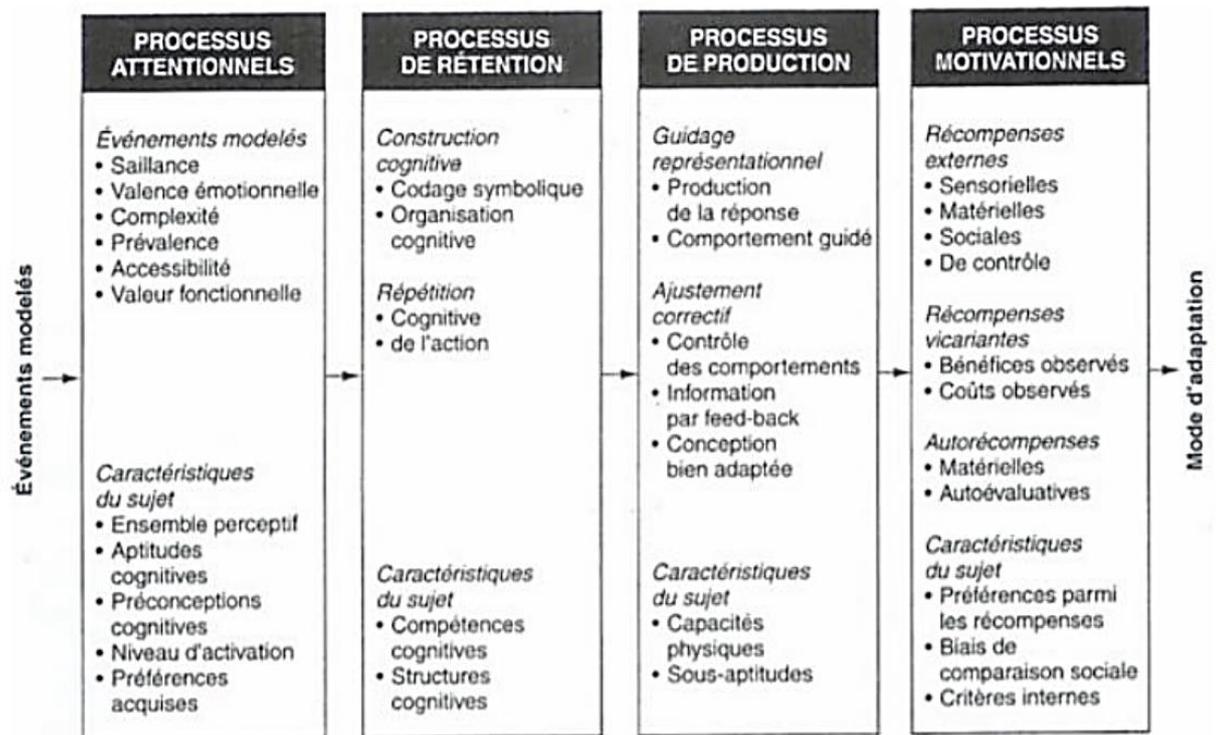


Figure 4: Les processus de l'apprentissage vicariant (Bandura, 2003)

Les différents processus énumérés ci-dessus mettent en valeur les facteurs cognitifs et la capacité de l'individu observateur à apprendre, à comprendre, retenir, et reproduire et à formuler les attentes liées à la probabilité d'atteindre ces buts et ainsi anticiper les conséquences potentielles.

2.3.3.4. Pertinence et limites au regard de notre recherche

Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » (Bandura, 1986), mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie (Wood et Bandura, 1989). Ces croyances constituent le mécanisme le plus central et le plus général de la gestion de soi (personal agency). En particulier, l'agentivité personnelle est supposé aider les gens à choisir leurs activités et leurs environnements et déterminer la dépense d'efforts, leur persistance, les types de pensées (positives vs négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles. Le sentiment d'efficacité personnelle influe positivement sur la performance. Il a un rôle direct en permettant aux personnes de mobiliser et organiser leurs compétences. Il a un rôle indirect en influençant le choix des objectifs et des actions. Les résultats de la méta-analyse effectuée par Sadri et Robertson (1993) confirment que le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé avec la performance (r après correction = 0,40) et avec le choix du comportement (r après correction = 0,34). La liaison du sentiment d'efficacité personnelle avec la performance est plus faible dans les études en milieu naturel ($r = 0,37$) que dans les situations expérimentales ($r = 0,60$).

Le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit. Les croyances dans sa propre efficacité peuvent aussi être développées par modelage en prenant connaissance d'expériences réalisées par d'autres personnes. La persuasion verbale, par exemple les encouragements, peut accroître le sentiment d'efficacité, mais celui-ci ne survivra pas longtemps à l'épreuve de la réalité s'il a été artificiellement mené à un niveau irréaliste. Enfin les états physiologiques expérimentés dans certaines situations peuvent être interprétés par l'individu comme le signe de difficultés pour atteindre un résultat visé. Ainsi, les manifestations somatiques du stress sont-elles souvent attribuées à un manque de capacité. L'ensemble substantiel de recherches sur les différents effets du sentiment d'efficacité personnelle est résumé ainsi par Bandura (1995).

Notre modèle agentique de la compétence, en s'intéressant de près à l'activité, à la part créatrice du travail, reconnaît la fonction jouée par la tâche, la prescription, qui oriente l'activité. La prescription, en tant qu'artefact symbolique influence l'activité des personnes en imposant « une certaine direction à leur activité, en fixant buts et procédures, voire repères conceptuels pour s'y orienter. Ils visent aussi à influencer sur les modes de pensée, les mobiles et

les valeurs de ceux à qui ils sont destinés. Ils sont porteurs, ainsi que n'importe quel artéfact des valeurs, intentions, conceptions du travail de ceux qui les ont conçus. (Mayen & Savoyant, 2002).

Nous pouvons envisager le cas où les comportements de l'individu dans sa recherche de performance contribuent activement à la formulation de la tâche. La tâche fait alors l'objet d'un processus de conception distribuée entre les prescripteurs organisationnels et le responsable de son exécution, et de conception continuée, la redéfinition de la tâche intervient à plusieurs moments clés de l'activité. Dans ce processus de réingénierie de la prescription, l'individu va se voir engagé par les actes qu'il produit. Ses comportements témoignent de son activité de redéfinition de la tâche et son discours qui l'accompagne vise à rationaliser les actes. Son action converge avec les réalisations collectives et, pour lui-même, ses actes acquièrent une meilleure consistance interne : « l'individu rationalise ses comportements en adoptant après coup des idées susceptibles de les justifier » (Beauvois & Joule, 1987). L'engagement est d'abord le lien qui existe entre un individu et ses comportements (Kiesler, 1971) ; il faut retenir, qu'en matière de compétence également, « seuls les actes nous engagent. Nous ne sommes donc pas engagés par nos idées, ou par nos sentiments, mais par nos conduites effectives » (Beauvois & Joule, 1987).

L'interaction entre les comportements et l'environnement, dans le cadre de la compétence considérée comme jugement social, risque de créer une sorte de « piège abscons ». L'individu s'engage dans un processus d'attentes et de production de comportements qui se maintiendra de lui-même. A l'individu de se soumettre ou de se démettre, jusqu'à ce qu'il décide activement d'interrompre ce processus, si toutefois il le décide, faisant alors usage de son agentivité.

Tableau 1 :Tableau récapitulatif des hypothèses, variables, indicateurs et modalité

Thème	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs	Modalités	Items
Techniques de capacitation extrascolaire et efficacité personnelle de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs du secteur informel	Les techniques de capacitation extrascolaire influencent-ils significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs du secteur informel	Vérifier l'influence des techniques de capacitation extrascolaire sur l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs du secteur informel	Les techniques de capacitation extrascolaire influencent significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs du secteur informel	Techniques de capacitation extrascolaire	<ul style="list-style-type: none"> • La motivation au développement personnel • Le sentiment d'estime personnelle • L'encouragement à la collaboration d'équipe • La maîtrise perçue des compétences 	<ul style="list-style-type: none"> • Très en Désaccord • En désaccord • En accord • Très en accord 	Item 6-21
				l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs du secteur informel	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité personnelle ; • Facilité à comprendre ; • Evaluation psychologique ; • Maîtrise de stratégies du travail ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Très en Désaccord • En désaccord • En accord • Très en accord 	Item 22-26
	La motivation au développement personnel influence-t-elle significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	Vérifier l'influence de la motivation au développement personnel sur l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	La motivation au développement personnel influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	VI1:La motivation au développement personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche personnelle ; • Consultation des tutoriels ; • Recherche d'aide • Affection pour la soudure 	<ul style="list-style-type: none"> • Très en Désaccord • En désaccord • En accord • Très en accord 	Item 6-9
	Le sentiment d'estime personnelle influence-t-il significativement l'efficacité personnelle de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	Vérifier l'influence du sentiment d'estime personnelle sur l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs du secteur informel	Le sentiment d'estime personnelle influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	VI2:Le sentiment d'estime personnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation de soi • Qualité personnelle • Fierté personnelle • Attitude personnelle • Respect de soi 	<ul style="list-style-type: none"> • Très en Désaccord • En désaccord • En accord • Très en accord 	Item 10-13
	L'encouragement de la collaboration d'équipe influence-t-il significativement l'efficacité personnelle de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	Vérifier l'influence de l'encouragement de la collaboration d'équipe sur l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	L'encouragement de la collaboration d'équipe influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	VI3:L'encouragement de la collaboration d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> • Observation des autres ; • Partage des connaissances ; • Volontaire ; • Travailleur ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Très en Désaccord • En désaccord • En accord • Très en accord 	Item 14-17
	La maîtrise perçue des compétences influence-t-elle significativement l'efficacité personnelle de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	Vérifier l'influence de la maîtrise perçue des compétences sur l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	La maîtrise perçue des compétences influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	VI4:La maîtrise perçue des compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des tâches ; • Manipulation facile outils ; • Maîtrise des stratégies ; • Mis à jour régulier ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Très en Désaccord • En désaccord • En accord • Très en accord 	Item 18-21

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La méthodologie expose l'ensemble des procédés mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses, et rendre compte des résultats (Amin, 2005). Ainsi, tout travail de recherche nécessite une bonne méthodologie afin de parvenir aux objectifs fixés dès le départ. La recherche dans le domaine des sciences sociales en général, se base sur l'exploitation des données recueillies suite à une enquête préalablement définie et délimitée. Afin d'exposer la faisabilité et la procédure de réalisation de l'étude, ce chapitre présentera le site de l'étude, la population, l'échantillon et l'échantillonnage, la méthode et les outils de collecte des données, les techniques de présentation, d'analyse et enfin de prise de décision quant à la validation des hypothèses de l'étude.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

La recherche selon Amin (2005), peut être considérée comme un processus ordonné de collecte, d'analyse et d'interprétation des données, avec pour but de fournir ou de discerner des réponses congrues et sensées de certains problèmes sociaux. L'approche utilisée est de type descriptif corrélationnel. Cette démarche quantitative permet de collecter les données qui seront analysées en fonction des objectifs de recherche. En ce sens, cette étude cherche à vérifier le degré de corrélation entre les techniques de capacitation extrascolaire et l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs du secteur informel. On étudiera particulièrement le cas des jeunes soudeurs des périphériques de la ville de Yaoundé. Ainsi, l'étude adopte l'approche descriptive corrélationnelle pour comprendre la problématique sur cette pratique de capacitation extrascolaire et le développement des compétences dans le secteur informel.

3.2. DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE

Le site de l'étude renseigne sur le lieu géographique et socioculturel où se trouve la population d'étude. Cette étude a lieu dans la région du centre, département du Mfoundi, plus précisément dans les quartiers périphériques du premier arrondissement de la ville de Yaoundé. En raison de son caractère urbain, cette zone est le lieu de brassage des cultures où cohabitent des populations en provenance de toutes les régions. Cette zone qui est en pleine essor a vu émerger de nombreuses unités de production informelle parmi lesquelles les ateliers de

3.3. POPULATION DE L'ETUDE

La population peut se définir comme un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature. (Grawitz, 2007). Elle renvoie ainsi à l'ensemble d'individus ayant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations. En d'autres termes, c'est l'ensemble d'individus par lesquels le chercheur voudrait généraliser les résultats de sa recherche. Cette recherche vise les jeunes apprentis soudeurs dans le secteur informel plus précisément ceux exerçant dans des quartiers périphériques de la ville de Yaoundé. Au regard de l'hétérogénéité de secteur informel et de ce domaine, la principale difficulté à laquelle on est confronté lorsqu'il faut mener une enquête sur le secteur informel est de constituer une base de sondage exhaustif. L'on ne saurait estimer avec exactitude l'effectif de la population parente à laquelle l'on s'intéressera.

3.3.1. Population parente

La population cible de l'étude est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche obtenue peuvent être étendues. Elle répond aux mêmes caractéristiques que la population parente à l'unique différence qu'elle est davantage circonscrite et se détermine soit au niveau de la région, du département ou de l'arrondissement. Dans le cadre de cette étude, elle est constituée des personnes exerçant dans le secteur informel, plus précisément dans les quartiers périphériques de la ville de Yaoundé I ; localité où on retrouve une population hétérogène tant sur le plan social, culturel et surtout éducatif. Avec pour principal activité les services, commerce ou production en rapport avec la soudure et la chaudronnerie. Le choix de ce groupe découle du fait que tous font face aux problèmes abordé dans cette étude.

3.3.2. Population accessible

La population accessible est un sous-ensemble de la population cible facilement repérable et accessible au chercheur. Fortin (1996) pense que la collecte des données ne peut être amorcée que lorsque le chercheur a fortement aiguisé sa sensibilité au phénomène étudié. Le choix des participants se fait, comme on l'a dit, au moyen de critères de sélection assurant une relation intime des participants à l'expérience que l'on veut décrire et analyser. Les critères de choix retenus pour délimiter la population accessible s'intéresseront aux acteurs apprentis du secteur informel diplômés ou non exerçant dans la soudure et la chaudronnerie.

3.4. ÉCHANTILLON ET TECHNIQUE DE L'ÉCHANTILLONNAGE

Angers (1992) désigne l'échantillonnage comme un ensemble d'opérations en vue de constituer un échantillon représentatif de la population étudiée.

3.4.1. Échantillon

L'étude a utilisé un modèle de recherche par sondage comme technique de collecte des données. Selon Creswell (2003), la conception de l'enquête fournit une description quantitative ou numérique des perspectives, des expériences ou des opinions d'une population en étudiant un échantillon de cette population. En outre, à partir de l'échantillon de recherche, le chercheur généralise ou fait des affirmations sur les connaissances de la population. Une technique d'échantillonnage aléatoire simple a été adoptée pour sélectionner un échantillon de 278 apprentis au sein de la population, tel que le recommande Krejcie et Morgan (1970) pour une population de 700 personnes (Amin, 2005, p.454). Ces participants proviennent de la centaine d'atelier recensé dans la zone d'étude, des quartiers périphériques du premier arrondissement de la ville de Yaoundé.

3.4.2 Technique d'échantillonnage

L'échantillonnage est le processus qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses sont généralisées auprès de l'ensemble (Amin, 2005). Une technique de constitution de l'échantillon a été appliquée dans cette étude : l'échantillonnage par convenance, qui coïncide avec les objectifs définis dans l'étude.

L'échantillonnage par convenance a été utilisé pour faire passer le questionnaire. Il s'agit d'échantillonnage guidé essentiellement par les commodités. Cela a consisté à interroger les personnes volontaires pour répondre à l'enquête. Ces jeunes n'étaient pas toujours disponibles à cause de leur activité. La priorité était accordée aux clients ou à l'apprentissage. Ainsi, la personne rencontrée qui accepte de répondre au questionnaire est capable de fournir des informations utiles pour l'étude. L'utilité de l'échantillon de convenance dépend de facilité du recueil d'informations. Ici ce sont ceux qui ont été disponibles et qui voulaient bien participer à l'étude qui ont été soumis au questionnaire.

3.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Pour la collecte des données dans cette étude, nous avons utilisé le questionnaire. En ce qui concerne le questionnaire, Grawitz (2007, p. 778) souligne qu'il est, « *le moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il concerne une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquêté une information.* ». Il est composé d'une série de questions auxquelles on doit répondre par écrit. Le choix du questionnaire se justifie par de nombreux avantages qu'il offre. Il a permis de collecter un volume important de données et a fait gagner en temps. Le questionnaire a également offert une grande assurance de l'anonymat. Ce questionnaire de l'étude comporte des questions fermées qui est facile à remplir et demande peu de temps. Ainsi la plupart des répondants ne sont pas réticents à les remplir et à les retourner. Le questionnaire de l'étude est composé de trois parties à savoir le préambule, le corps du questionnaire et l'expression de gratitude.

Le préambule : Il porte sur l'identification du sujet, des informations non équivoques sur sa vie, en l'occurrence, Le sexe, l'âge, le diplôme, la religion et la région d'origine. Ces questions invitent déjà le sujet à fournir des informations personnelles. Les renseignements fournis par le sujet permettent d'avoir de l'information essentielle pour la conduite de l'étude.

Le corps du questionnaire : Le questionnaire est adressé aux jeunes apprentis soudeurs exerçant dans le secteur informel plus précisément ceux qui s'occupent de la soudure et de la chaudronnerie.

Ce questionnaire adressé aux acteurs du secteur informel exerçant dans la soudure et de la chaudronnerie. Il compte 38 items dont 6 relatifs aux informations sur les jeunes répondants et 32 items répartis en quatre grandes sections : la première relative à la motivation au développement personnel (6 items), la deuxième relative au sentiment d'estime personnelle (6 items), le troisième est relatif à l'encouragement de la collaboration d'équipe (6 items), le quatrième est relatif à la maîtrise perçue des compétences (6 items) et le dernier relatif à l'auto-efficacité dans la construction des compétences (8 items). Pour les items des différentes sections du questionnaire, les jeunes doivent, se situer sur une échelle de type Likert de 4 points Tout à fait en désaccord (1), En désaccord (2), D'accord (3), Tout à fait d'accord (4).

3.6. VALIDATION DES INSTRUMENTS

La validation de l'instrument de collecte des données est une démarche qui permet de nous assurer que les instruments de collecte des données obéissent aux normes

méthodologiques de la construction de ces instruments. Pour Amin (2005, p.284) «*la validité et la fiabilité sont deux concepts importants dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument de recherche* ». En bref la validité se rapporte à la convenance de l'instrument tandis que la fiabilité se rapporte à son uniformité dans le but de mesurer ce qu'on n'est censé mesurer exactement.

3.6.1. Établissement de la validité

La validité est l'habileté à produire des découvertes qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. Pour Amin (2005, p.285), « *un instrument de recherche est dit valide s'il mesure ce qu'il est supposé mesurer* ». Pour mesurer ce qu'il est censé être mesurer, tout instrument de mesure doit satisfaire une double exigence : celle de la validité interne et celle de la validité externe.

Validité interne : Concernant l'approche majeure de l'étude (quantitative), toutes les questions qui constituent le construit de ce questionnaire sont issues d'une étude portée sur la variable indépendante et la variable dépendante de l'hypothèse générale. En ce qui concerne la variable indépendante, ses modalités ont généré des indicateurs à partir desquels des questions ont été formulées. L'on a recueilli les avis de quelques experts en sciences de l'éducation pour apprécier les items, et surtout, celui de notre encadreur qui nous a été très précieux. Ce jugement nous a permis d'établir l'Index de Validité Interne à partir duquel l'on a obtenu le coefficient de validité inter-juge pour chaque item, et l'on a évalué une moyenne pour tout l'instrument ; cette moyenne s'élève à (0.865). En référence à cette démarche, et notant que la moyenne est supérieure à 0.7, l'on a estimé que l'instrument est valide (Amin, 2005).

Validité externe : Une pré-expérimentation faite sur 10 sujets ayant les caractéristiques de la population cible a permis de mesurer le manque de concordance entre les réponses exprimées et les comportements observés. Face à cette situation, l'on a reformulé les questions à telle enseigne qu'elles suscitent sans aucune ambiguïté, des réactions qui soient en accord avec l'objectif de la recherche.

3.6.3. Établissement de la fiabilité de l'instrument

La fiabilité est le degré auquel l'instrument mesure avec consistance tout ce qu'il est censé mesurer. Selon Amin (2005), un instrument est fiable s'il produit le même résultat chaque fois qu'il est utilisé pour mesurer les traits des mêmes répondants même par d'autres chercheurs.

Pour établir la fiabilité du questionnaire, l'on a opté pour la consistance interne en la conceptualisant au travers de l'approche test–retest. Pour calculer le coefficient r du test re-test, le questionnaire a été passé à quelques jeunes soudeurs du quartier Etoudi exerçant dans le secteur informel, plus précisément dans la soudure. Cette opération s'est effectuée auprès des mêmes jeunes une semaine après. Ensuite l'on a calculé la corrélation entre les deux passages. La valeur moyenne du coefficient r calculée pour l'ensemble du questionnaire s'élève à (0.845), et montre que la correction est acceptable et que l'instrument est fiable.

3.7. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

Dans cette partie, il est question de clarifier les conditions et les circonstances dans lesquelles les données ont été recueillies. Pour administrer le questionnaire, l'on s'est rapproché des jeunes plus accessibles et ces derniers ont atteint facilement les autres. L'on a choisi d'administrer le questionnaire à tous les jeunes exerçant dans la soudure et la chaudronnerie que l'on rencontrait dans les quartiers cibles de notre étude. L'on se penchait vers les sujets et sollicitait leur collaboration. Au cas où ils étaient disponibles, l'on leur remettait une copie, tout en précisant qu'ils disposaient de quelques minutes pour le remplir. L'on attendait à proximité pour récupérer le questionnaire dûment rempli, en se mettant à la disposition de ceux qui avaient éventuellement des difficultés pour les aider. Ainsi, l'on a pu administrer environ 300 questionnaires aux jeunes, au final duquel l'on a annulé ceux des questionnaires qui n'étaient remplis qu'en partie. En fin de compte, nous avons retenu 278 questionnaires correctement remplis par les jeunes.

3.8. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES

La crédibilité d'une recherche réside dans la façon d'analyser les données obtenues et la scientificité des instruments utilisés pour cette analyse. Les données à analyser sont des données quantitatives et qualitatives. Les premières ont été analysées à l'aide d'un ensemble d'outils statistiques, en l'occurrence les mesures de tendances centrales et de dispersion (les fréquences, les pourcentages, la moyenne et l'écart-type), le coefficient de corrélation de Pearson et le coefficient de détermination et la régression multiple.

3.8.1. Dépouillement

Une fois les questionnaires récupérés, nous avons procédé à leur dépouillement, afin d'en obtenir les informations dont on a besoin. Le dépouillement vise essentiellement à

sélectionner les données à travers le score obtenu pour chaque item. Le dépouillement par ordinateur a été utilisé dans ce cas de figure avec l'assistance d'un statisticien disposant des connaissances en statistique qui utilise un micro-ordinateur le logiciel SPSS version 28.0 pour Windows afin de traiter les scores contenus dans les questionnaires récupérés.

Après la récupération et le dépouillement des données, les résultats ont été analysés et les hypothèses vérifiées. Pour ce faire l'on a dû choisir un outil statistique. Le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson a semblé approprié pour notre étude. Il permet de rechercher l'existence et le degré de corrélation entre deux variables. La présentation des résultats quant à elle se fera au moyen de la statistique descriptive.

3.8.2. L'analyse statistique

Pour présenter les résultats, un tableau de distribution descriptive pour chacune des échelles sera dressé et aussi pour tout croisement entre les différentes variables secondaires. Au-dessous de ces tableaux sera fait un bref commentaire ressortant les données les plus marquantes en précisant toutefois les fréquences et les pourcentages.

L'objectif visé par cette analyse est de répondre à la question de recherche à savoir la pratique du mentorat influence le transfert des compétences dans le secteur informel, plus particulièrement chez les jeunes des quartiers périphériques de la ville de Yaoundé. Etant donné que l'on veut mesurer la corrélation entre ces deux variables, l'on utilisera comme outil d'analyse statistique le test de corrélation de Pearson noté r_{xy} . Cet indice statistique mesure le degré et la direction de la relation linéaire entre deux variables quantitatives – X et Y. Elle se résume à :

- Les étapes du test d'hypothèses avec le coefficient de corrélation de Pearson
- L'Emission de l'hypothèse nulle
- Le Calcul de la valeur du coefficient de corrélation (r_{xy}) entre X et Y de l'échantillon

Formule :

Avec,

n = nombre de pair d'observations

ΣXY = somme des produits croisés de X et Y

ΣX et ΣY sont respectivement les sommes des scores de X et de Y

ΣX^2 = somme des carrés des scores pour X

ΣY^2 = somme des carrés des scores pour Y

$(\Sigma X)^2$ = carré de la somme des scores pour X

$(\Sigma Y)^2$ = carré de la somme des scores pour Y

➤ **Localisation de la valeur critique de r_{xy} dans la table**

Pour repérer la valeur critique dans la table, il convient d'abord de définir le degré de liberté qui s'obtient à travers la formule suivante : $ddl = n - 2$ avec : n = Taille de l'échantillon. Ensuite on détermine le seuil de signification qu'on peut noter (α) . Pour cette étude, $\alpha = 0,05$. L'on peut donc lire le à 0,05 avec le ddl qui convient sur la table. On note qu'il s'agit d'un test bilatéral.

➤ **Comparaison du coefficient de corrélation calculé (r_{xycal}) au coefficient de corrélation critique (r_{xycrit}) et prise de décision**

Au terme de nos calculs, au seuil de signification $\alpha = 0,05$,

L'on rejette H_0 au cas où $r_{xycrit} \leq |r_{xy}|$

Par contre, l'on accepte H_0 si $r_{xycrit} > |r_{xy}|$

➤ **Interprétation du coefficient de corrélation de Pearson**

- **si $0 \leq r_{xy} \leq 0,20$** , on note une corrélation faible ;
- **si $0,20 \leq r_{xy} \leq 0,40$** , la corrélation est peu significative ;
- **si $0,40 \leq r_{xy} \leq 0,60$** , la corrélation est dite moyenne ;
- **si $0,60 \leq r_{xy} \leq 0,80$** , la corrélation est significative ;
- **si $0,80 \leq r_{xy} \leq 1$** , la corrélation est forte.

Après avoir déterminé le coefficient de corrélation entre deux variables métriques, il est important d'apprécier l'importance du lien qui existe entre elles. Le calcul du *coefficient de détermination* (r_{xy}^2) permet ainsi d'obtenir la variabilité commune entre les variables. On l'obtient en multipliant par 100 le coefficient de corrélation élevé au carré.

Dans ce chapitre, l'on a défini la population d'étude, 278 jeunes apprentis soudeurs du secteur informel exerçant dans la soudure et la chaudronnerie dans quelques quartiers périphériques du premier arrondissement de Yaoundé. L'échantillon a été construit au moyen de l'échantillonnage par convenance. Dès lors, l'on a entrepris l'enquête en décrivant les outils utilisés pour l'investigation. Par la suite l'on a procédé à la validation de l'outil d'investigation qui a conduit à l'enquête proprement dite. Enfin, l'on a présenté la technique de traitement de données qui est le test de corrélation de Bravais-Pearson.

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Ce chapitre présente et interprète les résultats de l'analyse des données. Il présente d'abord les résultats de l'analyse descriptive pour cerner les caractéristiques de l'échantillon. Ensuite il présente les résultats de la variabilité de la variable dépendante par rapport aux caractéristiques personnelles. Puis l'on présentera les résultats de la vérification des hypothèses de recherche de cette étude.

4.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES DONNEES

Cette section se propose de présenter ici les données en tenant compte, dans un premier temps, des données relevant des caractéristiques personnelles, et dans un second temps, des données suivant l'ordre des items du questionnaire de recherche utilisé.

4.1.1. Distribution des jeunes soudeurs en fonction du quartier de résidence

Les données du tableau 4.1 permettent de se rendre compte que 23,74% de l'échantillon est constitué de sujets qui vivent au quartier Olembe, et une proportion similaire (23,74%) dans la zone de Nyom. Les analyses permettent également de se rendre compte qu'une autre proportion (20,86%) réside dans la zone de Nkolodom. Le quartier pour sa part, abrite environ 19,78% de l'échantillon ; pendant que le reste des proportions (11,87%) demeure au quartier Emana.

Tableau 2 : Distribution des jeunes soudeurs en fonction du quartier de résidence

Quartier de résidence	Fréquence	Pourcentage
Emana	33	11,87
Messa-Assi	55	19,78
Olembe	66	23,74
Nkolodom	58	20,86
Nyom	66	23,74
Total	278	100,00

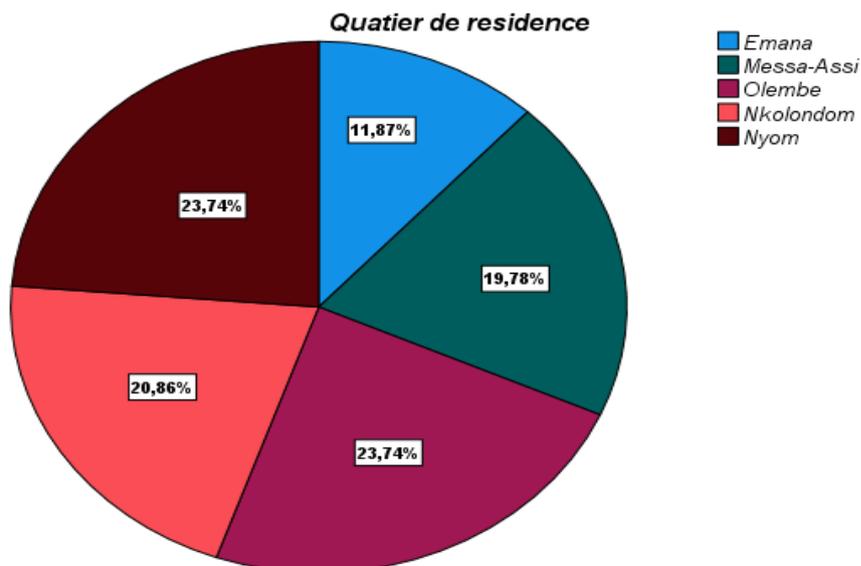


Figure 5: Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction du quartier de résidence

4.1.2. Distribution des jeunes soudeurs en fonction du genre

Les données du tableau 4.2 permettent de se rendre compte que 3,96% de l'échantillon est constitué de sujets du genre féminin. Ceux-ci sont au nombre de 11. De même il apparait ici que 96,04% des jeunes enquêtés, soit 267 sujets sont de la gent masculine. La réduction de l'écart entre les hommes et les femmes dans le domaine des technologies est une question urgente.

Tableau 4.2 :

Tableau 3: Distribution des jeunes soudeurs en fonction du genre

Genre	Fréquence	Pourcentage (%)
Masculin	267	96,04
Féminin	11	3,96
Total	278	100,00

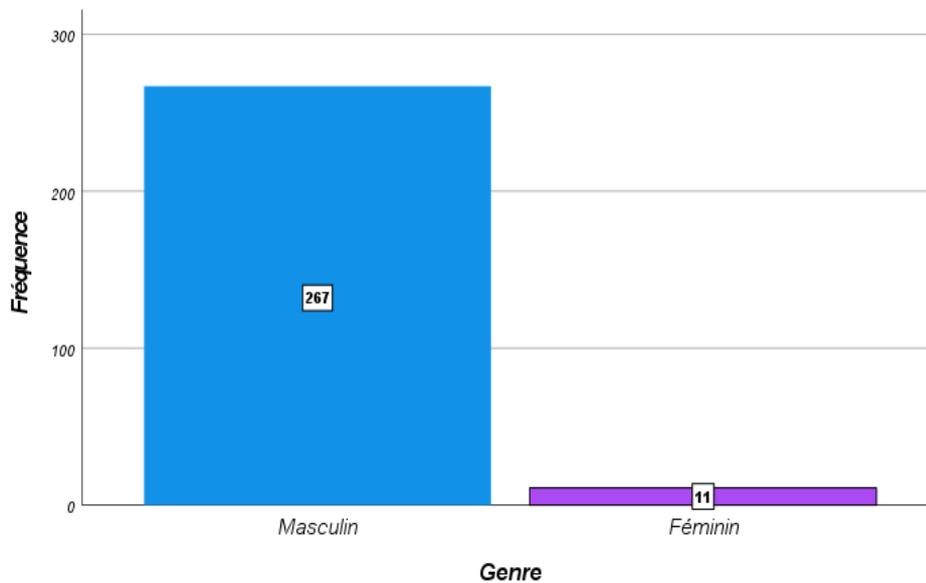


Figure 6: Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction du genre

Outre l'obligation morale qui incombe, la diminution de cet écart constitue une vraie chance de croissance dans le monde d'aujourd'hui. Elle est également nécessaire pour atteindre l'Objectif de développement durable qui vise à parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles. La participation de toutes les parties prenantes est essentielle pour permettre aux femmes d'accéder aux métiers à dominance masculine.

4.1.3. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge

Le tableau 4.3 présente la distribution des jeunes soudeurs du secteur informel en fonction de la tranche d'âge. Il ressort que 57 jeunes sont compris dans la tranche des moins de 15 ans soit un pourcentage de 20,50, suivi de 93 âgés entre 15 et 18 ans (33,45%), 103 jeunes sont âgés entre 19-22 ans d'où un pourcentage de 37,05%. Et enfin 25 jeunes est âgé de plus de 22 ans, pour un pourcentage de 8,99%. L'on pourrait noter que le cumul des proportions montre que ces jeunes soudeurs sont en majorité une population de jeunes adolescents et adultes.

Tableau 4: Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge

Tranche d'âge	Fréquence	Pourcentage (%)
Moins de 15 ans	57	20,50
15-18 ans	93	33,45
19-22 ans	103	37,05
Plus de 22 ans	25	8,99
<i>Total</i>	278	100,00

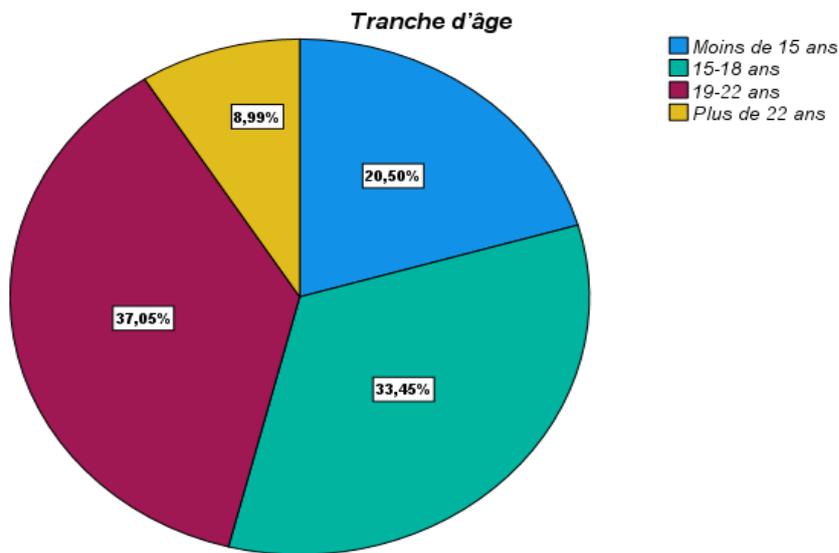


Figure 7: Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge

4.1.4. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la religion

Le tableau 4.4 présente la distribution des jeunes soudeurs en fonction de la religion. L'on se rend compte qu'une grande proportion (67,99%) de l'échantillon est de religion chrétienne. Le reste des proportions (19,79%) se répartit à des pourcentages divers entre les musulmans (15,83%) et des animistes (16,19%).

Tableau 5: Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la religion

Religion	Fréquence	Pourcentage (%)
Chrétien	189	67,99
Musulman	44	15,83
Animiste	45	16,19
<i>Total</i>	278	100,00

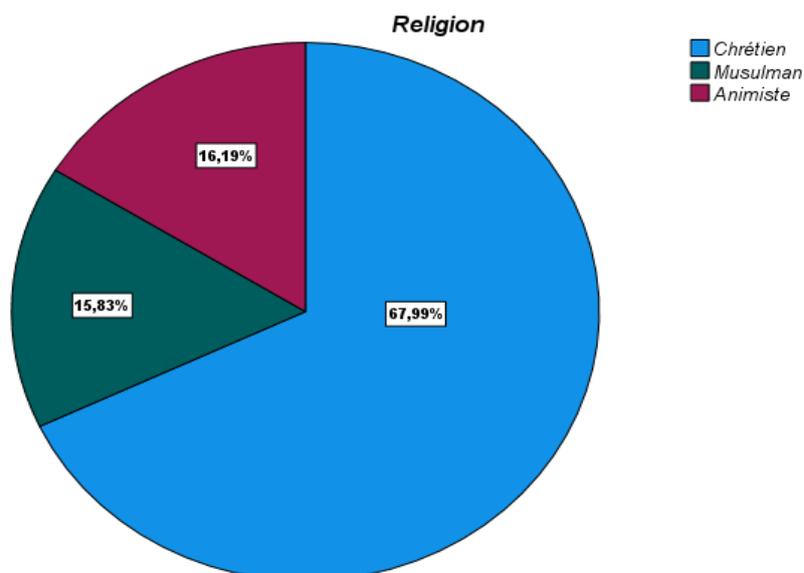


Figure 8: Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction de la religion

4.1.5 : Distribution des jeunes soudeurs en fonction des diplômes

Lorsqu'on considère le tableau 4.5 qui présente les données liées au niveau d'étude, il révèle que sur 278 jeunes soudeurs constituant cet échantillon d'étude, 46,76% soit 130 ont le CEPE/CEP, 17,99% soit 50 ont le BEPC/CAP, 2,88% soit 8 ont le diplôme de probatoire. Le reste de sujets, soit les 90 jeunes soudeurs correspondant à une proportion de 32,37% de cet échantillon, n'aurait pas de diplôme etc.

Tableau 6: Distribution des jeunes soudeurs en fonction des diplômes

Diplôme	Fréquence	Pourcentage
CEPE/CEP	130	46,76
BEPC/CAP	50	17,99
Probatoire	8	2,88
Sans diplôme	90	32,37
<i>Total</i>	278	100,00

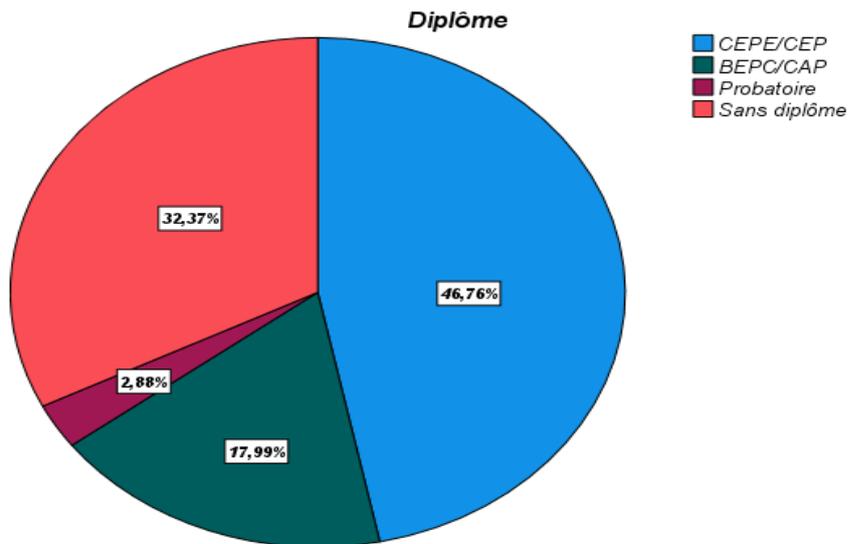


Figure 9: Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction du diplôme

4.1.6. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la région d'origine

Le tableau 4.6 montre la répartition des jeunes soudeurs par région d'origine. Les jeunes soudeurs ayant participé à cette enquête provenaient en majorité de la région de l'Ouest, du Centre et du Nord-Ouest. Nous remarquons que 150 jeunes soudeurs (53,96%) seraient originaires de la région de l'Ouest. Également, 51 élèves (18,35%) seraient originaires de la région du Nord-Ouest.

Tableau 7: Distribution des élèves en fonction de la région d'origine

Région d'origine	Fréquence	Pourcentage
Centre	40	14,39
Ouest	150	53,96
Nord	1	,36
Littoral	5	1,80
Sud	9	3,24
Est	9	3,24
Adamaoua	3	1,08
Nord-Ouest	51	18,35
Sud-Ouest	5	1,80
Extrême-Nord	5	1,80
Total	278	100,0

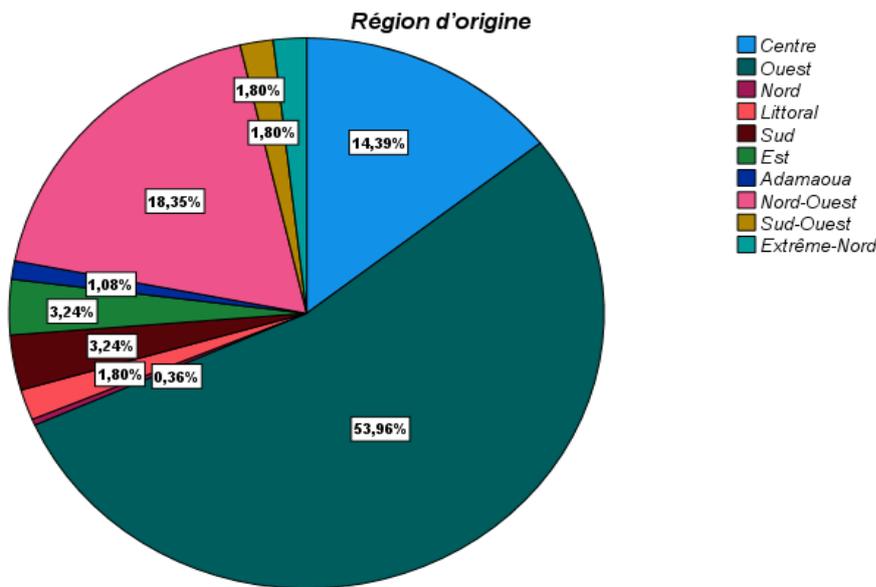


Figure 10: Représentation graphique de la distribution des jeunes soudeurs en fonction de la région d'origine

Nous remarquons également que 40 jeunes soudeurs (14,39%) seraient originaires de la région du Centre. Le reste des proportions se distribuent à des proportions variables entre les ressortissants des autres régions.

4.1.7. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de genre et diplôme

Le tableau 4.7 montre la répartition des jeunes soudeurs hommes et femmes par diplôme. L'on remarque que les sans diplômes auraient contribué 89 hommes (14,75%) contre une femme (0,36%) à cette enquête. Également, les diplômés du CEPE/CEP auraient contribué 127 hommes (45,68%) et 6 femmes (2,16%) ; les diplômés du BEPC/CAP auraient contribué 44,00 hommes (15,83%) et une femme (0,36%). La proportion restante vient des diplômes de PROBATOIRE qui auraient contribué 7 hommes (32,01%) et les femmes (0,36%) dans cette enquête.

Tableau 8: Distribution des jeunes soudeurs en fonction du diplôme et de genre

		Genre		Total
		Masculin	Féminin	
Diplôme	CEPE/CEP	127	3	130
		45,68%	1,08%	46,76%
	BEPC/CAP	44	6	50
		15,83%	2,16%	17,99%
	Probatoire	7	1	8
		2,52%	0,36%	2,88%
Sans diplôme	89	1	90	
	32,01%	0,36%	32,37%	
Total		267	11	278
		96,04%	3,96%	100,00%

Les résultats ci-dessus laissent voir que la population étudiée est majoritairement constituée de diplômés de CEP, ceux titulaires n'ayant pas de diplôme, ont également une forte proportion ; ainsi que ceux ayant le BEPC/CAP. Ainsi, on observe que la majorité de ces jeunes soudeurs ont pour une raison ou une autre quitté le système scolaire.

4.1.8. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge et du diplôme

Le tableau 4.8 montre la répartition de la tranche d'âge des jeunes soudeurs en fonction de leur diplôme. L'on remarque dans cette étude, les jeunes soudeurs âgés entre 19 et 22 ans ont en majorité le CEP. 31 jeunes soudeurs sont sans diplôme (11,20%), 31 jeunes soudeurs ont le BEPC (11,20%) et 41 jeunes soudeurs ont le CEPE (14,70%). Pour ceux dont la tranche d'âge est comprise entre 15-18 ans, 34 jeunes soudeurs sont sans diplômes (12,20%), 46 jeunes soudeurs ont le CEPE (16,50%), 10 jeunes soudeurs ont le BEPC (3,60%), et 3 jeunes soudeurs ont le PROBATOIRE (1,08%). Concernant les jeunes de la tranche des moins de 15 ans, 19 jeunes soudeurs sont sans diplômes (6,80%), 34 jeunes soudeurs ont le CEPE (12,20%), et 4 jeunes soudeurs le BEPC (1,40%), les jeunes soudeurs de la tranche des plus de 22 ans sont réparties en proportions variables dans les diplômes.

Tableau 9: Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge et du diplôme

		Diplôme				Total
		CEPE/CEP	BEPC/CAP	Probatoire	Sans diplôme	
Tranche d'âge	Moins de 15 ans	34	4	0	19	57
		12,2%	1,4%	0,0%	6,8%	20,5%
	15-18 ans	46	10	3	34	93
		16,5%	3,6%	1,1%	12,2%	33,5%
	19-22 ans	41	31	0	31	103
		14,7%	11,2%	0,0%	11,2%	37,1%
Plus de 22 ans	9	5	5	6	25	
	3,2%	1,8%	1,8%	2,2%	9,0%	
Total		130	50	8	90	278
		46,8%	18,0%	2,9%	32,4%	100,0%

L'on remarque dans cette étude que plus nombreux sont ceux de la tranche d'âge 31-35 ayant le BECP suivis de ceux de la tranche d'âge comprise entre 21-25 ans.

4.2. DISTRIBUTION DES JEUNES SOUDEURS EN FONCTION DE LEURS OPINIONS SUR LES VARIABLES DE L'ETUDE

4.2.1. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la motivation de développement personnel

Il apparaît au regard du tableau 4.9 présentant la distribution des jeunes soudeurs du secteur informel en fonction de la motivation au développement personnel, que la majorité des jeunes soudeurs pensent que les encouragements qu'ils reçoivent de leur patron et de leur environnement respectif leur donne de pouvoir faire face aux exigences élevées de la situation de travail soit un effectif de 248 pour un pourcentage de (89,06%) contre 2 individus qui ne sont tout à fait en désaccord et 28 (10,07%) en désaccord.

Pour ce qui est de leur implication dans la formation, une grande proportion des jeunes soudeurs sont d'accord (43,17%) et tout à fait d'accord (45,68%) qu'ils sont généralement totalement absorbés par ce qu'ils font à l'atelier ; contre 21 jeunes (7,55%) et 10 jeunes (3,60%) qui semblent ne pas être impliqués dans le travail. Également, une grande proportion des jeunes soudeurs sont en accord (46,76%) et tout à fait d'accord (42,09%) qu'ils regardent des vidéos sur internet pour en apprendre plus sur des sujets liés à la soudure ; contre 24 jeunes (8,63%) et 7 jeunes (2,52%) qui semblent ne le faire.

Tableau 10: Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la motivation au développement personnel

<i>Motivation au développement personnel</i>	<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
Avec les encouragements de mon patron et de mon environnement, je me sens capable de faire face aux exigences élevées de la situation	2 (0,72)	28(10,07)	192(69,06)	56(20,14)
Lorsque j'arrive à l'atelier, je suis totalement absorbé(e) par ce que je fais	10(3,60)	21(7,55)	120(43,17)	127(45,68)
Je regarde des vidéos sur internet pour en apprendre sur un sujet lié à mon travail	7(2,52)	24(8,63)	130(46,76)	117(42,09)
La travail soudure me procure beaucoup de bien-être	2(0,72)	13(4,68)	132(47,48)	131(47,12)
Je suis profondément concentré(e) sur ce que je fais généralement à l'atelier	10(3,60)	27(9,71)	109(39,21)	132(47,48)
Quand j'évoque les activités de soudure, je ressens une émotion que j'ai envie de partager	2(0,72)	17(6,12)	108(38,85)	151(54,32)

Le quatrième item portant sur le bien-être lié au travail de soudure, révèle que 132 des jeunes enquêtés (47,48%) sont en accord et 131 jeunes sont absolument d'accord (47,12%) que le travail soudure leur procure beaucoup de bien-être ; contre 2 jeunes sont absolument en désaccord (0,72%) et 13 en désaccord (4,68%) qui semblent ne pas tirer beaucoup de plaisir dans le travail soudure.

Les résultats du cinquième item portant sur l'implication personnelle aux tâches de l'atelier, montrent que 47,48% des jeunes enquêtés sont absolument en accord et 39,21% des jeunes enquêtés sont en accord qu'ils sont profondément concentrés sur ce qu'ils font généralement à l'atelier ; contre 10 jeunes (3,60%) absolument en désaccord et 27 jeunes (9,71%) en désaccord qui semblent ne pas avoir de l'intérêt pour les tâches de l'atelier.

Dans l'ensemble, les résultats du sixième item portant sur les émotions ressentis vis-à-vis de l'activité de soudure, révèle que 38,85% des jeunes enquêtés sont en accord et 54,32% des enquêtés sont absolument en accord que lorsqu'on évoque les activités de soudure, ils ressentent des émotions agréables, contre 0,72% des jeunes enquêtés et 6,12% des jeunes enquêtés qui pensent ne pas ressentir des émotions agréables.

4.2.2. Distribution des jeunes soudeurs en fonction du sentiment d'estime personnelle

Le tableau 4.10 présente la distribution des jeunes soudeurs enquêtés en fonction de leurs opinions sur le sentiment d'estime personnelle. Les résultats de l'item 1 portant sur la facilité à comprendre la formation, montrent que 68,71% des jeunes soudeurs sont en accord et 20,86% des jeunes soudeurs sont absolument en accord qu'ils ont la facilité à comprendre la

formation au travail de soudure. Par contre, le reste des proportions (10,43%) des jeunes soudeurs semblent peu intéressés par la formation. Le deuxième item portant sur l'aisance à comprendre la technique de formation utilisée par leur patron, montre que 60,07% des jeunes soudeurs enquêtés sont en accord et 32,73% des jeunes soudeurs enquêtés sont absolument en accord qu'ils ont l'aisance à comprendre les explications suivies des exemples d'application en soudure que donne habituellement leur patron, et en retour ils imitent leur maître ; par contre 7,20% des proportions restantes semblent ne pas être à l'aise avec la technique de formation de leur patron.

Pour ce qui concerne l'item 3, portant sur les exemples utilisés pour comprendre le travail, l'on observe que 19,42% des jeunes soudeurs enquêtés sont absolument en accord et 60,43% des jeunes soudeurs enquêtés sont en accord qu'ils utilisent des exemples simples pour comprendre les tâches difficiles en soudure ; et le reste de proportion restante (20,15%) des jeunes soudeurs possèdent une perception contraire.

Tableau 11: Distribution des jeunes soudeurs en fonction du sentiment d'estime personnelle

<i>Sentiment d'estime personnelle</i>	<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
Ma facilité à comprendre me permet d'utiliser une méthode facile pour réussir en dans le travail de soudure	1(0,36)	28(10,07)	191(68,71)	58(20,86)
Je comprends aisément les explications suivies des exemples d'application en soudure que le patron donne habituellement	4(1,44)	16(5,76)	167(60,07)	91 (32,73)
J'utilise des exemples simples pour faire comprendre les tâches difficiles en soudure	7(2,52)	49(17,63)	168(60,43)	54(19,42)
Ma facilité d'organisation pourrait m'aider à gérer aisément un atelier de soudure	12(4,32)	53(19,06)	115(41,37)	98(35,25)
Votre patron vous fait comprendre le travail de soudure en peu de temps, car vous êtes attentif	7(2,52)	30(10,79)	192(69,06)	49(17,63)
Me connaissant, je passerais peu d'années dans la formation en soudure	5(1,80)	7(2,52)	112(40,29)	154(55,40)

Le quatrième item portant sur les capacités personnelles à gérer un atelier de soudure, les résultats révèlent que 41,37% des jeunes soudeurs enquêtés sont en accord et 35,25% des jeunes enquêtés sont absolument en accord que leur patron leur forme à la gestion d'un atelier de soudure ; alors que la proportion restante 23,38% des jeunes enquêtés sont en désaccord que leur patron leur forme à la gestion d'un atelier de soudure.

Les résultats du cinquième item portant sur la facilité à former des apprentis en soudure, montrent que 69,06% des jeunes soudeurs enquêtés sont en accord et 17,63% des jeunes soudeurs sont absolument en accord que leur patron a une facilité à faire comprendre le travail de soudure en peu de temps ; contre 13,31% de la proportion restante des jeunes soudeurs qui sont en désaccord que leur patron a une facilité à faire comprendre le travail de soudure en peu de temps.

Dans l'ensemble, les résultats du sixième item portant sur leurs forces, révèle que 55,40% des jeunes soudeurs enquêtés sont en accord et 40,29% des jeunes enquêtés sont absolument en accord que leurs forces leurs permettront de passer peu d'années dans la formation des apprentis pour être compétents ; alors que la proportion restante (3,32%) des jeunes soudeurs semble ne pas avoir les mêmes opinions.

4.2.3. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de l'encouragement de la collaboration d'équipe

Le tableau 4.11 présente la distribution des enquêtés en fonction de leurs opinions sur l'encouragement de la collaboration d'équipe. Les résultats de l'item 1 portant sur l'observation du travail des autres collègues en atelier, montrent que 42,09% des jeunes soudeurs enquêtés sont en accord et 34,17% des jeunes soudeurs enquêtés sont absolument en accord qu'ils apprennent en observant le travail de leurs collègues en atelier ; en revanche, la proportion restante 23,75% des jeunes soudeurs enquêtés n'apprennent pas de la même manière. Le deuxième item portant sur la participation à un groupe de partage de connaissances et d'entraide en soudure sur les réseaux sociaux, montre que 46,76% des apprentis soudeurs enquêtés sont en accord et 50,00% des jeunes apprentis enquêtés sont absolument en accord qu'ils participent à de tels groupes pour renforcer leur apprentissage ; contre les 3,24% des jeunes apprentis enquêtés qui estiment ne pas avoir participer à de tels groupe.

Tableau 12: Distribution des jeunes soudeurs en fonction de l'encouragement de la collaboration d'équipe

<i>Encouragement de la collaboration d'équipe</i>	<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
J'apprends en observant le travail de mes collègues en atelier	16(5,76)	50(17,99)	117(42,09)	95(34,17)
Je participe à un groupe de partage de connaissances et d'entraide en soudure sur les réseaux sociaux	0(0,00)	9(3,24)	130(46,76)	139(50,00)
Dans mes relations avec mes collègues de travail à l'atelier, je me sens appuyé-e	6(2,16)	6(2,16)	157(56,47)	109(39,21)
Le patron donne habituellement des explications suivies des exemples d'applications en soudure à	3(1,08)	18(6,47)	129(46,40)	128(46,04)

reproduire en équipe				
Le patron vous apprend comment gérer un atelier de soudure	3(1,08)	6(2,16)	97(34,89)	172(61,87)
Vous posez des questions au groupe pour recevoir plus d'explications lorsque vous ne comprenez pas	6(2,16)	22(7,91)	91(32,73)	159(57,19)

Pour ce qui concerne l'item 4, portant sur le travail d'équipe, il apparait que 46,40% des jeunes apprentis en accord et 46,04% des apprentis enquêtés absolument en accord, déclareraient que leur patron donne habituellement des explications suivies des exemples d'applications en soudure à reproduire en équipe ; contre une petite proportion de 7,55% des apprentis enquêtés semblent ne pas être en désaccord avec le travail d'équipe.

Dans l'ensemble, les résultats de l'item 5 portant sur portant sur les capacités personnelles à gérer un atelier de soudure, les résultats révèlent que 41,37% des jeunes soudeurs enquêtés sont en accord et 35,25% des jeunes enquêtés sont absolument en accord que leur patron leur forme à la gestion d'un atelier de soudure ; alors que la proportion restante 23,38% des jeunes enquêtés sont en désaccord que leur patron leur forme à la gestion d'un atelier de soudure.

De manière générale, les résultats de la distribution des opinions des jeunes apprentis enquêtés sur la variable encouragement à la collaboration en équipe, révèle que les jeunes apprentis enquêtés ont de manière générale une forte tendance à la collaboration et l'entraide entre collègues apprentis. Ces résultats montrent que la collaboration d'équipe est un facteur important pour soutenir les apprentissages en soudure.

4.2.4. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la maîtrise perçue des compétences

Le tableau 4.12 présente la distribution des jeunes apprentis enquêtés en fonction de leurs opinions sur la maîtrise perçue des compétences. Les résultats de l'item 1 portant sur conditions matérielles, montrent que 43,53% des jeunes apprentis sont en accord et 15,83% des jeunes apprentis sont absolument en accord que les conditions matérielles (salles, équipements, ...) de leur atelier paraient satisfaisantes ; contre une proportion toute aussi importante de 40,65% des jeunes apprentis qui trouvent que les conditions matérielles de leur atelier ne paraient pas aussi satisfaisantes. L'item 2 portant sur l'utilisation les outils de soudure les plus récentes, montre par ses résultats que 58,27% des enquêtés sont en accord et 26,26% des enquêtés sont absolument en accord que leur patron utilise les outils de soudure les plus récentes ; contre 15,47% des enquêtés qui estiment que les outils de soudure ne sont les plus récentes.

Tableau 13: La distribution des jeunes soudeurs en fonction de la maîtrise perçue des compétences

<i>Maitrise perçue des compétences</i>	<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
Les conditions matérielles (salles, équipements, ...) de votre atelier vous paraissent satisfaisantes	39(14,03)	74(26,62)	121(43,53)	44 (15,83)
Je manipule aisément les outils de soudure les plus récentes	11 (3,96)	32 (11,51)	162 (58,27)	73 (26,26)
Dans notre atelier de soudure, on retrouve les matériels de soudure qui me permettent de réaliser les meilleurs designs	183 (65,83)	48 (17,27)	32 (11,51)	15 (5,40)
Je me mets à jour sur une base régulière sur les matériels pour faciliter mon travail	19(6,83)	25 (8,99)	175 (62,95)	59 (21,22)
Lorsqu'un problème de maintenance se pose, je le dépanne sous la surveillance de mon patron	55 (19,78)	147 (52,88)	49 (17,63)	27(9,71)
Dans notre atelier, je suis apte à la manipulation des différents outils de soudure	71(25,54)	114(41,01)	53 (19,06)	40 (14,39)

Pour ce qui concerne l'item 3, portant sur les matériels de soudure pour réaliser les meilleurs designs, l'on observe que 65,83% des jeunes apprentis enquêtés sont absolument en désaccord et 17,27% des jeunes apprentis sont en désaccord que dans leur atelier de soudure, on retrouve les matériels de soudure pour réaliser les meilleurs designs ; contre 16,91% des jeunes apprentis qui pensent le contraire. L'item 6 portant sur à la manipulation des différents outils de soudure, l'on observe que 41,01% des enquêtés sont en désaccord et 25,54% des enquêtés sont absolument en désaccord que leur patron leur forme à la manipulation des différents outils de soudure, tandis que 33,45% des enquêtés qui estiment leur patron leur forme à la manipulation des différents outils de soudure.

De manière générale, les résultats de la distribution des opinions des enquêtés sur la variable la disponibilité du matériel de travail révèle que les jeunes apprentis fonctionnent dans un environnement où le matériel de travail est disponible.

4.2.5. La distribution des jeunes soudeurs en fonction de l'auto-efficacité dans la construction des compétences

Le tableau 4.13 présente la distribution des enquêtés en fonction de leurs opinions sur le sentiment d'auto-efficacité des jeunes apprentis soudeurs dans la construction des compétences. L'observation des résultats de l'item 1 portant sur la résolution des problèmes de soudure, montrent que 54,68% des enquêtés sont en accord et 18,35% des enquêtés sont absolument en accord que lorsqu'ils fournissent des efforts dans le travail, ils parviennent toujours à résoudre les problèmes difficiles de soudure ; contre une proportion de 26,98% des

enquêtés qui estiment ne pas être capable de résoudre les problèmes difficiles de soudure. Le deuxième item portant sur les intentions et objectifs professionnels en soudure, montre que 43,17% des enquêtés en accord et 15,83% des enquêtés absolument en accord, estiment qu'il est facile pour eux de maintenir leurs intentions et d'accomplir leurs objectifs professionnels en soudure ; en revanche, la proportion restante de 41,01% des enquêtés en désaccord estiment qu'il n'est pas facile pour eux de maintenir leurs intentions et d'accomplir leurs objectifs professionnels en soudure.

Tableau 14: La distribution des jeunes soudeurs en fonction de l'auto-efficacité dans la construction des compétences

Auto-efficacité dans la construction des compétences	Tout à fait en désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
Dans mon travail, je parviens toujours à résoudre les problèmes difficiles de soudure si je m'en donne la peine	26 (9,35)	49 (17,63)	152 (54,68)	51 (18,35)
Il est facile pour moi de maintenir mes intentions et d'accomplir mes objectifs professionnels en soudure	15 (5,40)	99 (35,61)	120 (43,17)	44 (15,83)
Grâce à mes compétences, je sais gérer des situations professionnelles inattendues	7 (2,52)	32 (11,51)	160 (57,55)	79 (28,42)
Je peux résoudre la plupart de mes problèmes professionnels en soudure si je fais les efforts nécessaires	5 (1,80)	8 (2,88)	121 (43,53)	144 (51,80)
Je reste calme lorsque je suis confronté à des difficultés professionnelles, car je peux me reposer sur ma capacité à maîtriser les problèmes de soudure	2 (0,72)	9 (3,24)	137 (49,28)	130 (46,76)
Si j'ai un problème professionnel de soudure, je sais toujours quoi faire	2 (0,72)	14 (5,04)	90 (32,37)	172 (61,87)
Quoi qu'il arrive à l'atelier, je sais généralement y faire face	71 (25,54)	114 (41,01)	53 (19,06)	40 (14,39)
Lorsque je suis confronté à un problème dans mon travail de soudure, je peux habituellement trouver plusieurs idées pour le résoudre	7 (2,52)	32 (11,51)	160 (57,55)	79 (28,42)

Pour le troisième item portant sur la gestion des situations professionnelles inattendues, les résultats révèlent que 57,55% des enquêtés sont en accord et 28,42% des enquêtés sont absolument en accord qu'ils possèdent de capacités personnelles leur permettant de résoudre tous les situations problèmes de soudure qui leur seraient présentés, contre 14,03% des enquêtés qui estiment ne pas avoir les capacités personnelles leur permettant de gérer des situations professionnelles inattendues qui leur seraient présentés.

Pour le cinquième item portant sur la confrontation aux difficultés professionnelles, les résultats révèlent que 49,28% des enquêtés sont en accord et 46,76% des enquêtés sont absolument en accord, déclarent qu'ils restent calmes lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés professionnelles, car ils peuvent se reposer sur leur capacité à maîtriser les problèmes de soudure ; contre 3,96% des enquêtés qui pensent le contraire.

Pour la huitième item portant sur les aptitudes personnelles faire face aux défis du travail de soudure, les résultats révèlent que 57,55% des enquêtés sont en accord et 28,42% des enquêtés sont absolument en accord qu'ils possèdent de capacités personnelles leur permettant de trouver plusieurs idées pour résoudre tous les problèmes de soudure qui leur seraient présentés ; contre 14,03% des enquêtés qui estiment ne pas avoir les capacités personnelles leur permettant de trouver plusieurs idées pour résoudre tous les problèmes de soudure qui leur seraient présentés. Dans l'ensemble, les résultats montrent que dans leur majorité, les jeunes apprentis utilisent diverses stratégies dans le travail de soudure.

De manière générale, les résultats de la distribution des opinions des enquêtés sur la variable sentiment d'efficacité personnelle révèle que les jeunes apprentis ont une forte croyance en leur capacité personnelle.

4.3. VARIABILITE DE L'AUTO-EFFICACITE DANS LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES

Dans cette section, l'on examiner l'effet des caractéristiques personnelles telles que le quartier de résidence, le sexe, l'âge, la religion le diplôme et la région d'origine des jeunes apprentis sur l'efficacité personnelle dans la construction des compétences dans le secteur informel. En ce sens, l'on va procéder à la comparaison des moyennes en utilisant le logiciel SPSS - 28.0 Windows® - pour le traitement statistique des données.

4.3.1. Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du quartier de résidence

Les jeunes apprentis soudeurs qui ont pris part à cette enquête résident dans plusieurs quartiers de la périphérie de la ville de Yaoundé. Le tableau 4.14 présente les résultats de la comparaison des moyennes de ces cinq groupes (Emana Messa-Assi Olembe, Nkolondom et Nyom) représentant les quartiers de résidence sur l'efficacité personnelle dans la construction des compétences. Nous pouvons admettre au regard des différences entre les moyennes telles

que nous les observons dans le tableau 4.14, qu'elles ne sont pas statistiquement significatives ; $F(4, 273) = 1,504, p = 0,201$.

Tableau 15: Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du quartier de résidence

Quartier de résidence	Statistiques descriptives de groupe				Test de l'ANOVA	
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	p-value
Emana	33	2,996	,305	,0538	1,504ns	= ,201
Messa-Assi	55	3,014	,314	,042		
Olembe	66	2,889	,370	,045		
Nkolondom	58	3,000	,386	,051		
Nyom	66	2,919	,347	,043		
Total	278	2,957	,352	,021		

Note: N = 278; ddl = (4, 273); ns = (p > 0,05)

L'on admet au regard de ces résultats que les différences entre les moyennes dans le tableau 4.14 ne sont pas statistiquement significatives ; $F(4, 278) = 1,504, p > 0.05$. Cela amène à conclure que l'efficacité personnelle dans la construction des compétences ne varie pas en fonction du quartier résidence. Cette conclusion signifie que le quartier résidence n'a pas d'effet sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences dans le secteur informel.

4.3.2. Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du sexe

Les apprentis soudeurs ayant participé à cette enquête sont du genre masculin et féminin. Le tableau 4.15 permet de noter une différence moyenne dans l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences en fonction du sexe. Il présente le test t comparant les moyennes de l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans la construction des compétences pour hommes et femmes (statistiques de groupe). L'on note qu'en moyenne, l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs chez les hommes ($M = 2,968$ SD = 0,347), est significativement différent de celui des femmes ($M = 2,687, SD = 0,364$), $t(276) = 2,625, p = 0.009$.

Tableau 16: Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du sexe

Efficacité personnelle	Statistiques descriptives de groupe					Test-t pour égalité des moyennes		
	Genre	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne ES	<i>t</i>	<i>ddl</i>	<i>p-value</i>
	Masculin	267	2,968	,347	,021	2,625	276	=,009
Féminin	11	2,687	,364	,110				

Note: N = 278; F = 0,153; p < 0.01

Ces résultats permettent de conclure que l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences dans le secteur informel varie en fonction des femmes et des hommes. On remarque que les femmes aux vues de ces résultats semblent ne s'intéressent peu au métier de soudure.

4.3.3. Variabilité de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs en fonction de la tranche d'âge

Le tableau 4.16 permet de noter une différence moyenne dans l'auto-efficacité en fonction de l'âge des apprentis soudeurs. Les résultats du test de l'analyse de variances unilatérale montrent que l'âge des apprentis soudeurs n'affecte pas significativement l'auto-efficacité.

Tableau 17: Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge

Tranche d'âge	Statistiques descriptives de groupe				Test de l'ANOVA	
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	<i>F</i>	<i>p-value</i>
Moins de 15 ans	57	2,943	,289	,038	0,312ns	= ,817
15-18 ans	93	2,935	,388	,040		
19-22 ans	103	2,975	,353	,035		
Plus de 22 ans	25	2,991	,348	,070		
Total	278	2,957	,352	,021		

Note: N = 278 ; ddl = (3, 274); ns = (p > 0,05)

L'on admet au regard de ces résultats que les différences entre les moyennes dans le tableau 4.16 sont statistiquement significatives ; F (4, 278) = 0,312, p = 0.817. Cela amène à conclure que l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans la construction des compétences ne varie pas en fonction de la tranche d'âge. Cette conclusion signifie que la tranche d'âge n'a pas d'effet sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences dans le secteur informel. Ainsi, les apprentis soudeurs des quatre catégories d'âge, se comportent relativement de façon homogène dans la construction des compétences

4.3.4. Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction de la religion

Le tableau 4.17 permet de noter une différence moyenne de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences dans le secteur informel en fonction de la religion. Les résultats du test de l'analyse de variances unilatérale montrent que l'appartenance religieuse des apprentis soudeurs du secteur informel n'affecte pas significativement l'auto-efficacité des apprentis soudeurs. $F(2, 275) = 1,491$; $p = 0,227$.

Tableau 18: variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction de la religion

Religion	Statistiques descriptives de groupe				Test de l'ANOVA	
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	p-value
Chrétien	189	2,940	,371	,027	1,491	= ,227
Musulman	44	2,944	,294	,044		
Animiste	45	3,040	,314	,047		
Total	278	2,957	,352	,021		

Note: N = 278 ; ddl = (2, 275); ns = (p > 0,05)

Au regard des résultats du tableau 4.17, on constate que l'auto-efficacité ne varie pas en fonction de la religion. Cette conclusion signifie que la religion n'a pas de l'effet sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences. Ainsi, les apprentis soudeurs chrétiens, musulmans et animistes construisent relativement de façon homogène leurs compétences.

4.3.5. Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du diplôme

Le tableau 4.18 permet de noter une différence moyenne dans l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction de leur niveau scolaire. Les résultats du test de l'analyse de variances montrent que leur niveau scolaire n'affecte pas significativement l'auto-efficacité des jeunes soudeurs, $F(4, 278) = 0,919$; $p = 0,432$

Tableau 19: variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du diplôme

Diplôme	Statistiques descriptives de groupe				Test de l'ANOVA	
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	p-value
CEPE/CEP	130	2,944	,369	,032	0,919ns	= ,432
BEPC/CAP	50	2,904	,346	,049		
Probatoire	8	2,986	,354	,125		
Sans diplôme	90	3,001	,329	,035		
Total	278	2,957	,352	,021		

Note: N = 278 ; ddl = (3, 274); ns = (p > 0,05)

On peut constater à travers du tableau 4.18 que l'auto-efficacité des jeunes soudeurs ne varie pas en fonction du niveau scolaire. Cette conclusion signifie que le niveau scolaire n'a pas de l'effet sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences. Ainsi, les apprentis soudeurs construisent relativement de façon homogène leurs compétences.

4.3.6. Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction de la région d'origine

Les apprentis soudeurs qui ont participé à cette enquête proviennent des différentes régions du Cameroun. Le tableau 4.19 présente les résultats de la comparaison des moyennes des groupes-régions sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences.

Tableau 20: Analyse de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction de la région d'origine

	Statistiques descriptives de groupe				Test de l'ANOVA	
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	p-value
Centre	40	2,894	,290	,046	,618	= ,781
Ouest	150	2,968	,391	,032		
Nord	1	3,000	.	.		
Littoral	5	2,978	,328	,146		
Sud	9	2,938	,334	,111		
Est	9	2,950	,320	,106		
Adamaoua	3	3,074	,170	,098		
Nord-Ouest	51	2,930	,310	,043		
Sud-Ouest	5	3,244	,228	,102		
Extrême-Nord	5	3,022	,288	,128		
Total	278	2,957	,352	,021		

Note: N = 278 ; ddl = (4, 278); ns = (p > 0,05)

Nous pouvons admettre au regard des différences entre les moyennes telles que nous les observons dans le tableau 4.19, qu'elles ne sont pas statistiquement significatives ; $F(9, 269) = 0,618, p = 0,781$. Cela nous amène à conclure que la région d'origine n'a pas d'effet sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences. Ainsi, les apprentis soudeurs provenant des différentes régions du pays, vivent de façon relativement homogène la construction des compétences.

4.4. LA VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Dans l'optique de vérifier les hypothèses de recherche de cette étude, les données sont soumises à une analyse où les corrélations entre les variables de l'étude peuvent être observées, de même que les moyennes et les écart-types.

Tableau 21: Moyennes, écart-types et corrélations entre les variables de l'étude

Corrélations		1	2	3	4	5
1	La motivation au développement personne	1				
2	Sentiment d'estime personnelle	,459***	1			
3	Encouragement de la collaboration	,425***	,398***	1		
4	Maitrise perçue des compétences	,028	,010	,038	1	
5	Efficacité personnelle des apprentis	0,254***	0,311***	0,228***	,497***	1
<i>Moyenne</i>		3,309	3,149	3,374	2,436	2,957
<i>Ecart-type</i>		0,488	0,365	0,380	0,438	0,356
N = 278; ddl = 276; *** p < 0.05; *** p < 0.001						

Le tableau 4.20 présente les moyennes, les écart-types et les corrélations entre les variables de l'étude. Les résultats montrent de fortes corrélations entre les variables de l'étude, précisément entre les variables indépendantes (la motivation au développement personnel, le sentiment d'estime personnelle, l'encouragement de la collaboration d'équipe, la maitrise perçue des compétences) et la variable dépendante (l'auto-efficacité des apprentis soudeurs).

4.4.1. Motivation au développement personnel et auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR1)

La première hypothèse de recherche (HR1) stipule que la motivation au développement personnel influence significativement l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR1) ; en d'autres termes, il existe une corrélation significative entre la motivation au développement

personnel et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs. (HR1). L'hypothèse nulle (H_0) suppose qu'il n'existe pas de corrélation significative entre la motivation au développement personnel et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs. La vérification de la corrélation entre ces deux variables est illustrée par la figure 4.12.

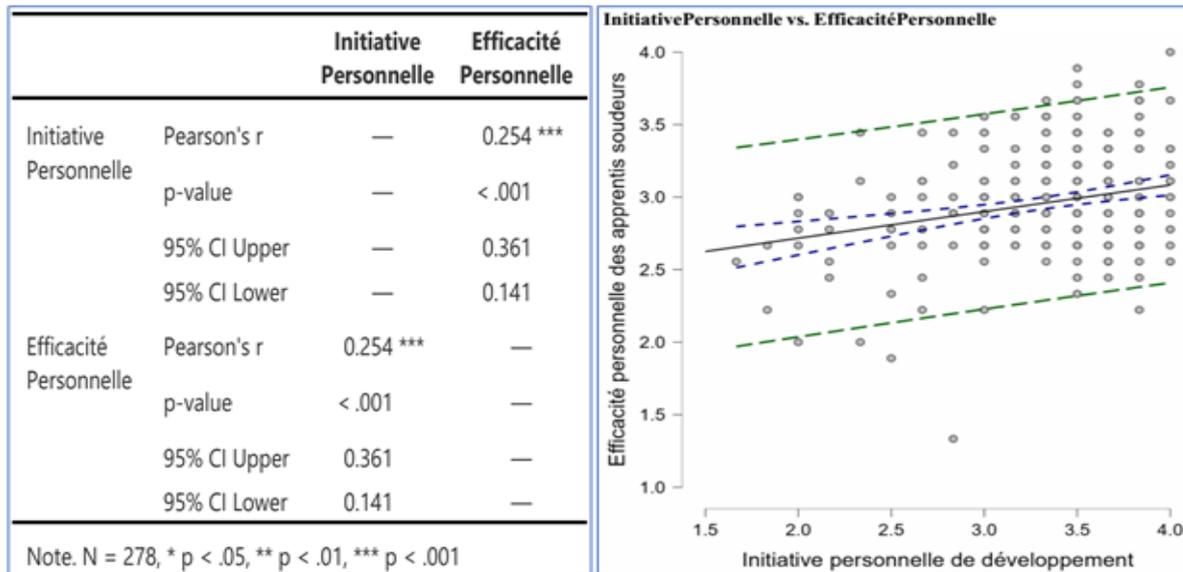


Figure 11: Nuage des points montrant la corrélation entre l'initiative de développement personnel et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs

Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre la stimulation de l'implication personnelle et l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs, $r(276) = 0.254$, ($p < 0.001$), bilatérale. Le nuage des points de la figure 4.12 montre l'allure de la corrélation entre la motivation au développement personnel et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs qui est matérialisée par la droite de régression. La valeur du coefficient de détermination est 0,0645 montrant que la proportion de variance commune entre les deux variables. Ce qui signifie que 6,45% de la variabilité de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs est expliqué par l'initiative de développement personnel.

4.4.2. Sentiment d'estime personnelle et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR2)

Pour ce qui concerne notre seconde hypothèse de recherche (HR2), elle déclare que le sentiment d'estime personnelle influence significativement l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR2) ; en d'autres termes, il existe une corrélation significative entre le sentiment d'estime personnelle et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR2). L'hypothèse nulle (H_0) suppose qu'il n'existe pas de corrélation significative entre le sentiment d'estime personnelle et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR2). La vérification de la corrélation entre ces deux

variables est illustrée par la figure 4.13.

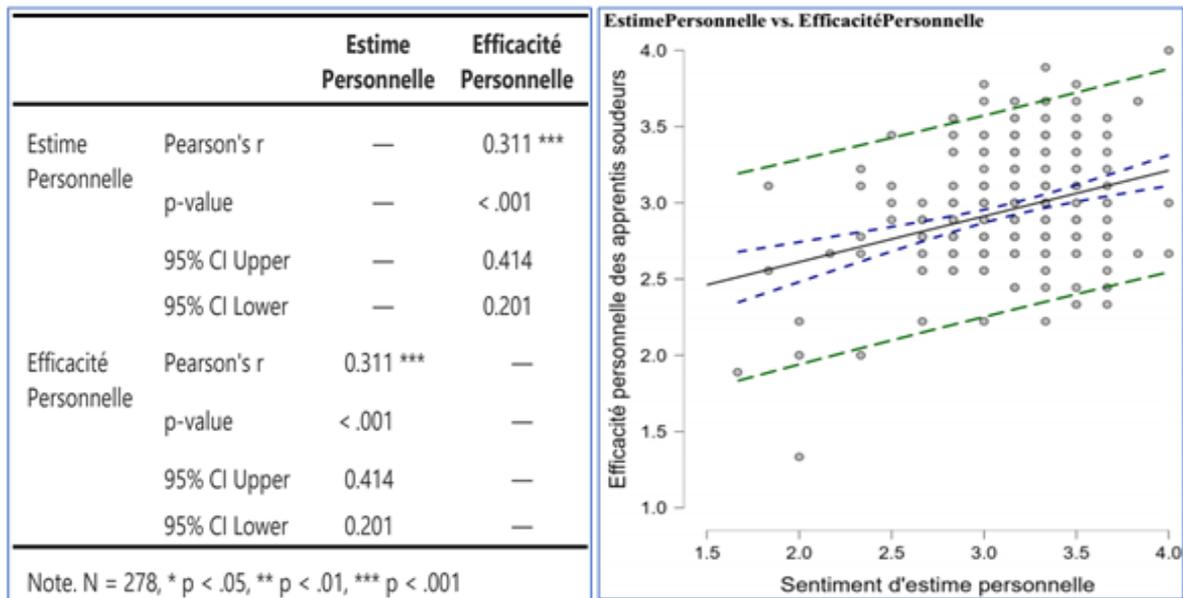


Figure 12: Figure 4.8 : Nuage des points montrant la corrélation entre le sentiment d'estime personnelle et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs

Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre le sentiment d'estime personnelle et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs. $r(276) = 0.311$ ($p < 0.001$), bilatérale. Le nuage des points de la figure 4.13 montre l'allure de la corrélation entre le sentiment d'estime personnelle et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs qui est matérialisée par la droite de régression. La valeur du coefficient de détermination est 0,0967, montrant la proportion de variance commune entre les deux variables. Ce qui signifie que 9,67% de la variabilité de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs, est expliquée par le sentiment d'estime personnelle.

4.4.3. Encouragement de la collaboration d'équipe et auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR3)

La troisième hypothèse de recherche (HR3), elle déclare que l'encouragement de la collaboration d'équipe influence significativement l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR3) ; en d'autres termes, il existe une corrélation significative entre l'encouragement de la collaboration d'équipe et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR3). L'hypothèse nulle (H_0) suppose qu'il n'existe pas de corrélation significative entre. L'encouragement de la collaboration d'équipe et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs. La vérification de la corrélation entre ces deux variables est illustrée par la figure 4.14.

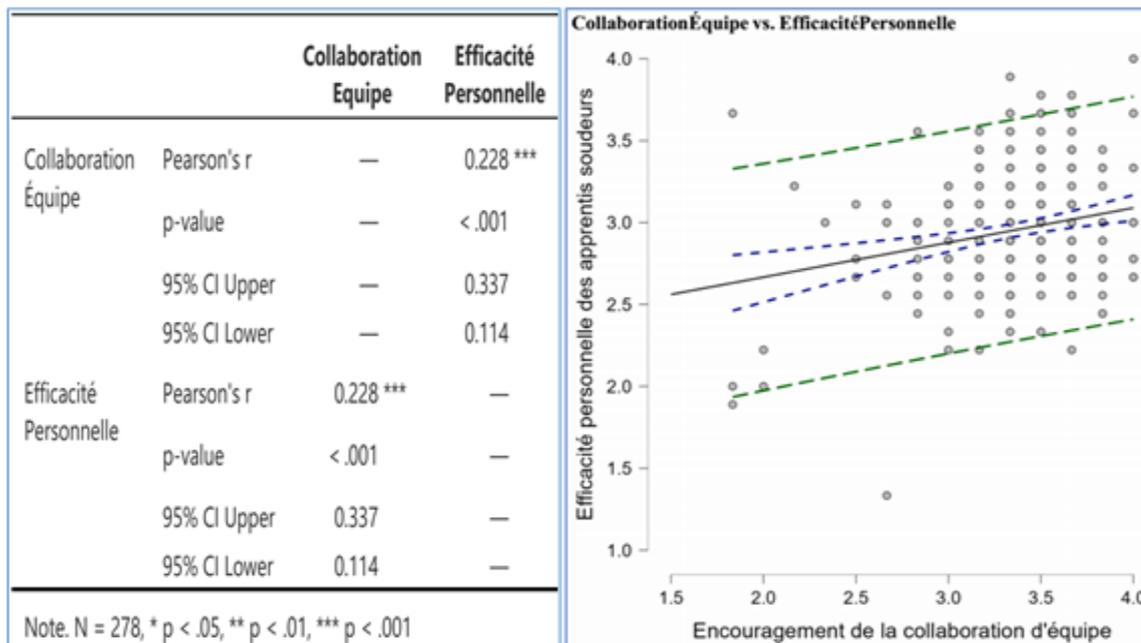


Figure 13: Nuage des points montrant la corrélation entre l'encouragement de la collaboration d'équipe et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs

Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre. L'encouragement de la collaboration d'équipe et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs $r(276) = 0.228$, ($p < 0.001$), bilatérales. Le nuage des points de la figure 4.14 montre l'allure de la corrélation entre. L'encouragement de la collaboration d'équipe et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs qui est matérialisée par la droite de régression. La valeur du coefficient de détermination est 0,0519 montrant que la proportion de variance commune entre les deux variables. Ce qui signifie que 5,19 % de la variabilité de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs, est expliqué par l'encouragement de la collaboration d'équipe.

4.4.4. Maîtrise perçue des compétences et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR4).

La dernière hypothèse de recherche stipule que la maîtrise perçue des compétences influence l'auto-efficacité des apprentis soudeurs. En d'autres termes, il existe une corrélation significative entre la maîtrise perçue des compétences et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR4). L'hypothèse nulle (H_0) ne suppose pas qu'il n'existe pas de corrélation significative entre la maîtrise perçue des compétences et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs. La vérification de la corrélation entre ces deux variables est illustrée par la figure 4.10

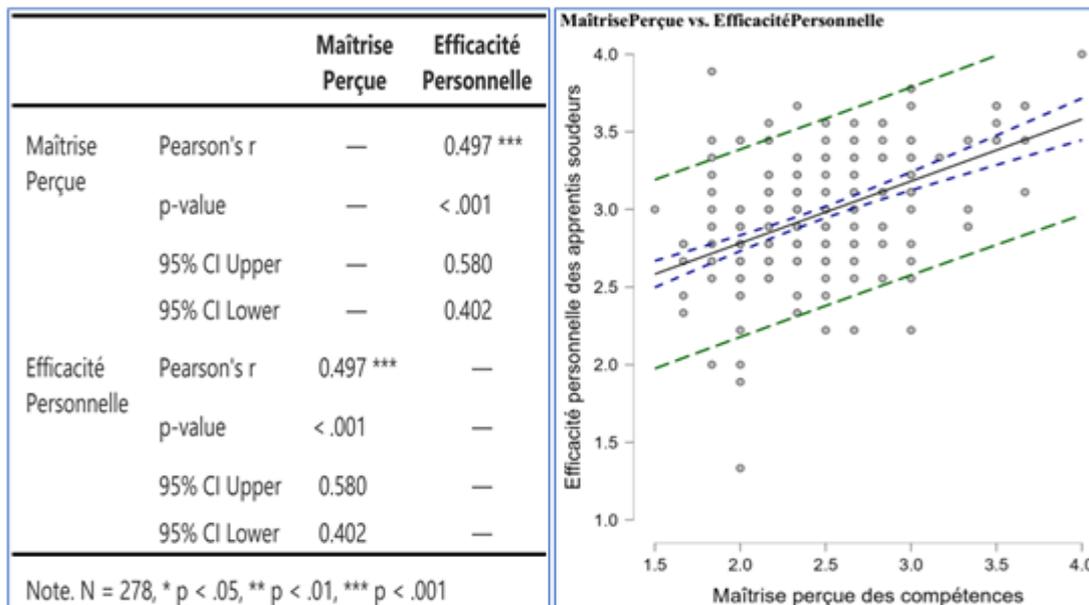


Figure 14: Nuage des points montrant la corrélation entre la maitrise perçue des compétences et auto-efficacité des apprentis soudeurs

Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre la maitrise perçue des compétences et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs, $r(276) = 0.497$, ($p < 0.001$), bilatérales. Le nuage des points de la figure 4.10 montre l'allure de la corrélation entre la maitrise perçue des compétences et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs qui est matérialisée par la droite de régression. La valeur du coefficient de détermination est 0.2470, montrant que la proportion de variance commune entre les deux variables. Ce qui signifie que 24,70% de la variabilité de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs est expliquée par la maitrise perçue des compétences.

4.5. PREDICTION DE L'AUTO-EFFICACITÉ DES JEUNES SOUDEURS

Dans le but de mieux cerner l'auto-efficacité des apprentis soudeurs du secteur extrascolaire, l'on a trouvé nécessaire de procéder à une analyse de régression multiple hiérarchique pour déceler les variables qui émergent comme les meilleures prédicteurs de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences dans le secteur extrascolaire : Selon Amin (2005), l'analyse de régression multiple consiste dans l'utilisation de plusieurs prédicteurs pour déterminer une variable critère. Le tableau suivant présente les paramètres du modèle de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences.

Tableau 22: Régression hiérarchique de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs

Modèle		Coef. [IC 95,0% B]	S.E.	Bêta	t	p	
1	(Constante)	1,985 [1,780 ; 2,189]	,104		19,097	< ,001	R ² = ,247 F(1, 276) = 90,342; p < ,001
	Maitrise perçue des compétences	,399 [0,316 ; 0,482]	,042	,497	9,505	< ,001	
2	(Constante)	1,061 [0,713 ; 1,410]	,177		5,997	< ,001	R ² = ,340 ; ΔR ² = ,094 F(2, 275) = 70,936; p < ,001
	Maitrise perçue des compétences	0,397 [0,319 ; 0,474]	,039	,493	10,074	< ,001	
	Sentiment d'estime personnelle	1,295 [0,202 ; 0,388]	,047	,306	6,251	< ,001	
3	(Constante)	0,941 [0,581 ; 1,302]	,183		5,141	< ,001	R ² = ,357 ; ΔR ² = ,047 F(3, 274) = 49,819; p < ,001
	Maitrise perçue des compétences	0,394 [0,317 ; 0,471]	,039	,490	10,088	< ,001	
	Sentiment d'estime personnelle	0,239 [0,136 ; 0,343]	,053	,248	4,538	< ,001	
	Motivation au développement pers.	0,091 [0,014 ; 0,169]	,039	,126	2,312	= ,022	
Variable dépendante : Auto-efficacité dans la construction des compétences ; N = 278							

On remarque en observant le tableau 4.18, qu'un modèle est présenté ; dans le premier modèle, avec R²=0,247 signifie que les variables prédictrices (la maitrise perçue des compétences) comptent pour 24,70% dans l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences chez les acteurs du secteur extrascolaire. Également, le second modèle qui ajoute une autre variable (le sentiment d'estime personnelle) améliore la corrélation du premier modèle, de ΔR² = 0,094 ; p<0,001, qui signifie que les variables prédictrices (la maitrise perçue des compétences et le sentiment d'estime personnelle) comptent pour 9,40% dans l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences du secteur informel. En fin, le troisième modèle ajoute une autre variable (la motivation au développement personnel) ce qui améliore la corrélation du deuxième modèle de ΔR² = 0,047 ; p<0,001, ce qui signifie que les variables prédictrices (la maitrise perçue des compétences ; le sentiment d'estime personnelle et la motivation au développement personnel) comptent pour 4,70% dans l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences du secteur extrascolaire.

Au terme de ce chapitre, après la vérification des hypothèses de recherche, ces dernières ont été confirmées à partir d'un test effectué.

CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS

Le chapitre qui précède a permis de présenter et d'analyser les données recueillies sur le terrain. Le présent chapitre a pour but de discuter les résultats obtenus en relation avec les théories et points de vue des auteurs sélectionnés dans la revue de la littérature de cette recherche. Il sera reparti en quatre sections. Dans la première, l'on fera une synthèse de l'étude. Dans la deuxième, l'on reviendra sur nos hypothèses à la lumière des résultats enregistrés. La troisième sera axée sur les implications théoriques de la recherche. Dans la quatrième nous présenterons les forces et les limites de cette recherche et proposerons des pistes pour les recherches futures.

5.1. SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

La présente étude avait pour principal objectif d'étudier l'influence des techniques de capacitation extrascolaire sur l'auto-efficacité dans la construction des compétences chez les jeunes apprentis exerçant dans le domaine de la soudure et de la chaudronnerie dans les quartiers périphériques du premier arrondissement de la ville de Yaoundé. Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous sommes appuyés sur les travaux théoriques de Bandura (1989), Ryan et Deci (2000), et Eccles et Wigfield (2002). À l'instar des recherches empiriques précédentes, une hypothèse générale et quatre hypothèses de recherche ont été générées. L'hypothèse générale se lit comme suit : les techniques de capacitation extrascolaire influencent significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les jeunes soudeurs.

A partir de l'hypothèse principale de recherche : il existe une corrélation significative entre la pratique du mentorat et le transfert de compétences dans le secteur extrascolaire ; quatre hypothèses secondaires ont été retenues tel que suit : La motivation au développement personnel influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les jeunes soudeurs (HR1). Le sentiment d'estime personnelle influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les jeunes soudeurs (HR2), l'encouragement à la collaboration d'équipe influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les jeunes soudeurs (HR3), la maîtrise perçue des compétences influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les jeunes soudeurs (HR4). Toutes ces hypothèses ont été vérifiées à l'aide des résultats obtenus après utilisation d'un questionnaire comme instrument de recherche à l'aide d'analyses statistiques, plus précisément les mesures de tendances centrales et de dispersion (les

fréquences, les pourcentages, la moyenne et l'écart-type), le coefficient de corrélation de Pearson et le coefficient de détermination.

5.2. DISCUSSION DES RESULTATS

Dans cette section, l'on propose une discussion des résultats de chaque hypothèse de recherche. Une interprétation ainsi qu'une comparaison s'enchaîneront afin de savoir si nos résultats convergent avec les études antérieures. Si ce n'est pas le cas, nous tenterons d'émettre des explications possibles. Nous nous focaliserons sur les quatre hypothèses de recherche pour terminer sur une conclusion afin d'analyser la véracité de l'hypothèse principale de recherche. Dans le souci de dresser un compte-rendu du rôle que joue les techniques de capacitation extrascolaire dans l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences en soudure, l'on procédera à une interprétation détaillée des résultats obtenus après vérification des hypothèses. Ainsi, les résultats de l'étude seront confrontés aux données de la littérature et des approches théoriques invoquées.

5.2.1. Données socio-démographiques et auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs

Nous analysons ici l'effet des variables sociodémographiques, reconnues de contrôle, sur l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs. Les variables sociodémographiques qui nous intéressent ici sont : le sexe, l'âge, l'obédience religieuse, le lieu de résidence et la région d'origine. Ces analyses de contrôle, permettent de déterminer les variables qui auraient éventuellement de l'impact sur la variabilité de l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs, tout en tenant compte de la proportion de variance expliquée par ces variables de contrôle.

Cette étude a révélé de façon surprenante que les filles (3.96% de filles contre 96.04% de garçons de notre échantillon) s'intéressent aussi au métier de la soudure et de la chaudronnerie. Cette représentation montre un intérêt progressif des femmes vis-à-vis d'un métier traditionnellement masculin. Une analyse de variance utilisant le test de Student a permis de trouver une différence significative entre les garçons ($M = 2.968$) et les filles ($M = 2.687$) quant à l'auto-efficacité, ($t(276) = 2,625, p = 0,009$). Ces résultats suggèrent que le sentiment d'efficacité personnelle des garçons est supérieur à celle des filles. Cette étude corrobore les observations de Dumont, Leclerc, & Deslandes (2003) et Joët et al., (2011) qui ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle des garçons est généralement supérieur à celui des filles, même si certaines n'ont pas démontré de différence (Pajares, 2005 ; Pajares, Miller, & Johnson,

1999). Ces résultats sont probablement liés à l'impact des représentations sexuées des tâches et activités sur les croyances d'efficacité et/ou sur les performances (Betz & Hackett, 1983 ; Cartron & Winnikamen, 1995 ; Junge & Dretzke, 1995). Plus précisément, le sentiment d'efficacité personnelle des garçons est généralement plus élevé que celui des filles, dans une discipline sexe-typée masculin – par exemple, les mathématiques (Marsh & Yeung, 1998). Les filles, quant à elles, se sentiraient plus efficaces que les garçons dans une discipline sexe-typée féminin – par exemple, le français (Pajares, Johnson & Usher, 2007). Ces différences sexuées concernant le sentiment d'efficacité personnelle peuvent être liées aux représentations et à l'importance perçue des disciplines ou des métiers (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993 ; Wigfield et al, 1997). Les représentations des métiers et des compétences sont en effet distillées par la famille, l'école et les médias notamment par la diffusion d'images « des rôles de sexe toujours très marqués et présentés comme « naturels » qui confortent les filles et les garçons dans des comportements et des activités nettement différenciés » (Vouillot, 2007, p. 26). Selon cette auteure, l'engagement dans une filière traditionnellement réservée à l'autre sexe est ainsi perçu par les apprenants comme une forme de transgression.

L'analyse des autres variables sociodémographiques (l'âge, l'obédience religieuse, le lieu de résidence et la région d'origine) n'a pas révélé de variation significative du sentiment d'auto-efficacité en fonction de ces variables. L'observation des résultats permet de se rendre compte qu'un peu plus du tiers de notre échantillon semble ne pas avoir terminé le cursus primaire, tandis qu'une bonne proportion (46,76%) aurait juste terminée la scolarité primaire. Ce qui laisse croire que cette capacitation extrascolaire s'avère être une chance à ces jeunes déscolarisés pour apprendre un métier. Une autre observation révèle qu'un peu plus de la moitié des participants (53,96%) à cette étude provient de la région de l'Ouest. Une explication de cette représentation pourrait provenir du fait que la majorité des unités de production informelles appartiendrait aux ressortissants de cette aire géographique.

5.2.2. Motivation au développement personnel et auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs

La première question de recherche de cette étude visait à déterminer l'influence de la motivation au développement personnel sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs. Les résultats obtenus au terme des investigations ont montré que l'hypothèse selon laquelle la motivation au développement personnel influence significativement l'auto-efficacité des apprentis soudeurs, a été confirmée : $r(276) = 0.254, (p < 0.001)$. Ces résultats rejoignent

l'approche de la théorie de l'apprentissage social qui estime que le développement personnel fait référence au processus d'amélioration de soi par le biais d'activités telles que l'apprentissage de nouvelles compétences, la fixation d'objectifs et l'acquisition de nouvelles habitudes (Bandura, 2007). L'apprenant se sent libre de prendre des initiatives et de développer tout son potentiel quand ce dernier se sent en confiance et lorsque l'environnement de formation lui est favorable, devenant de ce fait acteur de son propre apprentissage. Selon Galand et Vanlede (2004), elles sont essentielles au développement du sentiment d'efficacité personnelle, car elles offrent un contexte unique d'exploration et de développement des forces personnelles, en plus d'avoir un impact à long terme sur le bien-être.

Dans le contexte du secteur extrascolaire, l'initiation personnelle de développement peut aider les individus à améliorer leurs compétences techniques, commerciales et managériales. Selon Lent et Hackett (1987), les activités de développement personnel telles que la participation à des programmes de formation, la consultation des tutoriels, la lecture d'ouvrages sur les affaires et la mise en réseau avec d'autres jeunes apprentis sont positivement liées à la réussite des apprentissages dans le secteur informel.

Les outils de formation – tels que les tutoriels sous forme de vidéos et facilement accessibles – sont une composante essentielle du développement personnel dans des apprentissages en milieu extrascolaire. Ils permettent aux individus d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires à la réussite de leur apprentissage du métier (Le Boterf, 2008). L'auto-efficacité peut être développée par différents moyens, tels que la définition d'objectifs réalisables, la réception d'un retour d'information positif et l'observation d'autres personnes qui ont réussi dans la même formation (Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette, 2012). La fixation d'objectifs réalisables est un élément essentiel du développement de l'auto-efficacité dans le secteur extrascolaire. Selon Galand et Vanlede (2004), atteindre des objectifs donne aux individus un sentiment d'accomplissement et renforce leur confiance en leur capacité à réussir. Recevoir un retour d'information positif de la part des clients ou d'autres apprenants est également un élément essentiel du développement de l'auto-efficacité chez les apprentis en formation dans le secteur informel. Les commentaires positifs renforcent la confiance d'un individu dans sa capacité à réussir.

Pour les jeunes apprentis, le développement personnel peut aider à améliorer leurs compétences professionnelles, telles que la communication, la résolution de problèmes et la gestion du temps (Genardet Cantelli, 2008). Les jeunes apprentis peuvent participer à des

programmes de formation, lire des livres sur le développement personnel, regarder des vidéos tutoriels et interagir avec des mentors pour améliorer leurs compétences professionnelles.

Le sentiment d'efficacité personnelle est également essentiel pour les jeunes apprentis. Les jeunes qui croient en leur capacité à réussir sont plus susceptibles de prendre des risques, de travailler dur et de persévérer face à l'adversité. Les jeunes apprentis peuvent développer leur sentiment d'efficacité personnelle en se fixant des objectifs réalisables, en recevant des commentaires positifs et en observant d'autres personnes qui ont réussi dans leur domaine. Dans une étude menée par Bandura (1997), il a été constaté que le sentiment d'efficacité personnelle était un facteur clé de la réussite professionnelle. Les jeunes qui avaient un fort sentiment d'efficacité personnelle étaient plus susceptibles de réussir dans leur carrière que ceux qui avaient un faible sentiment d'efficacité personnelle. Une autre étude menée par Lent et al. (2000) a révélé que les jeunes qui avaient un fort sentiment d'efficacité personnelle étaient plus susceptibles de poursuivre une carrière dans un domaine spécifique. Les jeunes qui ont un fort sentiment d'efficacité personnelle sont plus confiants dans leur capacité à réussir dans leur domaine de prédilection et sont donc plus susceptibles de poursuivre une carrière dans ce domaine.

En fin de compte, le développement personnel et le sentiment d'efficacité personnelle sont des facteurs clés pour les jeunes apprentis qui cherchent à réussir dans leur carrière (Robitschek, 1998). Les jeunes apprentis peuvent améliorer leurs compétences professionnelles en participant à des programmes de formation, en lisant des livres sur le développement personnel et en interagissant avec des mentors (Nagels, 2010). Les jeunes apprentis peuvent également développer leur sentiment d'efficacité personnelle en se fixant des objectifs réalisables, en recevant des commentaires positifs et en observant d'autres personnes qui ont réussi dans leur domaine. Les politiques et les parties prenantes devraient investir dans des programmes de développement personnel et de renforcement de la confiance en soi pour soutenir les jeunes apprentis dans leur carrière.

5.2.3. Sentiment d'estime personnelle et auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs

Dans la seconde hypothèse de recherche, l'on examine l'influence du sentiment d'estime personnelle et efficacité personnelle de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs. Les résultats indiquent que le sentiment d'estime personnelle influence de manière significative l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans le processus de la construction

des compétences, $r(276) = 0.311$ ($p < 0.001$), Ces résultats rejoignent l'approche théorique de Lent et Hackett (1987) qui pense que l'estime de soi est un concept clé pour le développement personnel et professionnel des jeunes apprentis. Elle est définie comme la valeur que nous accordons à nous-mêmes, basée sur l'opinion que nous avons de nos propres compétences, de nos qualités et de nos défauts (Rosenberg, 1965). L'estime de soi peut être influencée par de nombreux facteurs, tels que l'éducation, l'expérience de vie, les interactions sociales et les succès ou les échecs (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003).

L'estime de soi est un élément clé pour le développement personnel et professionnel des jeunes apprentis. Une estime de soi élevée peut aider les jeunes à avoir confiance en eux, à prendre des risques et à persévérer dans la poursuite de leurs objectifs (Baumeister et al., 2003). Par contre, une faible estime de soi, en revanche, peut les empêcher de réaliser leur potentiel et de saisir les opportunités qui se présentent à eux. D'autres études montrent que les jeunes apprentis peuvent être particulièrement vulnérables à une faible estime de soi (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003 ; Baron, 1988). Ils peuvent être confrontés à des défis tels que l'apprentissage de nouvelles compétences, l'adaptation à un nouvel environnement de travail et la pression de réussir (Wigfield & Eccles, 2002). Une faible estime de soi peut les empêcher de surmonter ces obstacles en vue de réussir dans leur apprentissage (Muijs, 1997).

Le sentiment d'efficacité personnelle est également crucial pour les jeunes apprentis. Une forte croyance en leurs capacités peut les aider à relever les défis de l'apprentissage et à atteindre leurs objectifs professionnels (Bandura, 1977). Ils seront plus enclins à prendre des risques et à persévérer dans la poursuite de leurs objectifs s'ils ont confiance en eux. Le sentiment d'efficacité personnelle peut également aider les jeunes apprentis à gérer le stress et l'anxiété associés à l'apprentissage. Ils seront plus en mesure de faire face aux obstacles et de trouver des solutions créatives aux problèmes s'ils croient en leurs capacités (Bandura, 1977).

Il existe plusieurs facteurs qui peuvent influencer l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. Certains de ces facteurs sont liés à l'environnement social et culturel dans lesquelles les jeunes apprentis évoluent, tandis que d'autres sont liés à leur propre personnalité et à leur expérience de vie. L'environnement social et culturel peut avoir un impact significatif sur l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. Par exemple, les stéréotypes de genre peuvent influencer la manière dont les jeunes se perçoivent et peuvent limiter leur confiance en leurs capacités (Eccles & Wigfield, 2002). De même, les attentes des parents, des enseignants et des pairs

peuvent avoir un impact sur la manière dont les jeunes se perçoivent et sur leur confiance en eux-mêmes (Jacobs & al., 2002 ;Pajares& Miller, 1994).

La personnalité et l'expérience de vie peuvent également influencer l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. Par exemple, les jeunes qui ont connu des échecs répétés peuvent avoir une estime de soi plus faible que ceux qui ont connu des succès (Baumeister et al., 2003). De même, les jeunes qui ont une personnalité plus extravertie peuvent avoir une estime de soi plus élevée que ceux qui ont une personnalité plus introvertie (Robins, Tracy, Trzesniewski, Potter, & Gosling, 2001).

Il existe plusieurs techniques pour renforcer l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. Certaines de ces stratégies sont liées à l'environnement social et culturel, tandis que d'autres sont liées à la personnalité et à l'expérience de vie des jeunes. L'environnement social et culturel peut jouer un rôle important dans le renforcement de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. Par exemple, les formateurs et les employeurs peuvent encourager les jeunes à prendre des risques et à persévérer dans la poursuite de leurs objectifs en leur fournissant des commentaires positifs et constructifs (Eccles & Wigfield, 2002). De même, les parents peuvent aider les jeunes à développer une estime de soi élevée en leur fournissant un soutien émotionnel et en les encourageant à développer leurs compétences (Jacobs & al., 2002). La personnalité et l'expérience de vie des jeunes peuvent également jouer un rôle important dans le renforcement de leur estime de soi et de leur sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, les jeunes peuvent renforcer leur estime de soi en développant leurs compétences et en obtenant des succès dans leur apprentissage (Baumeister et al., 2003). De même, ils peuvent renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle en prenant des risques et en persévérant dans la poursuite de leurs objectifs, même s'ils rencontrent des obstacles (Bandura, 1977).

En définitive, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle sont deux concepts clés pour le développement personnel et professionnel des jeunes apprentis. Une estime de soi élevée et un fort sentiment d'efficacité personnelle peuvent aider les jeunes à surmonter les obstacles de l'apprentissage, à prendre des risques et à atteindre leurs objectifs professionnels. Il est donc important de soutenir les jeunes dans le développement de leur estime de soi et de leur sentiment d'efficacité personnelle, afin qu'ils puissent réaliser leur plein potentiel en tant qu'apprentis et futurs professionnels.

5.2.4. Encouragement à la collaboration d'équipe et auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs

Le troisième objectif de cette étude consistait à examiner l'influence de l'encouragement à la collaboration d'équipe sur l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans la construction des compétences. Les résultats révèlent que l'encouragement à la collaboration d'équipe influence de manière significative l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans la construction des compétences, $r(276) = 0.228, (p < 0.001)$, bilatérales. Ces résultats corroborent les conclusions d'une grande partie des travaux antérieurs qui établissent un lien entre la collaboration d'équipe et l'auto-efficacité des apprenants dans la construction des compétences (Li, & al., 2016 ; Le Boterf, 2010)

Le travail d'équipe peut aider les apprentis à se sentir plus confiants en leur capacité à accomplir des tâches complexes. En travaillant ensemble, les apprentis peuvent partager leurs connaissances et leurs compétences, ce qui peut améliorer leur compréhension globale du travail. En outre, le travail d'équipe peut encourager les apprentis à prendre des risques et à essayer de nouvelles choses, car ils savent qu'ils peuvent compter sur le soutien de leurs collègues. Il y a de nombreuses études qui ont examiné l'impact du travail d'équipe sur le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. Par exemple, une étude menée par Hsu et Chang (2013) a examiné l'impact du travail d'équipe sur les compétences en résolution de problèmes des apprentis. Les résultats ont montré que le travail d'équipe avait un impact positif sur les compétences en résolution de problèmes des apprentis. Une autre étude menée par Gherardi et Nicolini (2002) a examiné l'impact du travail d'équipe sur l'apprentissage organisationnel des apprentis. Les résultats ont montré que le travail d'équipe était un moyen efficace pour les apprentis d'apprendre de nouvelles compétences et de développer leur compréhension globale de l'organisation.

Le travail d'équipe a un impact positif sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis. Il permet à ces derniers d'apprendre des autres, de partager leurs expériences et de collaborer pour atteindre des objectifs communs. Grâce à lui, les jeunes apprentis peuvent développer leurs compétences, gagner en confiance et améliorer leur efficacité personnelle. Une étude réalisée par Van der Meer et al. (2010) a montré que le travail d'équipe avait une influence positive sur l'efficacité personnelle des jeunes apprentis. L'étude portait sur 40 apprentis travaillant en équipes de quatre. Les résultats ont montré que le travail en équipe améliorait l'efficacité personnelle des apprentis. Il permet aux jeunes apprentis d'apprendre des autres. En travaillant

en équipe, les apprentis peuvent observer comment les autres abordent les tâches et apprendre de leurs expériences (Hsu et Chang, 2013). Cela peut les aider à développer leurs compétences et à améliorer leur efficacité personnelle. En observant les succès des membres de leur équipe, ils peuvent gagner en confiance et croire en leur capacité à réussir. Une étude menée par Chiu et al. (2015) a révélé que le travail en équipe améliorait l'efficacité personnelle des jeunes apprentis en leur donnant l'occasion d'apprendre des autres.

Le travail en équipe permet également aux jeunes apprentis de partager leurs expériences. En partageant leurs expériences, ils peuvent apprendre de leurs erreurs et de leurs réussites. Cela peut les aider à améliorer leurs compétences et leur efficacité personnelle. En partageant leurs expériences, ils peuvent également recevoir un retour d'information de la part des membres de leur équipe, ce qui peut les aider à identifier les domaines à améliorer et à renforcer leur auto-efficacité. Une étude menée par Hsu et al. (2017) a révélé que le partage d'expériences au sein d'une équipe améliorait l'auto-efficacité des jeunes apprentis.

La collaboration est un autre aspect essentiel du travail en équipe qui peut influencer positivement l'auto-efficacité des jeunes apprentis. Grâce à la collaboration, les jeunes apprentis peuvent travailler ensemble à la réalisation d'un objectif commun, partager les responsabilités et se soutenir mutuellement. Cela peut les aider à obtenir des résultats plus significatifs que ceux qu'ils auraient obtenus individuellement. En collaborant, ils peuvent développer leurs compétences, gagner en confiance et améliorer leur efficacité personnelle. Une étude menée par Li et al. (2016) a montré que la collaboration avait une influence positive sur l'efficacité personnelle des jeunes apprentis.

En conclusion, le travail d'équipe a un impact positif sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis. Grâce au travail d'équipe, les jeunes apprentis peuvent apprendre des autres, partager leurs expériences et collaborer pour atteindre des objectifs communs. Cela peut les aider à développer leurs compétences, à gagner en confiance et à améliorer leur efficacité personnelle. Il est donc essentiel que les employeurs encouragent le travail d'équipe chez les jeunes apprentis afin de renforcer leur efficacité personnelle et d'améliorer leurs performances sur le lieu de travail.

5.2.5. Maîtrise perçue des compétences et auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs

Dans la quatrième hypothèse de recherche, l'on a examiné l'influence de la maîtrise perçue des compétences sur l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans la construction des compétences. La conclusion la plus évidente qui ressort de l'analyse est que la maîtrise perçue des compétences influence significativement l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans la construction des compétences : $r(276) = 0.497, (p < 0.001)$. Ces résultats reflètent ceux de Gorges et al. (2019) qui ont également constaté que les compétences perçues ont une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. La perception qu'un individu a de ses compétences peut affecter sa confiance en sa capacité à accomplir une tâche ou à atteindre un objectif. Si un individu perçoit ses compétences comme étant faibles, cela peut affecter son sentiment d'efficacité personnelle. À l'inverse, si un individu perçoit ses compétences comme étant fortes, cela peut renforcer son sentiment d'efficacité personnelle. Une étude menée par Gorges et al. (2019) a révélé que les compétences perçues ont une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. L'étude a porté sur 50 jeunes apprentis et a montré que les jeunes qui avaient une perception positive de leurs compétences avaient un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que ceux qui avaient une perception négative de leurs compétences.

L'apprentissage des compétences est un élément clé du développement professionnel des jeunes apprentis. Les compétences acquises au cours de l'apprentissage peuvent améliorer la perception qu'a un individu de ses compétences et renforcer son sentiment d'efficacité personnelle. Les jeunes apprentis qui acquièrent de nouvelles compétences peuvent se sentir plus confiants dans leur capacité à accomplir une tâche ou à atteindre un objectif. Une étude menée par Fröhlich et al. (2016) a montré que l'apprentissage de nouvelles compétences avait un impact positif sur le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis.

La rétroaction est un autre élément clé qui peut influencer les compétences perçues et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. La rétroaction peut aider les jeunes apprentis à identifier leurs points forts et leurs faiblesses, ce qui peut influencer leur perception de leurs compétences. Si un jeune apprenti reçoit une rétroaction positive, cela peut renforcer sa perception de ses compétences et renforcer son sentiment d'efficacité personnelle. À l'inverse, si un jeune apprenti reçoit une rétroaction négative, cela peut affecter sa perception de ses compétences et son sentiment d'efficacité personnelle. Une étude menée par Lohmann et

Tomaschek (2017) a montré que la rétroaction avait un impact significatif sur les compétences perçues et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis.

En conclusion, les compétences perçues ont une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. La perception qu'a un individu de ses compétences peut affecter sa confiance en sa capacité à accomplir une tâche ou à atteindre un objectif. L'apprentissage de nouvelles compétences, la rétroaction et la perception de ses compétences sont des éléments clés qui peuvent influencer le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes apprentis. Il est donc essentiel que les employeurs encouragent le développement des compétences des jeunes apprentis et fournissent une rétroaction constructive pour renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle.

5.3. IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES DES RESULTATS

L'étude que nous avons menée auprès des Jeunes apprentis soudeurs dans les périphéries du premier arrondissement de Yaoundé, visait à vérifier l'influence des techniques de capacitation extrascolaire sur l'auto-efficacité des apprentis soudeurs dans la construction des compétences. Des quatre hypothèses de recherche que nous avons formulées, toutes ont été confirmées.

Le fait que l'influence de la maîtrise perçue des compétences ; du sentiment d'estime personnelle et de l'initiative de développement personnel sur l'efficacité personnelle des apprentis soudeurs dans la construction des compétences se révèle significative démontre à suffisance que la réussite du parcours de formation des apprentis soudeurs en milieu informel dépend dans une large mesure de la conjonction des techniques de capacitation extrascolaire (Kusuma et Kusuma, 2016).

Le renforcement des capacités est essentiel pour que les jeunes apprentis développent les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir dans leur domaine de prédilection. Il peut être défini comme le processus d'amélioration des capacités des individus ou des organisations à remplir leurs rôles efficacement. Pour les jeunes apprentis, il est crucial car il contribue à améliorer leur auto-efficacité, c'est-à-dire la croyance en leur capacité à accomplir une tâche avec succès (Bandura, 1997). Cet article examine les implications du renforcement des capacités sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis.

Le renforcement des capacités est essentiel pour les jeunes apprentis, car il les aide à développer leurs compétences et leurs connaissances. Il leur permet d'apprendre de nouvelles techniques, d'acquérir de nouvelles connaissances et d'améliorer leur compréhension du

domaine qu'ils ont choisi. Il aide également les jeunes apprentis à développer leur confiance et leur efficacité personnelle. Lorsque les jeunes apprentis ont la possibilité d'apprendre et de mettre en pratique de nouvelles compétences, ils ont davantage confiance en leurs capacités, ce qui peut leur permettre de mieux réussir dans leur future carrière (Boud& Solomon, 2001).

Le renforcement des capacités aide également les jeunes apprentis à développer leur esprit critique et leurs compétences en matière de résolution de problèmes. Ces compétences sont essentielles dans tous les secteurs, car elles permettent aux individus d'identifier et de résoudre les problèmes de manière efficace. Il donne aux jeunes apprentis l'occasion d'apprendre et de pratiquer ces compétences, ce qui peut les aider à réussir dans leur future carrière (Boud& Solomon, 2001). Le renforcement des capacités a des répercussions importantes sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis. L'auto-efficacité est un facteur déterminant de la réussite d'un individu dans le domaine qu'il a choisi. Lorsque les individus ont une grande efficacité personnelle, ils sont plus susceptibles de se fixer des objectifs ambitieux, de persister face à l'adversité et d'obtenir de bons résultats (Bandura, 1997).

Le renforcement des capacités peut contribuer à améliorer l'auto-efficacité des jeunes apprentis de plusieurs façons. Tout d'abord, il offre aux jeunes apprentis la possibilité d'apprendre et de mettre en pratique de nouvelles compétences. Lorsque les jeunes apprentis ont la possibilité d'apprendre et de pratiquer de nouvelles compétences, ils ont davantage confiance en leurs capacités, ce qui peut conduire à une plus grande auto-efficacité (Boud& Solomon, 2001). Deuxièmement, le renforcement des capacités peut aider les jeunes apprentis à développer leur esprit critique et leurs compétences en matière de résolution de problèmes. Lorsque les jeunes apprentis ont la possibilité d'identifier et de résoudre des problèmes de manière efficace, ils ont davantage confiance en leurs capacités, ce qui peut conduire à une plus grande auto-efficacité (Boud& Solomon, 2001). Troisièmement, le renforcement des capacités peut aider les jeunes apprentis à développer leurs compétences en matière de communication et de relations interpersonnelles. Lorsque les jeunes apprentis ont la possibilité de communiquer efficacement avec les autres, ils ont davantage confiance en leurs capacités, ce qui peut conduire à une plus grande auto-efficacité (Boud& Solomon, 2001). Enfin, le renforcement des capacités peut aider les jeunes apprentis à développer leurs compétences en matière de leadership et de travail d'équipe. Lorsque les jeunes apprentis ont la possibilité de diriger une équipe et d'y travailler efficacement, ils ont davantage confiance en leurs capacités, ce qui peut renforcer leur auto-efficacité (Boud& Solomon, 2001).

L'auto-efficacité a des répercussions importantes sur la réussite des jeunes apprentis. Lorsque les jeunes apprentis ont un niveau élevé d'auto-efficacité, ils sont plus susceptibles de

se fixer des objectifs ambitieux, de persister face à l'adversité et d'obtenir de bons résultats (Bandura, 1997). Un niveau élevé d'auto-efficacité se traduit également par une plus grande satisfaction au travail et une plus grande motivation. Lorsque les jeunes apprentis ont confiance en leurs capacités, ils sont plus susceptibles d'aimer leur travail et d'être motivés pour réussir (Bandura, 1997). En outre, un niveau élevé d'auto-efficacité entraîne une plus grande résilience. Lorsque les jeunes apprentis sont confrontés à des défis ou à des échecs, ils sont plus susceptibles de persister et de surmonter ces obstacles lorsqu'ils ont un niveau élevé d'auto-efficacité (Bandura, 1997). Enfin, un niveau élevé d'auto-efficacité conduit à une plus grande réussite professionnelle. Lorsque les jeunes apprentis ont confiance en leurs capacités, ils ont plus de chances de réussir dans le domaine qu'ils ont choisi et d'atteindre leurs objectifs professionnels (Bandura, 1997).

Le renforcement des capacités est essentiel pour que les jeunes apprentis acquièrent les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir dans le domaine qu'ils ont choisi. Le renforcement des capacités a également des répercussions importantes sur l'auto-efficacité des jeunes apprentis. Lorsque les jeunes apprentis ont la possibilité d'apprendre et de pratiquer de nouvelles compétences, de développer leur esprit critique et leur capacité à résoudre des problèmes, de communiquer efficacement avec les autres, de diriger une équipe et de travailler efficacement au sein de celle-ci, ils ont davantage confiance en leurs capacités, ce qui peut conduire à une plus grande auto-efficacité. Un niveau élevé d'auto-efficacité se traduit à son tour par une plus grande satisfaction au travail, une plus grande motivation, une plus grande résilience et une plus grande réussite professionnelle. Par conséquent, le renforcement des capacités est crucial pour la réussite des jeunes apprentis, et les organisations devraient investir dans des programmes de renforcement des capacités afin de développer les compétences et les connaissances de leurs jeunes apprentis.

5.4. FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Tout au long de la rédaction de ce travail de recherche, l'on a veillé à respecter une rigueur scientifique aussi bien par rapport aux éléments théoriques mobilisés qu'à la méthodologie de recherche utilisée. L'on signale tout de même certaines limites sous-jacentes à la réalisation de ce travail.

5.4.1. Forces

La présente étude contient certaines forces. La première relevée est la multiplicité des outils d'analyse utilisés. La deuxième force notée est qu'il y'a, très peu de recherches qui ont

tenté d'étudier la relation entre les techniques de capacitation extrascolaire et l'efficacité personnelle de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs exerçant dans le domaine de la soudure et de la chaudronnerie.

5.4.2. Limites

L'étude comporte certaines limites qui se doivent d'être soulignées. Bien que les enquêtes possèdent des avantages, elles comportent également des limites. La première limite concerne la faible validité externe. L'étude a ciblé seulement les apprentis de la périphérie du premier arrondissement de Yaoundé. Ainsi, les résultats de l'étude ne sont pas généralisables dans l'ensemble des secteurs similaires aussi bien de la ville que sur toute l'étendue du territoire national.

Une deuxième limite concerne l'approche méthodologique utilisée ainsi que la validité des instruments. Tout d'abord, une enquête permet de collecter et d'analyser des données sur les opinions des sujets sur un phénomène donné. Or une combinaison méthodologique aurait eu l'avantage au travers de l'association d'une étude de cas de permettre d'analyser les faits liés aux facteurs de développement des compétences en profondeur dans leur contexte et également de représenter de façon authentique la réalité étudiée (Gagnon, 2012), ce qui assurerait une plus forte validité interne.

Une troisième limite qui s'ajoute sur le plan méthodologique est que l'on s'est limité aux apprentis de la périphérie du premier arrondissement de Yaoundé, ce qui a amené à faire abstraction des autres zones. Il incombe d'inciter des études empiriques pour éclairer sur la question.

Une dernière limite réside dans le fait que la méthode statistique mobilisée dans ce travail, ne constitue en aucun cas ni des piliers inébranlables, ni des certitudes absolues sur lesquelles l'on pourrait fonder des conclusions arrêtées. Loin s'en faut, le choix des méthodes ne traduit en fin de compte qu'un effort entretenu par la volonté d'appréhender au mieux la problématique. C'est dire que la question relative à la pertinence et à l'adéquation des méthodes choisies aux différentes questions structurant ce travail de recherche demeure ouverte.

5.5. PERSPECTIVES

Au regard de l'importance que revêt le thème de recherche, et au regard des résultats obtenus, les perspectives formées ci-dessous constituent un appel que l'on lance et qui contribueraient à améliorer la formation des apprentis soudeurs, plus particulièrement à

reformer la capacitation des apprentis de la périphérie du premier arrondissement de Yaoundé.

Il est question de :

- Soutenir les unités de production informelle en les impliquant activement dans la définition de leurs propres besoins de compétences et de qualifications ;
- Faire le recueil des bonnes pratiques d'acquisition de connaissances et de compétences et analyser la manière dont elles pourraient être déployées vers les autres acteurs de l'économie informelle ;
- Réfléchir à des dispositifs de formation permettant aux responsables des micros et petites entreprises d'accroître leur propre qualification professionnelle. Tout en formant au mieux les jeunes dont ils ont la charge.
- Faire un état de toutes interventions censées aider ce secteur informel à rehausser les compétences et en qualité de production et de services et en analyser les possibles synergies et complémentarités ;
- . Créer un groupe de réflexion et de coordination entre autorités nationales, bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux et organisations nationales ou internationales gouvernementales et non gouvernementales afin de créer un minimum de coopération dans la mise en œuvre des différents projets et programmes ;
- Penser à une réforme du système éducatif en impliquant l'éducation informelle. C'est par exemple le cas du système éducatif burkinabè qui selon la Loi d'orientation de l'éducation adoptée en juillet 2007 est organisé en sous-systèmes éducatifs dont les composantes sont : l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation informelle et l'éducation spécialisée.

5.6. PROBLEMES RENCONTRES

Des problèmes ont été rencontrés au cours de cette étude. Tout d'abord, la difficulté au moment de la collecte des données. Difficultés liées à la disponibilité des répondants qui avaient pour principale cible les clients ; il fallait alors leur expliquer de quoi il est question avant de leur laisser le temps de remplir. Certains refusaient délibérément de répondre à cause du volume de leur travail. D'autres à cause de leurs difficultés à lire le questionnaire. Dans ce cas de figure l'on n'était obligé de procéder à la lecture de chaque question. L'on a été également confronté à un problème de confiance au cours de l'administration du questionnaire car l'on était considéré par les personnes interrogées comme des agents de l'Etat. Ceci malgré les présentations faites en début de l'entretien.

Parvenu à l'issue de ce chapitre, il est établi qu'il existe une corrélation significative entre les techniques de capacitation extrascolaire et l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs. Il n'en demeure pas moins qu'il y a encore beaucoup à faire en ce qui concerne le développement des compétences des maîtres et des apprentis. Ceci dans un cadre de formation adapté à leur réalité, bien différent de l'éducation formelle. L'analyse des desiderata des acteurs convient de faire quelques perspectives à partir d'une interprétation générale des résultats de l'enquête et s'appuyant sur les implications théoriques et professionnelles des résultats de l'étude, une discussion de quelques thématiques qui ressortissent de ces implications, les limites et difficultés rencontrées.

CONCLUSION GENERALE

Notre recherche consistait à éclaircir les relations entre les techniques de capacitation extrascolaire et l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs. L'objectif poursuivi au cours de cette étude est de mettre en évidence les techniques de capacitation extrascolaire qui ont une influence sur l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs exerçant dans le domaine de la soudure et de la chaudronnerie. La question principale que l'on pose est la suivante : les techniques de capacitation extrascolaire influencent-elles l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs? L'hypothèse générale de ce travail est la réponse à cette question principale. Elle est le postulat selon lequel : les techniques de capacitation extrascolaire influencent significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis du secteur informel. Il a été question de la vérifier à travers quatre hypothèses de recherche. Les quatre hypothèses étant les suivantes : La motivation au développement personnel influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeur (HR1) ; le sentiment d'estime personnelle influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeur (HR2) ; l'encouragement à la collaboration d'équipe influence significativement l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeur (HR3) ; la maîtrise perçue des compétences influence significativement l'efficacité personnelle de la construction des compétences chez les apprentis soudeur (HR4).

Le travail a été divisé en deux parties : la première partie a consisté d'une part en l'élaboration d'un constat à partir duquel le positionnement du problème a été réalisé. En outre, la délimitation et l'intérêt de l'étude y a été effectuée. Et d'autre part de développer une revue de littérature dont la teneur a été orientée vers la compréhension du phénomène de la construction des compétences chez les apprentis en milieu informel, ainsi que les différentes théories utilisées. Les différentes variables indépendantes ont été manipulées dans la seconde partie et ont conduit à des résultats qui peuvent revêtir une certaine pertinence. Aussi, les hypothèses ci-dessus ont permis d'analyser les différentes corrélations. En effet, la formation informelle offre une seconde chance aux jeunes déscolarisés dans la mesure où elle leur évite de sombrer dans l'oisiveté, la délinquance. Cette formation est incontestablement un moyen d'insertion, de ces jeunes, sur le plan socioéconomique. Les défis à relever sont énormes du fait des limites de ces maîtres d'atelier ou mentor à théoriser certaines techniques. Il y a également

l'absence d'une progression pédagogique structurée et de reconnaissance des acquis. A la question de savoir s'il existe une corrélation significative entre les techniques de capacitation extrascolaire et l'auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs, la réponse est affirmative dans le cas des apprentis soudeurs de la périphérie du premier arrondissement de Yaoundé.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, A. V., de Silva, S. J., & Razmara, S. (2013). *Improving skills development in the informal sector: Strategies for Sub-Saharan Africa*. World Bank Publications.
- Afonso, C., Devundara, A., Jeansonnie, S., & Segbor, E. (2012). De la Théorie de l'apprentissage social à la théorie sociocognitive. Cours Master, 1.
- Albéro, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Education & Formation*, 296, 13-30.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Centre Éducatif et culturel Inc.
- Assaad, R. (1993). Formal and Informal Institutions in the Labor Market, with Applications to the Construction Sector in Egypt", *World Development*, 21(6), 925-939.
- Assaba, C. (2000). *Vivre et savoir en Afrique. Essai sur l'éducation orale en yoruba*. L'Harmattan
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand
- Azar, A. S. & Vasudeva, P. (2006). Self-Efficacy and Self-esteem: A Comparative Study of Employed and Unemployed Married Women in Iran. *The German Journal of Psychiatry*, 9, 111-117.
- Bacqué M.-H., & Biewener C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? (Empowerment, a new vocabulary to talk about participation ?) *Idées Économiques et Sociales*, 173(3), 25-32
- Bakehe, N. (2020). L'école formelle constitue-t-elle la meilleure voie pour l'acquisition des compétences ? L'expérience du Cameroun. *Revue d'économie du développement*, 28, 43-67. <https://doi.org/10.3917/edd.341.0043>
- Ballantyne, R., Bain, J. D., & Packer, J. (1999). Researching university teaching in Australia: Themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education*, 24(2), 237-257.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scale. In F. Pajares, & T. Urdan, (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Informati Age.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* (1ere édition anglaise, 1997). De Boeck.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp.71-81). Academic Press.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4(2), 263-268. <https://doi.org/10.1007/BF01173659>
- Baron, R.A. (1988). Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 199-207.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Bergin, D.A. (1995). Effects of a mastery versus competitive motivation situation on learning. *The Journal of Experimental Education*, 63, 303-314.
- Birks, S. (1994). *Skills acquisition in micro-enterprises: evidence from West Africa*. OECD
- Blanton, H., Buunk, B.P., Gibbons, F.X. & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward : Choice of com-parison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 420-430.
- Bock, J. C. et Papagiannis, G. J. (1983). *Non formal education and national development: a critical assessment of policy, reaserch and practice*. Praeger
- Boiché, J., & Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur six mois. *Psychologie française*, 52, 417-430.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67, 315-331.
- Boud, D., & Solomon, N. (2001). *Work-based learning: A new higher education?* SRHE/Open University Press.

- Boudreau, J. W., & Ramstad, P. M. (2005). Talentship and HR measurement and analysis: From ROI to strategic organizational change. *Human Resource Planning*, 28(3), 17-23.
- Bouffard-Bouchard, T. & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.
- Boutin, D. (2013). De l'école à l'emploi : la longue marche de la jeunesse urbaine malienne. *Formation emploi*, 124(4), 23-43
- Brophy, J. & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). MacMillan.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Brown, S.D., Lent, R.W., Ryan, N.E. & McPartland, E.B. (1996). Self-efficacy as an intervening mechanism between re-search training environments and scholarly productivity: A theoretical and methodological extension. *Counseling Psychologist*, 24, 535-544.
- Butler, R. (1995). Motivational and informational functions and consequences of children's attention to peers' work. *Journal of Educational Psychology*, 87, 347-360.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 17(1), 66-91.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50
- Carron, G. et Carr-Hill, R. (1991). *Non-formaleducation: information and planning issues*. Unesco-IIPE
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Charmes, J. & Oudin, X. (1994). *Formation sur le tas dans le secteur informel*. Hugon: Afrique Contemporaine.
- Chaskin, R. J., Brown, P., Venkatesh, S. & Vidal, A. (2001). *Building community capacity*. Aldine De Gruyter.
- Chi, M. T., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T., & Hausmann, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive science*, 25(4), 471-533.
- Chiu, Y. C., Chen, C. Y., & Tsai, C. C. (2015). The impact of teamwork on the self-efficacy of young apprentices. *International Journal of Human Resource Management*, 26(6), 854-869.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Editions du Seuil.

- Cling, J.P, Lagrée, S., Razafindrakoto, M., Roubaud, F. (2012). *L'économie informelle dans les pays en développement*. Hanoi
- Cole, D.A., Maxwell, S.E. & Martin, J.M . (1997). Reflected self-appraisals : Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89, 55-70.
- Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds), *Traité de Psychologie de la motivation* (pp. 127-145). Dunod.
- Coulet, J.C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* De Boeck.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck.
- Cuq, J.-P. (Ed.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 39-43). De Boeck Université.
- Deci, E. L. (1995). *Intrinsic motivation*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49, 24-34.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutant à l'université. *Savoirs*, 23, 55-65.
- Diouf, L., Kane, D., Mbodji, I.N.S., & Sarr, M. (2010). Pratiques de GRH dans le secteur informel de Dakar : cas des menuisiers et mécaniciens. In T. Bassirou, & E. Kamdem (Éds), *Gérer les ressources humaines en Afrique. Entre processus sociaux et pratiques organisationnelles* (pp. 85-102). EMS management et Société.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses Universitaires de Namur.
- Doyon, D. (2000). *Information de base du Programme interministériel de mentorat pour les gestionnaires intermédiaires et DRHC*. Presses de l'Université du Québec

- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 160-198). Academic Press.
- Eade, D. (1997). *Capacity Building: An Approach to People-Centered Development*. Oxfam Publications
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Faingold, N. (2014). Réduction et résonances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. In A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 39-59). L'Harmattan
- Fluitman, Fred and Joseph Jean Marie Momo (Dec 2001). Skills and work in the informal sector: evidence from Yaounde, Cameroon, ITC Occasional Papers. Turin: International Labour Organization
- Fortin, M. F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Décarie Éditeur.
- Fozing, I. (2010). Marché du travail en période d'ajustement structurel : quelques résultats d'analyse du comportement des demandeurs d'emplois au Cameroun. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, 3, 66-84
- Fröhlich, C., Weber, S., & Harteis, C. (2016). Validation of a questionnaire measuring learning-related motivational styles in mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(4), 763-782.
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B. (1997). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur la motivation et le concept de soi des élèves : Développement, compétitivité et construction des inégalités. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, hors-série, (5), 91-116. doi :10.3917/savo.hs01.0091.
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion des comportements en classe. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35 (1), 82-101
- Genard, J.-L., & Cantelli, F. (2008). Êtres capables et compétents : Lecture anthropologique et pistes pragmatiques. *Sociologie*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.1943>
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2002). Learning in a constellation of interconnected practices: canon or dissonance?. *Journal of Management Studies*, 39(4), 419-436.

- Gilbert, T. (1978). *Human competence. Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill.
- Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Goodman, R., Speers, M., Mcleroy, K., Fawcett, S., Kegler, M., Parker, E. & Wallerstein, N. (1998). Identifying and defining the dimensions of community capacity to provide a base for measurement. *Health Education & Behavior*, 25(3), 258-278.
- Gorges, J., Schmidt, S., & Götz, T. (2019). The influence of perceived competence on the development of self-efficacy in vocational education and training. *Educational Psychology*, 39(7), 881-900.
- Graham, S. & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Grawitz, M. (2007). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz
- Greenberger, D. B., Strasser, S., Cummings, L. L. & Dunham, R. B. (1989). The impact of personal control on performance and satisfaction. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 29-51.
- Greene, B.A. & Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage : De l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. L'Harmattan.
- Haan, H. C. (2006). *Training for work in the informal micro-enterprise sector: Fresh evidence from sub-Saharan Africa*. Springer,
- Hay, I., Ashman, A. & van Kraayenoord, C.E. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using an intra-class design and a comparison of the PASS and SDQ-1 self-concept test. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 311-321.
- Hsu, C. C., & Chang, W. Y. (2013). Effects of teamwork training on teamwork behaviors and team performance of apprentices. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 70-82.
- Isaac, N. (2011). Skills Acquisition, Tonic for Economic Empowerment. *Leadership*, 13.
- Jacelon, C. S. (2007). Theoretical perspectives of perceived control in older adults: A selective review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 59(1) 1-10.
- Jackson, J. W. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70, 243-254.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.

- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre & E. Vellas (Eds.), *Situations de formation et problématisation*. De Boeck Université.
- Joule, R. V., & Beauvois, J. L. (1989). Une théorie psychosociale: la théorie de l'engagement. Perspectives commerciales. *Recherche et Applications en Marketing* (French Edition), 4(1), 79-90.
- Kanté, S. (2002). *Le secteur informel en Afrique subsaharienne francophone : vers la promotion d'un travail décent*. Bureau International du Travail
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Kiesler, C. (1971). *The psychology of commitment*. Academic Press.
- Kusuma, M. A. et Kusuma, H. (2016). The effect of capacity building on the entrepreneurship self-efficacy of young entrepreneurs in Indonesia. *Journal of Entrepreneurship Education*, 19(2), 1–11. <https://doi.org/10.1515/jee-2016-0009>
- La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 212, 281-304.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Les Éditions d'organisation
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5 (Hors-série), 59-90. Doi: 10.3917/savo.hs01.0059.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of vocational Behavior*, 30(3), 347-382.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Lent, R.W., Lopez, F.G. & Bieschke, K.J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.
- Li, Y., Li, X., & Wang, M. (2016). The impact of collaboration on the self-efficacy of young apprentices. *Journal of Career Development*, 43(2), 137-148.

- Lichtenberger, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. Les cahiers des clubs CRIN
- Livingstone, D.W., Raykov, M. et Turner, C. (2005). *Canadian Adults Interest in Prior Learning Assessment and Recognition*. Consultée le 26 mars 2018 sur http://wall.oise.utoronto.ca/final_plar_report.pdf
- Lohmann, K., & Tomaschek, A. (2017). Feedback effects on perceived competence and self-efficacy in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(2), 220-235.
- Lyden, J. A., Chaney, L. H., Danehower, V. C., & Houston, D. A. (2002). Anchoring, attributions, and self-efficacy: An examination of interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 99-117.
- Marcotte, G. & Bouffard, T. (août 2003). Correlates of negative bias in self-evaluation of cognitive competence among children. Poster présenté à la 10th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padoue, Italie
- Marger, T. & Eikeland, O.J. (1997). The effect of social comparison on mathematics self-concept. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 237-241.
- Marsh, H.W. (1990). *Self-description questionnaire-II: Manual and research monograph*. The Psycho-logical Corporation.
- Mayen, P., & Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. *Les évolutions de la prescription*, 226-232.
- McCloskey, W. & Leary, M.R. (1985). Differential effects of norm-referenced and self-referenced feedback on performance expectancies, attributions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 275-284.
- McGinty, S. (2002). Community Capacity Building. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Brisbane, QLD.
- Meece, J.L., Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Menon, S. T. (2001). Employee Empowerment: An Integrative Psychological Approach. *Applied Psychology: An International Review*, 50(1), 153-180.
- Miller, D.T. & Prentice, D.A. (1996). The construction of social norms and standards. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 799-827). The Guilford Press.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B. & Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Montmollin, M. (de) (1984). *L'intelligence de la tâche ; éléments d'ergonomie cognitive*. Peter Lang.

- Morgan, M. (1985). Self-monitoring of attained subgoals in private study. *Journal of Educational Psychology*, 77, 623-630.
- Mueller, C.M. & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Muijs, D.R. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.
- Mulder, M. (2007). Compétence - l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue. *Revue européenne de formation professionnelle*, 40(1).
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Murdock, T.B., Hale, N.M. & Weber, M.J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents : Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.
- Musa Alokpo, D. (2015). Filles déscolarisées et apprentissage des métiers masculins. Quelle image sociale à Kinshasa ? *Afrikafocus*, 28(1), 45-62.
- Musa Alokpo, D. (2021). Efficacité de la formation professionnelle non formelle dans la construction des compétences des apprenants : environnement de formation et stratégies des formateurs. *Éducation & didactique*, 15, 9-26.
- Nagels, M. (2008). Analyse de l'activité et développement de l'auto-efficacité. Contribution à une théorie agentique de la formation des compétences critiques des cadres et dirigeants de la santé publique (Doctoral dissertation, Université de Nanterre-Paris X).
- Nagels, M. (2010). Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure. La motivation des apprenants ou comment susciter le désir d'apprendre ? 4eme Colloque scientifique organisé par l'ESIG Casablanca, avril 2010, Casablanca, Maroc. Récupéré le 15 Mars 2023 de l'archive HAL : hal-00479640f.
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? In B. Galand, & E. Bourgeois (Eds), *(Se) Motiver à apprendre* (Chap. 7, pp. 85-96). Presses Universitaires de France.
- NguetseTegoum, p. J. (2012). Analyse des rendements de l'éducation dans le secteur informel au Cameroun", In J-P. Cling, S. Lagrée, M. Razafindrakoto et F. Roubaud (Eds.) *L'économie informelle dans les pays en développement (pp.213-233)*. Agence Française de Développement.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

- Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Noël, B., & Frenay, M. (2011). Comment soutenir la persévérance dans les études ? In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (pp.165-182). Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique.
- Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? *Revue Française de Gestion*, 5 (158), 13-34.
- Oiry, E., & Iribarne, A. (2001). La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification. *Sociologie du travail*, 43, 49-66.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. L'Harmattan.
- Pajares, F. & Miller, D.M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Park, J. & Liao, T. F. (2000). The Effect of Multiple Roles of South Korean Married Women Professors: Role Changes and the Factors, Which Influence Potential Role Gratification and Strain. *Sex Roles*, 43(7/8), 571-591.
- Parker, L. E. (1993). When to fix it and when to leave Relationships among Perceived Control, Self-efficacy, Dissent, and Exit. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 949-959.
- Parlier, M. (1994). La compétence au service d'objectifs de gestion. In F. Minet, M. Parlier & S. de Witte (Eds.). *La compétence. Mythe, construction ouréalité ?* (pp. 91-108). L'Harmattan.
- Pasquier-Doumer, L. (2013). Intergenerational Transmission of Self- Employed Status in the Informal Sector: A Constrained Choice or Better Income Prospects? Evidence from Seven West African Countries. *Journal of African Economies*, 22(1), 73-111.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation et Emploi*, 67, 109-125.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire les compétences dès l'école*. ESF
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.

- Phillips, D. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. L'Harmattan
- Poumay, M. (2011). Améliorer la pratique enseignante : par quelles formations, quels accompagnements et quels soutiens institutionnels ? In M.-J. Barbot & L. Massou (Eds.), *TIC et métiers de l'enseignement supérieur* (pp.182-198). Presses universitaires de Nancy.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. *Savoir en (trans) formation*, 137-162.
- Rey, B. (2009). Autour des mots. Compétence et compétence professionnelle. *Recherche et Formation*, 60, 103-116.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. De Boeck
- Robins, R. W., Tracy, J. L., Trzesniewski, K., Potter, J., & Gosling, S. D. (2001). Personality correlates of self-esteem. *Journal of research in personality*, 35(4), 463-482.
- Robitschek, C. (1998). Personal Growth Initiative: The Construct and its Measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(4), 183-198.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck.
- Roeser, R.W., Midgley, C. & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rogers, A. (2005). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*. Springer sciences and Business Media.
- Rogers, C.M., Smith, M.D. & Coleman, M.S. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 50-57.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54 (1), 31-63.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.

- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sanchez, R. (2004). Understanding competence-based management, identifying and managing five modes of competence. *Journal of Business Research*, 57, 518-532.
- Schulz, R. & Heckhausen, J. (1996). A life-span model of successful aging. *American Psychologist*, 51(7), 702-714.
- Schunk, D. H. & Gunn, T. P. (1985). Modeled importance of task strategies and achievement beliefs: Effect on self-efficacy and skill development. *Journal of Early Adolescence*, 5, 247-258.
- Schunk, D. H. & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 307-317.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp.15-31). Academic Press.
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285-302.
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23, 351-364.
- Schunk, D.H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75 (6), 848-856.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382
- Simkins, T. (1977). *Non formal education and development*. University of Manchester.
- Skaalvik, E.M. & Valas, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in Mathematics and Language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67, 135-149.
- Skinner, E. & Greene, T. (2007). Perceived control: Engagement, coping, and development. In T. L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (pp.352-362). Sage.
- Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13, 403-422.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.

- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation permanente*, 135, 11-21.
- Tallard, M. (2001). L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution. *Sociétés Contemporaines*, 41-42, 159-187.
- Tapsoba, A. (2017.) Education non formelle et qualité de l'éducation : le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso (Thèse de doctorat). Normandie Université, Normandie, France
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documents le parcours de développement*. Les éditions de la Chenelières Inc.
- Tegoum, P. N. (2012). 2.2. Analyse des rendements de l'éducation dans le secteur informel au Cameroun [40]. *L'économie informelle dans les pays en développement*, 1129.
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. (dir.) (1996). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Editions Logiques.
- Tsafak, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. CUSEAC
- Tunali, I. and R. Assaad (1992). Market Structure and Spells of Employment and Unemployment: Evidence from the Construction Sector in Egypt. *Journal of Applied Econometrics*, 7, 339-367.
- PNUD. (1997). Capacity Development and UNDP: Supporting Sustainable Human Development. UNDP
- Unesco (2010). *Rapport du suivi de l'éducation pour tous*. Unesco.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In *Advances in Experimental Social Psychology* (271-360). Elsevier.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Van der Meer, J., Willemsen, M., & Torenvlied, R. (2010). The impact of teamwork on the self-efficacy of young apprentices. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(4), 511-523.
- Vezeau, C., Bouffard, T., & Tétreault, F. (1997). Impact du type de buts et du sentiment d'auto-efficacité sur l'autorégulation et la performance dans une tâche cognitive. *Journal International de Psychologie*, 32, 1-14
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Wallhagen, M. I. & Lacson, M. (1999). Perceived Control and Psychosocial/Physiological functioning in African American elders with Type 2 Diabetes. *The Diabetes Educator*, 25(4), 568-575.

- Walther, R. (2006). La formation professionnelle en secteur informel rapport sur l'enquête terrain au Cameroun. Consulté le 6 mai 202023. www.afd.fr/jahia/jahia/home/nosprojets/education/pid/1504-41k
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs and values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 92-120). Academic Press.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoir*, 17, 11-39.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.
- Zaman, Q., Wadud, M. A., Haque, M. R., & Jahan, N. (2019). Impact of training and capacity building on the self-efficacy of young farmers in Pakistan. *Journal of Agricultural Extension and Rural Development*, 11(2), 15–23. <https://doi.org/10.5897/jaerd2018.0981>
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Editions Liaisons
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Éditions Liaisons.



QUESTIONNAIRE AUX APPRENTIS SOUDEURS

Cher (e) Répondent (e),

Je suis étudiant en master au département de l'Éducation Spécialisée de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I. Je mène en ce moment une recherche pour le diplôme de master. Bien que le but premier de la recherche soit de satisfaire aux exigences du diplôme, il est attendu que ses résultats puissent contribuer à améliorer les conditions d'apprentissage dans votre secteur d'activité. Vos réponses sincères et honnêtes seront grandement appréciées et utilisées uniquement pour le but de la recherche et seront traitées avec confidentialité

Merci pour votre sincère coopération

I. IDENTIFICATION

1.	Quartier residence:
2.	Quel est votre sexe ? <input type="checkbox"/> 01. Masculin <input type="checkbox"/> 02. Féminin
3.	Diplôme : <input type="checkbox"/> 1. CEPE/CEP <input type="checkbox"/> 2. BEPC/CAP <input type="checkbox"/> 3. Probatoire <input type="checkbox"/> 4. Sans diplôme
4.	Votre âge : <input type="checkbox"/> 1. Moins de 15 ans <input type="checkbox"/> 2. 15-18 ans <input type="checkbox"/> 3. 19-22 ans <input type="checkbox"/> 4. Plus de 22 ans
5.	Religion : <input type="checkbox"/> 1. Chrétien <input type="checkbox"/> 2. Musulman <input type="checkbox"/> 3. Animiste <input type="checkbox"/> 4. Autre _____
6.	Région d'origine :

Instructions : Pour les sections II, III, IV et V – Veuillez lire chaque déclaration et cocher la déclaration qui se rapproche le plus prêt de votre opinion sur l'échelle : (TED) Très en Désaccord, (ED) En désaccord, (EA) En accord, (TEA) Très en accord,

II. MOTIVATION AU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

		TED	ED	EA	TEA
7.	<i>Avec les encouragements de mon patron et de mon environnement, je me sens capable de faire face aux exigences élevées de la situation</i>				
8.	<i>Lorsque j'arrive à l'atelier, je suis totalement absorbé(e) par ce que je fais</i>				
9.	<i>Je regarde des vidéos sur internet pour en apprendre sur un sujet lié à mon travail</i>				
10.	<i>La travail soudure me procure beaucoup de bien-être</i>				
11.	<i>Je suis profondément concentré(e) sur ce que je fais généralement à l'atelier</i>				
12.	<i>Quand j'évoque les activités de soudure, je ressens une émotion que j'ai envie de partager</i>				

(TED) Très en Désaccord, (ED) En désaccord, (N) Neutre, (EA) En accord, (TEA) Très en accord

III. SENTIMENT D'ESTIME PERSONNELLE

		TED	ED	EA	TEA
13.	<i>Ma facilité à comprendre me permet d'utiliser une méthode facile pour réussir en dans le travail de soudure</i>				
14.	<i>Je comprends aisément des explications suivies des exemples d'application en soudure que</i>				

	<i>le patron donne habituellement</i>				
15.	<i>J'utilise des exemples simples pour faire comprendre les tâches difficiles en soudure</i>				
16.	<i>Ma facilité d'organisation pourrait m'aider à gérer aisément un atelier de soudure</i>				
17.	<i>Votre patron vous fait comprendre le travail de soudure en peu de temps, car vous êtes attentif</i>				
18.	<i>Me connaissant, je passerais peu d'années dans la formation en soudure</i>				
<i>(TED) Très en Désaccord, (ED) En désaccord, (N) Neutre, (EA) En accord, (TEA) Très en accord</i>					

IV. ENCOURAGEMENT DE LA COLLABORATION D'ÉQUIPE

		TED	ED	EA	TEA
19.	<i>J'apprends en observant le travail de mes collègues en atelier</i>				
20.	<i>Je participe à un groupe de partage de connaissances et d'entraide en soudure sur les réseaux sociaux</i>				
21.	<i>Dans mes relations avec mes collègues de travail à l'atelier, je me sens appuyé-e</i>				
22.	<i>Le patron donne habituellement des explications suivies des exemples d'applications en soudure à reproduire en équipe</i>				
23.	<i>Le patron vous apprend comment gérer un atelier de soudure</i>				
24.	<i>Vous posez des questions au groupe pour recevoir plus d'explications lorsque vous ne comprenez pas</i>				
<i>(TED) Très en Désaccord, (ED) En désaccord, (N) Neutre, (EA) En accord, (TEA) Très en accord</i>					

V. MAITRISE PERÇUE DES COMPÉTENCES

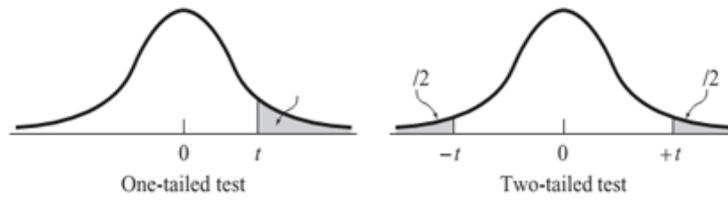
		TED	ED	EA	TEA
25.	<i>Les conditions matérielles (salles, équipements, ...) de votre atelier vous paraissent satisfaisantes</i>				
26.	<i>Je manipule aisément les outils de soudure les plus récentes</i>				
27.	<i>Dans notre atelier de soudure, on retrouve les matériels de soudure qui me permettent de réaliser les meilleurs designs</i>				
28.	<i>Je me mets à jour sur une base régulière sur les matériels pour faciliter mon travail</i>				
29.	<i>Lorsqu'un problème de maintenance se pose, je le dépanne sous la surveillance de mon patron</i>				
30.	<i>Dans notre atelier, je suis apte à la manipulation des différents outils de soudure</i>				
<i>(TED) Très en Désaccord, (ED) En désaccord, (N) Neutre, (EA) En accord, (TEA) Très en accord</i>					

VI. AUTO-EFFICACITÉ DANS LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES

		TED	ED	EA	TEA
31.	<i>Dans mon travail, je parviens toujours à résoudre les problèmes difficiles de soudure si je m'en donne la peine</i>				
32.	<i>Il est facile pour moi de maintenir mes intentions et d'accomplir mes objectifs professionnels en soudure</i>				
33.	<i>Grâce à mes compétences, je sais gérer des situations professionnelles inattendues</i>				
34.	<i>Je peux résoudre la plupart de mes problèmes professionnels en soudure si je fais les efforts nécessaires</i>				
35.	<i>Je reste calme lorsque je suis confronté à des difficultés professionnelles, car je peux me reposer sur ma capacité à maîtriser les problèmes de soudure</i>				
36.	<i>Si j'ai un problème professionnel de soudure, je sais toujours quoi faire</i>				
37.	<i>Quoi qu'il arrive à l'atelier, je sais généralement y faire face</i>				
38.	<i>Lorsque je suis confronté à un problème dans mon travail de soudure, je peux habituellement trouver plusieurs idées pour le résoudre</i>				
<i>(TED) Très en Désaccord, (ED) En désaccord, (N) Neutre, (EA) En accord, (TEA) Très en accord</i>					

Merci pour votre aimable collaboration

Appendix t: Percentage Points of the t Distribution



		Level of Significance for One-Tailed Test								
		0.25	0.20	0.15	0.10	0.05	0.025	0.01	0.005	0.0005
		Level of Significance for Two-Tailed Test								
df		0.50	0.40	0.30	0.20	0.10	0.05	0.02	0.01	0.001
1		1.000	1.376	1.963	3.078	6.314	12.706	31.821	63.657	636.620
2		0.816	1.061	1.386	1.886	2.920	4.303	6.965	9.925	31.599
3		0.765	0.978	1.250	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841	12.924
4		0.741	0.941	1.190	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604	8.610
5		0.727	0.920	1.156	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032	6.869
6		0.718	0.906	1.134	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707	5.959
7		0.711	0.896	1.119	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499	5.408
8		0.706	0.889	1.108	1.397	1.860	2.306	2.896	3.355	5.041
9		0.703	0.883	1.100	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250	4.781
10		0.700	0.879	1.093	1.372	1.812	2.228	2.764	3.169	4.587
11		0.697	0.876	1.088	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106	4.437
12		0.695	0.873	1.083	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055	4.318
13		0.694	0.870	1.079	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012	4.221
14		0.692	0.868	1.076	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977	4.140
15		0.691	0.866	1.074	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947	4.073
16		0.690	0.865	1.071	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921	4.015
17		0.689	0.863	1.069	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898	3.965
18		0.688	0.862	1.067	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878	3.922
19		0.688	0.861	1.066	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861	3.883
20		0.687	0.860	1.064	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845	3.850
21		0.686	0.859	1.063	1.323	1.721	2.080	2.518	2.831	3.819
22		0.686	0.858	1.061	1.321	1.717	2.074	2.508	2.819	3.792
23		0.685	0.858	1.060	1.319	1.714	2.069	2.500	2.807	3.768
24		0.685	0.857	1.059	1.318	1.711	2.064	2.492	2.797	3.745
25		0.684	0.856	1.058	1.316	1.708	2.060	2.485	2.787	3.725
26		0.684	0.856	1.058	1.315	1.706	2.056	2.479	2.779	3.707
27		0.684	0.855	1.057	1.314	1.703	2.052	2.473	2.771	3.690
28		0.683	0.855	1.056	1.313	1.701	2.048	2.467	2.763	3.674
29		0.683	0.854	1.055	1.311	1.699	2.045	2.462	2.756	3.659
30		0.683	0.854	1.055	1.310	1.697	2.042	2.457	2.750	3.646
40		0.681	0.851	1.050	1.303	1.684	2.021	2.423	2.704	3.551
50		0.679	0.849	1.047	1.299	1.676	2.009	2.403	2.678	3.496
100		0.677	0.845	1.042	1.290	1.660	1.984	2.364	2.626	3.390
∞		0.674	0.842	1.036	1.282	1.645	1.960	2.326	2.576	3.291

Source: The entries in this table were computed by the author.

Appendix F: Critical Values of the F Distribution

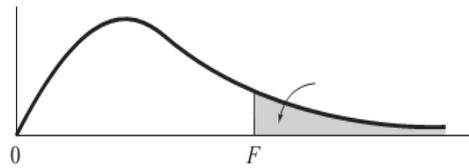


Table 1 $\alpha = 0.05$

	Degrees of Freedom for Numerator															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15	20	25	30	40	50
1	161.4	199.5	215.8	224.8	230.0	233.8	236.5	238.6	240.1	242.1	245.2	248.4	248.9	250.5	250.8	252.6
2	18.51	19.00	19.16	19.25	19.30	19.33	19.35	19.37	19.38	19.40	19.43	19.44	19.46	19.47	19.48	19.48
3	10.13	9.55	9.28	9.12	9.01	8.94	8.89	8.85	8.81	8.79	8.70	8.66	8.63	8.62	8.59	8.58
4	7.71	6.94	6.59	6.39	6.26	6.16	6.09	6.04	6.00	5.96	5.86	5.80	5.77	5.75	5.72	5.70
5	6.61	5.79	5.41	5.19	5.05	4.95	4.88	4.82	4.77	4.74	4.62	4.56	4.52	4.50	4.46	4.44
6	5.99	5.14	4.76	4.53	4.39	4.28	4.21	4.15	4.10	4.06	3.94	3.87	3.83	3.81	3.77	3.75
7	5.59	4.74	4.35	4.12	3.97	3.87	3.79	3.73	3.68	3.64	3.51	3.44	3.40	3.38	3.34	3.32
8	5.32	4.46	4.07	3.84	3.69	3.58	3.50	3.44	3.39	3.35	3.22	3.15	3.11	3.08	3.04	3.02
9	5.12	4.26	3.86	3.63	3.48	3.37	3.29	3.23	3.18	3.14	3.01	2.94	2.89	2.86	2.83	2.80
10	4.96	4.10	3.71	3.48	3.33	3.22	3.14	3.07	3.02	2.98	2.85	2.77	2.73	2.70	2.66	2.64
11	4.84	3.98	3.59	3.36	3.20	3.09	3.01	2.95	2.90	2.85	2.72	2.65	2.60	2.57	2.53	2.51
12	4.75	3.89	3.49	3.26	3.11	3.00	2.91	2.85	2.80	2.75	2.62	2.54	2.50	2.47	2.43	2.40
13	4.67	3.81	3.41	3.18	3.03	2.92	2.83	2.77	2.71	2.67	2.53	2.46	2.41	2.38	2.34	2.31
14	4.60	3.74	3.34	3.11	2.96	2.85	2.76	2.70	2.65	2.60	2.46	2.39	2.34	2.31	2.27	2.24
15	4.54	3.68	3.29	3.06	2.90	2.79	2.71	2.64	2.59	2.54	2.40	2.33	2.28	2.25	2.20	2.18
16	4.49	3.63	3.24	3.01	2.85	2.74	2.66	2.59	2.54	2.49	2.35	2.28	2.23	2.19	2.15	2.12
17	4.45	3.59	3.20	2.96	2.81	2.70	2.61	2.55	2.49	2.45	2.31	2.23	2.18	2.15	2.10	2.08
18	4.41	3.55	3.16	2.93	2.77	2.66	2.58	2.51	2.46	2.41	2.27	2.19	2.14	2.11	2.06	2.04
19	4.38	3.52	3.13	2.90	2.74	2.63	2.54	2.48	2.42	2.38	2.23	2.16	2.11	2.07	2.03	2.00
20	4.35	3.49	3.10	2.87	2.71	2.60	2.51	2.45	2.39	2.35	2.20	2.12	2.07	2.04	1.99	1.97
22	4.30	3.44	3.05	2.82	2.66	2.55	2.46	2.40	2.34	2.30	2.15	2.07	2.02	1.98	1.94	1.91
24	4.26	3.40	3.01	2.78	2.62	2.51	2.42	2.36	2.30	2.25	2.11	2.03	1.97	1.94	1.89	1.86
26	4.23	3.37	2.98	2.74	2.59	2.47	2.39	2.32	2.27	2.22	2.07	1.99	1.94	1.90	1.85	1.82
28	4.20	3.34	2.95	2.71	2.56	2.45	2.36	2.29	2.24	2.19	2.04	1.96	1.91	1.87	1.82	1.79
30	4.17	3.32	2.92	2.69	2.53	2.42	2.33	2.27	2.21	2.16	2.01	1.93	1.88	1.84	1.79	1.76
40	4.08	3.23	2.84	2.61	2.45	2.34	2.25	2.18	2.12	2.08	1.92	1.84	1.78	1.74	1.69	1.66
50	4.03	3.18	2.79	2.56	2.40	2.29	2.20	2.13	2.07	2.03	1.87	1.78	1.73	1.69	1.63	1.60
60	4.00	3.15	2.76	2.53	2.37	2.25	2.17	2.10	2.04	1.99	1.84	1.75	1.69	1.65	1.59	1.56
120	3.92	3.07	2.68	2.45	2.29	2.18	2.09	2.02	1.96	1.91	1.75	1.66	1.60	1.55	1.50	1.46
200	3.89	3.04	2.65	2.42	2.26	2.14	2.06	1.98	1.93	1.88	1.72	1.62	1.56	1.52	1.46	1.41
500	3.86	3.01	2.62	2.39	2.23	2.12	2.03	1.96	1.90	1.85	1.69	1.59	1.53	1.48	1.42	1.38
1000	3.85	3.01	2.61	2.38	2.22	2.11	2.02	1.95	1.89	1.84	1.68	1.58	1.52	1.47	1.41	1.36

Source: The entries in this table were computed by the author.

Table V

Loi du r de Bravais-Pearson (Probabilités bilatérales)

ddl \ Seuil	0.20	0.10	0.05	0.02	0.01	0.001	0.0001	0.00001
1	0.9512	0.9878	0.9971	0.9997	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
2	0.8002	0.9002	0.9502	0.9802	0.9902	0.9992	1.0000	1.0000
3	0.6872	0.8055	0.8785	0.9345	0.9589	0.9913	0.9982	0.9997
4	0.6085	0.7294	0.8116	0.8823	0.9173	0.9742	0.9920	0.9976
5	0.5510	0.6696	0.7546	0.8330	0.8747	0.9510	0.9807	0.9924
6	0.5069	0.6216	0.7069	0.7889	0.8345	0.9251	0.9657	0.9842
7	0.4717	0.5824	0.6665	0.7499	0.7978	0.8984	0.9482	0.9734
8	0.4429	0.5495	0.6320	0.7156	0.7647	0.8723	0.9295	0.9608
9	0.4188	0.5216	0.6022	0.6852	0.7349	0.8472	0.9104	0.9470
10	0.3982	0.4974	0.5761	0.6582	0.7080	0.8235	0.8913	0.9324
11	0.3804	0.4763	0.5531	0.6340	0.6837	0.8011	0.8726	0.9176
12	0.3647	0.4577	0.5326	0.6122	0.6615	0.7801	0.8545	0.9027
13	0.3508	0.4410	0.5141	0.5924	0.6413	0.7605	0.8370	0.8879
14	0.3384	0.4261	0.4975	0.5744	0.6227	0.7421	0.8203	0.8734
15	0.3273	0.4125	0.4823	0.5579	0.6057	0.7248	0.8043	0.8593
16	0.3171	0.4002	0.4684	0.5427	0.5899	0.7086	0.7890	0.8455
17	0.3079	0.3889	0.4557	0.5287	0.5752	0.6933	0.7744	0.8322
18	0.2994	0.3785	0.4439	0.5157	0.5616	0.6789	0.7604	0.8193
19	0.2915	0.3689	0.4330	0.5035	0.5489	0.6654	0.7471	0.8068
20	0.2843	0.3600	0.4229	0.4922	0.5369	0.6525	0.7344	0.7948
21	0.2776	0.3517	0.4134	0.4817	0.5258	0.6404	0.7223	0.7832
22	0.2713	0.3439	0.4045	0.4717	0.5153	0.6289	0.7107	0.7720
23	0.2654	0.3367	0.3962	0.4624	0.5053	0.6179	0.6996	0.7612
24	0.2599	0.3299	0.3884	0.4536	0.4960	0.6075	0.6889	0.7508
25	0.2547	0.3234	0.3810	0.4452	0.4871	0.5976	0.6787	0.7408
26	0.2499	0.3174	0.3740	0.4373	0.4787	0.5881	0.6689	0.7311
27	0.2453	0.3116	0.3674	0.4298	0.4707	0.5791	0.6596	0.7217
28	0.2409	0.3062	0.3612	0.4227	0.4630	0.5705	0.6505	0.7127
29	0.2368	0.3010	0.3552	0.4159	0.4558	0.5622	0.6418	0.7040
30	0.2328	0.2961	0.3495	0.4095	0.4488	0.5543	0.6335	0.6955
31	0.2291	0.2915	0.3441	0.4033	0.4422	0.5467	0.6254	0.6874
32	0.2255	0.2870	0.3389	0.3974	0.4359	0.5394	0.6177	0.6795
33	0.2221	0.2827	0.3340	0.3917	0.4298	0.5323	0.6102	0.6718
34	0.2189	0.2787	0.3293	0.3863	0.4240	0.5256	0.6029	0.6644
35	0.2157	0.2748	0.3247	0.3811	0.4184	0.5190	0.5960	0.6572
36	0.2128	0.2710	0.3204	0.3761	0.4130	0.5128	0.5892	0.6502
37	0.2099	0.2674	0.3162	0.3713	0.4078	0.5067	0.5827	0.6435
38	0.2071	0.2640	0.3122	0.3667	0.4028	0.5009	0.5763	0.6369
39	0.2045	0.2606	0.3083	0.3622	0.3980	0.4952	0.5702	0.6306
40	0.2019	0.2574	0.3045	0.3579	0.3933	0.4897	0.5642	0.6244
50	0.1808	0.2308	0.2734	0.3219	0.3543	0.4434	0.5134	0.5708
60	0.1651	0.2110	0.2502	0.2950	0.3250	0.4080	0.4740	0.5289
70	0.1530	0.1955	0.2320	0.2738	0.3019	0.3799	0.4425	0.4949
80	0.1431	0.1831	0.2173	0.2567	0.2831	0.3570	0.4165	0.4666
90	0.1350	0.1727	0.2051	0.2424	0.2674	0.3377	0.3946	0.4427
100	0.1281	0.1639	0.1948	0.2302	0.2541	0.3212	0.3758	0.4221
200	0.0907	0.1162	0.1382	0.1637	0.1810	0.2300	0.2705	0.3054
300	0.0741	0.0950	0.1130	0.1340	0.1482	0.1886	0.2222	0.2513
400	0.0642	0.0823	0.0980	0.1161	0.1285	0.1637	0.1930	0.2185
500	0.0574	0.0736	0.0877	0.1040	0.1150	0.1466	0.1729	0.1959
1000	0.0407	0.0521	0.0621	0.0736	0.0815	0.1040	0.1227	0.1392

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	ii
DEDICACES	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ETUDE.....	6
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE.....	6
1.2. CONSTAT	11
1.3. LE PROBLEME DE RECHERCHE.....	13
1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	16
1.4.1. Question principale	16
1.4.2. Questions secondaires	17
1.5. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE	17
1.5.1. Hypothèse générale	17
1.5.2. Hypothèses secondaires.....	18
1.6. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	18
1.6.1. Objectif général	18
1.6.2. Objectifs spécifiques	18
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	19
1.7.1. Délimitation thématique	19
1.7.2. Délimitation empirique	20
1.8. L'INTERET DE L'ETUDE	20
1.8.1. Intérêt social	20

1.8.2. Intérêt scientifique.....	21
1.9. DEFINITION DES CONCEPTS FONDAMENTAUX	21
1.9.1. Techniques de capacitation extrascolaire	21
1.9.2. Auto efficacité	22
1.9.3. Apprenti soudeur	23
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	24
2.1. AUTO-EFFICACITÉ DANS LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES EN MILIEU INFORMEL	24
2.1.1. Construction des compétences professionnelles	24
2.1.1.1. La compétence et ses dimensions constitutives	25
2.1.1.2. Ressources, mobilisation et transfert.....	28
2.1.1.3. Savoir-faire et compétence.....	29
2.1.2. Construction de compétences et concepts connexes	30
2.1.2.1. La construction des compétences : un processus d'apprentissage	31
2.1.2.2. Le développement professionnel.....	32
2.1.3. L'apprentissage à la tâche : un apprentissage professionnel informel	35
2.1.4. Apprentissage de la soudure.....	36
2.1.5. Efficacité personnelle des apprentis dans la construction des compétences	38
2.1.5.1. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP).....	38
2.1.5.2. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle	41
2.1.5.3. Le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle	48
2.2. Techniques de capacitation extrascolaire	49
2.2.1. Comprendre la capacitation : un renforcement des capacités	50
2.2.2. La capacitation pour l'autonomisation.....	51
2.2.3. Les composantes de la capacitation	52
2.2.3.2. Le sentiment d'estime personnelle	53
2.3. Insertion théorique.....	58

2.3.1	La théorie attente-valeur.....	58
2.3.1.1.	Mesures de la valeur perçue de la tâche et de l'espérance de réussite	61
2.3.1.2.	Pertinence et limites au regard de notre recherche.....	61
2.3.2.	La théorie de l'autodétermination	61
2.3.2.1	Impacts de la motivation autodéterminée sur les apprentissages.....	64
2.3.2.2	Pertinence et limites au regard de notre recherche.....	65
2.3.3.	La théorie sociocognitive de l'apprentissage	66
2.3.3.1.	Le modèle de réciprocité causale	67
2.3.3.2.	L'agentivité (Agency).....	70
2.3.3.3.	L'apprentissage vicariant ou modelage	71
2.3.3.4.	Pertinence et limites au regard de notre recherche.....	73
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		76
3.1.	TYPE DE RECHERCHE.....	76
3.2.	DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE	76
3.4.1.	Échantillon	78
3.4.2	Technique d'échantillonnage	78
3.5.	INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.....	79
3.6.	VALIDATION DES INSTRUMENTS	79
3.6.3.	Établissement de la fiabilité de l'instrument	80
3.7.	PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	81
3.8.	TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES.....	81
3.8.1.	Dépouillement	81
3.8.2.	L'analyse statistique	82
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES		85
4.1.	PRESENTATION DESCRIPTIVE DES DONNEES	85
4.1.1.	Distribution des jeunes soudeurs en fonction du quartier de résidence	85
4.1.3.	Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge	87

4.1.4. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la religion.....	88
4.1.6. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la région d'origine	90
4.1.7. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de genre et diplôme	91
4.1.8. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la tranche d'âge et du diplôme	92
4.2. DISTRIBUTION DES JEUNES SOUDEURS EN FONCTION DE LEURS OPINIONS SUR LES VARIABLES DE L'ETUDE	93
4.2.1. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la motivation de développement personnel.....	93
4.2.2. Distribution des jeunes soudeurs en fonction du sentiment d'estime personnelle	94
4.2.3. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de l'encouragement de la collaboration d'équipe.....	96
4.2.4. Distribution des jeunes soudeurs en fonction de la maîtrise perçue des compétences ..	97
4.2.5. La distribution des jeunes soudeurs en fonction de l'auto-efficacité dans la construction des compétences.....	98
4.3. VARIABILITE DE L'AUTO-EFFICACITE DANS LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES.....	100
4.3.1. Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du quartier de résidence	100
4.3.2. Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du sexe.....	101
4.3.3. Variabilité de l'auto-efficacité des apprentis soudeurs en fonction de la tranche d'âge ..	102
4.3.4. Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction de la religion.....	103
4.3.5. Variabilité de l'auto-efficacité des jeunes soudeurs en fonction du diplôme.....	103
4.4. LA VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	105
4.4.1. Motivation au développement personnel et auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR1)	105
4.4.2. Sentiment d'estime personnelle et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR2).....	106
4.4.3. Encouragement de la collaboration d'équipe et auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR3).....	107
4.4.4. Maîtrise perçue des compétences et l'auto-efficacité des apprentis soudeurs (HR4).	108

4.5. PREDICTION DE L’AUTO-EFFICACITÉ DES JEUNES SOUDEURS.....	109
CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS.....	112
5.1. SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE.....	112
5.2.1. Données socio-démographiques et auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	113
5.2.2. Motivation au développement personnel et auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs.....	114
5.2.3. Sentiment d’estime personnelle et auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	116
5.2.4. Encouragement à la collaboration d’équipe et auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs.....	119
5.2.5. Maîtrise perçue des compétences et auto-efficacité de la construction des compétences chez les apprentis soudeurs	121
5.3. IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES DES RESULTATS.....	122
5.4. FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	124
5.4.1. Forces	124
5.4.2. Limites.....	125
5.5. PERSPECTIVES.....	125
5.6. PROBLÈMES RENCONTRES	126
CONCLUSION GÉNÉRALE	128
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	130
QUESTIONNAIRE AUX APPRENTIS SOUDEURS.....	144
TABLE DES MATIÈRES	149