

Faculté des sciences de l'éducation

**Apprentissage traditionnel, trajectoires
socioprofessionnelles et construction
identitaire des jeunes au Togo**

Auteur : **Eli AYISSA**

Promotrice : **Margherita BUSSI**

Lectrice : **Marie VERHOEVEN**

Année académique : **2025-2026**

Master en sciences de l'éducation - Option gestion d'organisations
socio-éducatives

Remerciement

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, au Togo, ont facilité mon accès au terrain et m'ont aidé à entrer en contact avec les participants à cette recherche. Ma reconnaissance va tout particulièrement aux maîtres d'apprentissage et artisans qui m'ont ouvert les portes de leurs ateliers et ont permis que les entretiens se déroulent directement sur les lieux de travail.

Je remercie sincèrement les jeunes apprentis et artisans qui ont accepté de partager leur parcours, leurs difficultés, leurs projets et leur expérience du métier. Ce travail leur est aussi dédié, en hommage à leur persévérance, leur courage, leur passion et leur esprit d'initiative.

Je remercie également mon épouse, mes enfants pour leur patience, leur soutien et leurs encouragements tout au long de ce travail.

Mes remerciements vont aussi à mes ami·es qui ont pris le temps de relire ce mémoire et de contribuer à son amélioration par leurs remarques et corrections.

J'adresse enfin toute ma gratitude à ma promotrice, Mme Bussi Margherita pour son accompagnement, sa disponibilité et ses conseils constructifs, ainsi qu'à Mme Verhoeven Marie, qui a accepté de rejoindre le jury en qualité de lectrice.

À toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont nourri ma réflexion et soutenu cette recherche, j'adresse mes sincères remerciements.

Acronymes

AFD	Agence française de développement
BAC	Baccalauréat
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BT	Brevet de technicien
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CEPD	Certificat d'études du premier degré
CFA	Certificat de fin d'apprentissage
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
ETFP	Enseignement technique et formation professionnelle
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, Agence Allemande de Coopération Internationale
METFPI	Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Insertion
METFPI-GIZ	Partenariat entre le ministère togolais de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Insertion et la coopération allemande GIZ
OIT	Organisation internationale du Travail
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PSP	Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Table des matières

Acronymes	3
INTRODUCTION	5
I. PROBLÉMATIQUE, CONTEXTUALISATION	7
ET QUESTION DE RECHERCHE	7
1.1. Problématique	7
1.2. Éléments contextuels	10
1.2.1. L'apprentissage traditionnel en Afrique et au Togo	10
1.2.2. Le système éducatif togolais : organisation et limites	14
1.3. Question de recherche et objectifs de l'étude	18
II. CADRE THÉORIQUE	19
2.1. Les représentations sociales	19
2.1.1. L'approche structurale des représentations sociales	21
2.2. La socialisation professionnelle	23
2.3. La construction de l'identité professionnelle	27
2.4. Articulation des cadres théoriques et construction du modèle analytique	31
III. MÉTHODE DE RECHERCHE	35
3.1. Méthodologie et présentation du terrain de recherche	35
3.2. Population étudiée et constitution du corpus	36
3.3. Production, traitement et analyse des données	38
3.4. Considérations éthiques et limites de l'étude	41
IV. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	44
4.1. Entrée dans l'apprentissage	44
4.2. Expérience de l'atelier	47
4.3. Rapport au métier et à soi	51
4.4. Insertion et projets	54
4.5. Synthèse des résultats	56
V. DISCUSSION DES RÉSULTATS	57
5.1. Trajectoires, représentations et engagement	57
5.2. Socialisation et construction identitaire	59
5.3. Apports et nuances de la recherche	62
5.4. Limites et perspectives	64
5.5. Implications et pistes d'amélioration	65
CONCLUSION	67
BIBLIOGRAPHIE	70
ANNEXES	77

INTRODUCTION

Notre intérêt pour l'apprentissage traditionnel ne repose pas uniquement sur un questionnement académique ou professionnel. Il trouve aussi son origine dans une expérience familiale ancienne qui a longtemps nourri notre réflexion. Alors que nous étions au début de nos études secondaires dans les années nonantes, un membre de notre entourage familial obtient brillamment son baccalauréat. Pourtant, alors que tout semblait le destiner à la poursuite des études supérieures, il choisit d'apprendre la couture. Cette décision suscite une vive incompréhension dans son entourage, qui comprend difficilement ce choix. Comment un jeune particulièrement brillant et promis à des études supérieures pouvait-il renoncer à cette voie pour apprendre un métier artisanal ?

Cette situation nous a particulièrement marqués parce qu'elle révélait la manière dont étaient alors perçus l'école, la réussite et les métiers manuels dans notre environnement. Les jeunes considérés comme « doués pour l'école » étaient encouragés à poursuivre leurs études, idéalement dans l'enseignement supérieur, dans la perspective d'accéder ensuite à la fonction publique, à une profession libérale ou à un emploi de bureau. L'apprentissage d'un métier était plutôt destiné à ceux qui rencontraient des difficultés scolaires. Il était courant d'entendre un enseignant dire à un élève en difficulté : « Tu n'es pas fait pour l'école, va apprendre un métier. » Dans ce contexte, le choix volontaire d'un métier manuel, surtout après l'obtention du baccalauréat, pouvait difficilement être compris.

Pourtant, une autre réalité était tout aussi visible. De nombreux artisans — couturiers, menuisiers, maçons, mécaniciens, coiffeurs, électriciens ou peintres — vivaient très confortablement de leur activité. Certains développaient leur atelier, constituaient un patrimoine et amélioraient sensiblement leur niveau de vie. Plusieurs formaient à leur tour des apprentis et bénéficiaient d'une réelle reconnaissance dans leur milieu. Il existait donc un contraste important entre le regard parfois dévalorisant porté sur l'apprentissage et la réussite économique et sociale à laquelle certains artisans pouvaient accéder.

Au fil du temps, nos parcours académiques et surtout notre expérience professionnelle au CEFA sont venus prolonger cette réflexion. Cette expérience nous a permis de découvrir une autre manière d'articuler formation scolaire et apprentissage en situation de travail et nous a

conduits à considérer que formation scolaire et apprentissage pratique ne sont pas nécessairement des voies opposées.

Ce questionnement prend une résonance particulière dans un contexte où la poursuite des études, y compris supérieures, ne garantit pas nécessairement l'accès à un emploi stable au Togo. De nombreux jeunes terminent ou interrompent leur parcours académique sans trouver immédiatement une place sur le marché du travail. Cette réalité nous a conduits à nous intéresser aux autres voies par lesquelles les jeunes peuvent acquérir des compétences, construire un projet professionnel et trouver progressivement leur place dans le monde du travail. C'est à la rencontre de ces différentes expériences que notre projet de recherche a pris forme autour d'une interrogation : que devient l'apprentissage lorsqu'on le regarde non plus seulement à travers les représentations qui l'entourent, mais à partir de l'expérience de ceux qui le vivent ?

Nous avons ainsi souhaité nous rapprocher des jeunes eux-mêmes, rendre leurs expériences plus visibles et faire entendre leur voix. Il ne s'agit ni d'idéaliser l'apprentissage traditionnel ni d'en minimiser les difficultés, mais de comprendre ce qu'il représente pour ceux qui s'y engagent. C'est dans cette perspective que nous sommes allés à la rencontre de jeunes engagés ou ayant été engagés dans différents métiers artisanaux au Togo. Leurs récits constituent le fil conducteur de cette recherche et permettent d'appréhender l'apprentissage comme une expérience vécue, avec ses contraintes, ses apprentissages, ses évolutions et la place qu'elle prend dans leur parcours et leurs projets d'avenir.

Cette approche conduit à s'intéresser à la manière dont les représentations associées à l'apprentissage interviennent dans l'engagement des jeunes, à ce que l'expérience de l'atelier produit dans leur socialisation professionnelle et à la façon dont elle participe progressivement à leur rapport au métier et à eux-mêmes.

Dans le cadre de ce mémoire, la première partie précise la problématique et situe l'apprentissage traditionnel dans son contexte éducatif, social et professionnel au Togo. La deuxième présente les cadres théoriques mobilisés et leur articulation dans le modèle analytique. La troisième expose la démarche méthodologique. Les résultats sont ensuite présentés à partir des trajectoires et des expériences des jeunes rencontrés, avant d'être mis en perspective dans la discussion.

I. PROBLÉMATIQUE, CONTEXTUALISATION ET QUESTION DE RECHERCHE

Comme annoncé, nous consacrerons ce premier chapitre de notre travail à la contextualisation de la recherche, à la construction de la problématique et à la formulation de la question de recherche.

1.1. Problématique

Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, l'accès des jeunes à une qualification professionnelle ne passe pas uniquement par l'école ou par les dispositifs formels d'enseignement technique et professionnel. Une part importante des compétences s'acquiert au sein de l'économie informelle, notamment dans les ateliers artisanaux, où les jeunes apprennent un métier auprès d'un maître artisan. Cette forme de formation, généralement appelée apprentissage traditionnel, apprentissage professionnel traditionnel ou encore apprentissage informel (Gaye, 2020), constitue une voie importante d'accès à la qualification et à l'activité professionnelle pour de nombreux jeunes africains (Charmes & Oudin, 1994 ; Hofmann, 2012 ; Filipiak & Walther, 2008).

Dès les années 1990, Marguerat (1996) soulignait la place importante de l'apprentissage traditionnel dans la formation et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes au Togo. Cette fonction demeure significative alors que le système éducatif, malgré les progrès accomplis en matière de scolarisation, reste confronté aux abandons scolaires, aux inégalités d'accès aux différents niveaux d'enseignement et à l'insuffisance de l'offre de formation technique et professionnelle (Université de Lomé, 2020).

Dans ce contexte, l'apprentissage traditionnel accueille des profils diversifiés : des jeunes peu ou pas scolarisés, des élèves ayant interrompu leurs études, mais également des jeunes ayant atteint l'enseignement secondaire, voire supérieur, avant de s'orienter vers un métier artisanal (Adjogan, 2002 ; Djahlin, 2003 ; Marguerat, 1996). Cette orientation peut être liée à des difficultés scolaires, économiques ou familiales, mais aussi à l'intérêt pour un métier, à la recherche d'autonomie ou à l'influence de l'entourage (Aryeetey et al., 2013 ; Fluitman, 1992

; Hofmann et al., 2022). Les raisons qui conduisent les jeunes vers l'apprentissage apparaissent donc multiples et ne peuvent être réduites à une seule logique.

Cependant, la place occupée par l'apprentissage contraste avec les représentations souvent dévalorisantes associées aux métiers manuels et aux formations professionnelles. Dans les représentations collectives, la réussite sociale demeure largement liée à la poursuite des études, à l'obtention d'un diplôme et à l'accès à un emploi salarié jugé stable et prestigieux (King & McGrath, 2002). Cette valorisation de l'éducation formelle, parfois décrite comme une forme de « fétichisation » de l'école (Amougou, 2026), contribue à reléguer les métiers artisanaux au second plan. L'apprentissage est dès lors fréquemment perçu comme une orientation par défaut, destinée aux jeunes en difficulté scolaire ou issus de milieux défavorisés (Ayim, 2016 ; Filipiak & Walther, 2008).

Ces orientations ne peuvent toutefois être comprises à partir d'une opposition simple entre choix volontaire et choix subi. Elles peuvent combiner des contraintes scolaires, économiques ou familiales, les possibilités réellement accessibles, l'influence de l'entourage et les aspirations personnelles. La sortie du système scolaire ne correspond pas non plus nécessairement à l'arrêt de toute forme d'apprentissage, mais peut s'inscrire dans des trajectoires de transition ou de réorientation (Bessin et al., 2010 ; Elder, 1998 ; Millet & Thin, 2005). Il importe dès lors d'examiner le sens que les jeunes attribuent à leur entrée dans l'apprentissage et la place que cette expérience occupe dans la suite de leur parcours.

Malgré l'importance sociale et économique de cette forme de formation, l'expérience vécue par les jeunes qui s'y engagent demeure encore peu étudiée dans le contexte togolais. Plusieurs travaux ont analysé l'apprentissage traditionnel sous ses dimensions économiques, institutionnelles, organisationnelles ou réglementaires (Adjogan, 2002 ; Djahlin, 2003 ; Filipiak & Walther, 2008). En revanche, les recherches mettant conjointement en relation les trajectoires scolaires et sociales des jeunes, les représentations associées à l'apprentissage et le sens qu'ils attribuent à leur expérience restent limitées.

Ce constat apparaît d'autant plus important que l'économie informelle occupe une place centrale dans l'emploi en Afrique subsaharienne. Selon l'OIT (2023), plus de huit emplois sur dix dans cette région relèvent du secteur informel. Au Togo, celui-ci constitue également une source majeure d'activité et un espace important d'acquisition de compétences professionnelles pour les jeunes (Banque mondiale, 2023). L'apprentissage traditionnel ne

peut donc être considéré comme un phénomène marginal dans les parcours de formation et d'accès au travail.

Le paradoxe à l'origine de cette recherche apparaît dès lors clairement : une voie de formation largement fréquentée et socialement importante reste associée à l'échec scolaire, au déclassement et à une moindre valeur sociale. Comment comprendre que des jeunes s'y engagent malgré les représentations dévalorisantes qui lui sont associées ? Quelle place cette expérience occupe-t-elle ensuite dans leurs trajectoires socioprofessionnelles et dans la manière dont ils se définissent par rapport au métier ?

La présente recherche adopte une démarche qualitative et compréhensive centrée sur le point de vue des jeunes (Kaufmann, 2016 ; Paillé & Mucchielli, 2021). Elle cherche à comprendre les trajectoires scolaires, familiales, sociales et économiques qui précèdent leur engagement, la manière dont ils composent avec les représentations de l'apprentissage traditionnel et le sens qu'ils attribuent à cette expérience. Il ne s'agit ni de réduire cette voie à une forme de relégation ni de supposer qu'elle produit nécessairement des effets positifs, mais d'examiner les processus et les variations qui apparaissent dans les parcours étudiés.

D'un point de vue scientifique, cette recherche entend contribuer aux travaux portant sur les parcours des jeunes sortis du système scolaire formel, les processus de réorientation ainsi que les expériences de formation et de travail (Dubar, 2015 ; Lave & Wenger, 1991). Elle vise également à enrichir les connaissances sur l'apprentissage traditionnel au Togo à partir du point de vue de ses principaux acteurs : les apprentis eux-mêmes.

D'un point de vue social, elle cherche à mieux comprendre les dynamiques qui conduisent les jeunes vers l'apprentissage traditionnel et la place que cette forme de formation occupe dans leurs parcours. Elle peut ainsi contribuer à la réflexion sur les politiques éducatives et de formation professionnelle destinées à la jeunesse togolaise.

Il convient dès lors de situer plus précisément l'apprentissage traditionnel dans le contexte éducatif et professionnel togolais avant de formuler la question de recherche et les objectifs de l'étude.

1.2. Éléments contextuels

1.2.1. L'apprentissage traditionnel en Afrique et au Togo

Pour situer l'apprentissage traditionnel dans le champ éducatif, il importe de rappeler brièvement la distinction entre éducation formelle, non formelle et informelle. Ces catégories permettent de reconnaître que les apprentissages ne se réalisent pas uniquement à l'école, mais également dans des dispositifs organisés en dehors du système scolaire ainsi que dans les différentes situations de la vie quotidienne, du travail et des relations sociales (Brougère & Bézille, 2007 ; Cristol & Muller, 2013).

L'éducation formelle correspond au système officiel d'enseignement et de formation. Elle repose sur des établissements reconnus, des programmes définis, une progression structurée, des évaluations et des certifications officiellement délivrées. L'éducation non formelle désigne des activités éducatives organisées en dehors du système scolaire classique. Elle poursuit une intention explicite de formation, mais se caractérise généralement par une plus grande souplesse dans les contenus, les méthodes, la durée, les modalités d'évaluation et les conditions d'accès. L'éducation informelle renvoie, quant à elle, aux apprentissages réalisés dans les activités de la vie quotidienne, au travail, dans la famille ou dans les relations sociales, sans programme nécessairement défini ni intention explicite de formation (Coombs et al., 1973 ; Hamadache, 1993 ; UNESCO, 2004).

Ces catégories ne sont cependant pas totalement séparées. Leurs frontières sont souvent poreuses, et certaines pratiques éducatives associent plusieurs formes d'organisation et d'apprentissage. Une activité peut ainsi poursuivre un objectif précis de formation tout en reposant principalement sur l'expérience, l'observation et la participation à des situations réelles. Ces catégories doivent donc être envisagées comme les composantes d'un continuum plutôt que comme des ensembles rigides et mutuellement exclusifs (Brougère & Bézille, 2007 ; Poizat, 2002).

L'apprentissage traditionnel illustre précisément cette situation. Il poursuit un objectif explicite de formation professionnelle et repose sur une relation organisée entre un maître artisan, un jeune et, le plus souvent, sa famille. Par cette organisation et cette intention de transmettre un métier, l'apprentissage traditionnel se rapproche de l'éducation non formelle.

Cependant, les compétences s'acquièrent principalement dans l'activité quotidienne, par l'observation, l'imitation, la répétition, l'expérimentation et la participation progressive aux tâches de l'atelier. Ses modalités de transmission relèvent donc largement des apprentissages informels (Gaye, 2020).

Dans cette perspective, l'apprentissage traditionnel peut être défini comme « un dispositif non formel de formation professionnelle, inscrit dans un environnement économique informel et reposant principalement sur des modes informels de transmission et d'acquisition des savoirs » (Gaye, 2020, p. 53). Cette définition permet de prendre en compte à la fois l'intention de former, l'organisation de la relation entre le maître et l'apprenti et le caractère pratique, peu standardisé et intégré au travail de la transmission, des dimensions structurelles déjà mises en lumière par Filipiak & Walther (2008) dans leurs analyses des systèmes d'apprentissage.

En Afrique de l'Ouest, Charmes et Oudin (1994) distinguent deux grandes formes d'apprentissage traditionnel. Le modèle côtier, notamment présent au Togo, au Bénin et au Ghana, repose généralement sur un accord relativement formalisé entre la famille et le maître artisan. Il peut préciser les frais, la durée et les conditions de fin de formation. Le modèle sahélien est davantage fondé sur des relations familiales ou communautaires et sur des accords moins formalisés. Malgré ces différences, les deux formes accordent une place centrale à la relation entre le maître et l'apprenti ainsi qu'à l'apprentissage sur le lieu de travail.

Dans les ateliers, la transmission s'effectue principalement dans l'activité, par la participation progressive aux tâches de l'atelier. L'absence fréquente de programme commun constitue toutefois une limite importante. Le contenu de la formation dépend fortement du métier, des commandes disponibles, de l'équipement de l'atelier et de la capacité du maître à transmettre ses connaissances. La qualité et le rythme des apprentissages peuvent donc varier considérablement d'un atelier à l'autre (Adjogan, 2002 ; Gaye, 2020).

L'apprentissage traditionnel se développe principalement dans le secteur informel. Cette notion désigne un ensemble de petites activités économiques qui fonctionnent en partie en dehors des cadres administratifs, fiscaux, juridiques et sociaux officiels. Ces unités de production sont généralement faiblement capitalisées et reposent sur des techniques simples,

une main-d'œuvre familiale ou communautaire et une formation réalisée directement sur le lieu de travail (Hart, 1973 ; OIT, 1972).

En Afrique subsaharienne, le secteur informel occupe une place importante dans l'emploi et la production de biens et de services. Il regroupe notamment le commerce, la couture, la coiffure, la mécanique, la menuiserie, la maçonnerie et les activités de réparation. Son développement s'explique en partie par la difficulté du secteur formel à absorber une population active croissante et à proposer suffisamment d'emplois salariés (Adams, 2007 ; OIT, 2019).

Au Togo, les ateliers artisanaux constituent donc à la fois des unités de production et des lieux de formation. L'apprentissage traditionnel assure une grande partie de la transmission des savoir-faire dans les métiers de l'artisanat. Son organisation demeure toutefois étroitement liée aux caractéristiques du secteur informel : faiblesse des équipements, revenus irréguliers, protection sociale limitée et application inégale de la réglementation (Djahlin, 2003 ; Marguerat, 1996).

Historiquement, l'apprentissage traditionnel togolais s'est développé avec l'introduction des métiers manuels modernes au début du XXe siècle. Selon Marguerat (1996), les premières tentatives d'encadrement apparaissent durant la période coloniale. La relation entre le maître, l'apprenti et sa famille s'est progressivement formalisée, notamment par l'apparition de contrats écrits, de frais d'apprentissage et de clauses relatives à l'abandon de la formation.

Aujourd'hui encore, l'entrée en apprentissage repose généralement sur un accord avec le maître artisan et sur le paiement de frais ou la remise de présents symboliques. Après une période d'essai, la formation se poursuit pendant plusieurs années. Sa fin peut être marquée par une cérémonie de « libération », la délivrance d'une attestation et la bénédiction du maître avant l'installation du jeune (Marguerat, 1996).

Cette organisation reste toutefois diversement appliquée. La durée, les frais, les conditions de formation et la reconnaissance finale varient selon les métiers et les ateliers. L'absence d'un cadre uniforme peut favoriser la souplesse, mais elle expose aussi les apprentis à des formations prolongées, à des acquis incomplets ou à une certification incertaine (Adjogan, 2002 ; Djahlin, 2003).

Une autre difficulté concerne la faible articulation entre la pratique et les connaissances théoriques. L'apprentissage par observation et répétition permet de maîtriser les gestes du métier, mais il ne suffit pas toujours à comprendre les principes techniques, à intégrer les innovations ou à acquérir des compétences en calcul, en gestion et en communication. Charmes et Oudin (1994) soulignent ainsi que la transmission artisanale tend davantage à reproduire les techniques existantes qu'à favoriser leur renouvellement.

Plusieurs réformes ont été engagées dans cette direction. La loi n° 83-20 du 20 juin 1983 (République Togolaise, 1983) portant adaptation et rénovation de l'apprentissage prévoit une formation pratique dans les ateliers et une formation théorique dans des centres professionnels. Elle a notamment conduit à la création des Centres régionaux de formation et de perfectionnement professionnel. La loi n° 88-16 du 23 novembre 1988 (République togolaise, 1989) a ensuite apporté plusieurs modifications au cadre de l'apprentissage, notamment en supprimant la limite d'âge maximale de 25 ans jusque-là prévue pour y accéder.

Le Togo a également expérimenté la formation professionnelle duale, qui associe l'atelier à des enseignements dispensés dans un centre de formation. Cette approche vise à compléter les compétences pratiques par des connaissances générales, techniques et technologiques (METFPI-GIZ, 2014).

La portée de ces réformes reste cependant limitée par le manque de centres, d'équipements et de financements, ainsi que par l'application inégale des textes. La formation sur le lieu de travail demeure donc largement dominante (Filipiak & Walther, 2008 ; METFPI-GIZ, 2014).

En définitive, l'apprentissage traditionnel occupe une position intermédiaire dans le paysage éducatif togolais. Il constitue une forme non formelle de formation professionnelle fondée principalement sur des apprentissages informels et inscrite dans l'économie informelle. Son ancrage dans le travail réel lui confère une grande souplesse, mais l'absence de programme commun, la faiblesse de la formation complémentaire, les différences entre ateliers et la certification incertaine en limitent la qualité. Les tentatives de rénovation cherchent dès lors moins à remplacer ce système qu'à mieux l'encadrer, à compléter les apprentissages pratiques et à renforcer la reconnaissance des compétences acquises.

1.2.2. Le système éducatif togolais : organisation et limites

Comme nous venons de le montrer, l'apprentissage traditionnel ne relève pas directement des structures formelles du système éducatif en raison de son organisation, de ses modes de transmission et de son faible degré d'institutionnalisation. Il semble ainsi fonctionner en marge de l'école. Il entretient pourtant des liens étroits avec celle-ci, puisqu'il constitue, selon les parcours, une orientation choisie, une réorientation après une interruption scolaire ou une alternative lorsque la poursuite des études devient difficile. La présentation du système éducatif togolais et de ses principales limites permettra donc de mieux comprendre la place occupée par l'apprentissage traditionnel dans les trajectoires des jeunes

Le système éducatif togolais s'est progressivement construit à travers plusieurs réformes visant à démocratiser l'accès à l'éducation et à adapter l'école aux besoins du développement national.

La réforme de 1975, élaborée à la suite d'une vaste consultation populaire, marque un tournant important dans l'histoire de l'éducation au Togo. Elle repose sur trois principes fondamentaux : la démocratisation de l'école, l'amélioration de sa rentabilité et son adaptation aux réalités socioculturelles du pays (Ministère de l'Éducation nationale, 1975). Cette réforme ambitionnait de former un citoyen équilibré, ouvert et capable de participer au développement de son milieu. Toutefois, plusieurs auteurs soulignent que les moyens matériels, humains et financiers nécessaires à sa mise en œuvre n'ont jamais été pleinement mobilisés, limitant ainsi la portée de ses ambitions (Nyamé & Nuakey, cité dans UNESCO, 2004).

Actuellement, le cadre juridique de l'éducation est défini par la Constitution de la IV^e République qui reconnaît le droit à l'éducation et rend l'école obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans (République togolaise, 1992). L'organisation actuelle du système éducatif est le fruit de cette réforme historique, complétée par plusieurs ajustements, notamment en 2005 et dans le cadre du Plan sectoriel de l'éducation (République togolaise, 2020).

Le système éducatif togolais est structuré en plusieurs niveaux successifs. **L'enseignement primaire** comprend le préscolaire, destiné aux enfants de deux à cinq ans, et l'école primaire, qui accueille les enfants de six à douze ans et est sanctionnée par le Certificat d'études du premier degré (CEPD), (République togolaise, 2020). **L'enseignement secondaire** est

organisé en deux cycles. Le premier cycle, d'une durée de quatre ans, conduit au Brevet d'études du premier cycle (BEPC). Le second cycle, dispensé dans les lycées d'enseignement **général et technique**, mène à l'obtention du baccalauréat et ouvre l'accès à l'enseignement supérieur (Université de Lomé, 2020).

Parallèlement à l'enseignement général, le Togo dispose d'un sous-secteur **d'enseignement technique et de formation professionnelle** (ETFP). Celui-ci comprend des formations professionnelles conduisant au Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), au Brevet d'études professionnelles (BEP) ou au Brevet de technicien (BT). Ces formations sont dispensées dans des collèges d'enseignement technique, des lycées techniques et des centres de formation professionnelle (Université de Lomé, 2020).

Le système éducatif prévoit également un dispositif d'orientation scolaire organisé autour de trois paliers : le cycle d'observation (6e et 5e)¹, le cycle d'orientation (4e et 3e) et l'orientation post-baccalauréat (Pari et al., 2020). En théorie, ce système vise à accompagner les élèves dans la construction progressive de leur projet scolaire et professionnel en tenant compte de leurs aptitudes et de leurs intérêts.

Cependant, malgré les progrès enregistrés en matière d'accès à l'éducation, le système éducatif togolais demeure confronté à d'importantes difficultés structurelles. Les données du Rapport d'état du système éducatif national montrent que les taux de transition diminuent au fur et à mesure de la progression dans le cursus scolaire et qu'une part importante des élèves quitte prématurément l'école (République togolaise 2013). Près de 23 % des élèves abandonnent avant la fin du primaire et plus de 320 000 enfants et jeunes étaient hors de l'école en 2017² (République togolaise 2020).

À ces difficultés d'accès et de maintien s'ajoutent des problèmes de qualité des apprentissages. Les évaluations du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN ³révèlent des niveaux de performance particulièrement faibles en lecture et en mathématiques. Une grande majorité d'élèves ne maîtrise pas les compétences fondamentales

¹ Le Togo adopte le système français de numérotation décroissante des classes du secondaire : la 6e correspond à la 1re secondaire, la 5e à la 2e, et ainsi de suite jusqu'à la Terminale, qui constitue la dernière année de l'enseignement secondaire.

² À titre indicatif, le Togo comptait 8,1 millions d'habitants en 2022, dont environ 42 % avaient moins de 15 ans (INSEED, 2024).

³ La CONFEMEN, ou Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie, est la plus ancienne institution de la Francophonie, créée en 1960. Elle rassemble 44 pays afin de favoriser les échanges sur les systèmes éducatifs, d'accompagner l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de piloter le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), qui évalue notamment les compétences des élèves en lecture et en mathématiques.

nécessaires à la poursuite de leur scolarité (CONFEMEN, 2014). Ces faibles acquis scolaires contribuent à fragiliser les parcours et augmentent le risque d'échec et d'abandon.

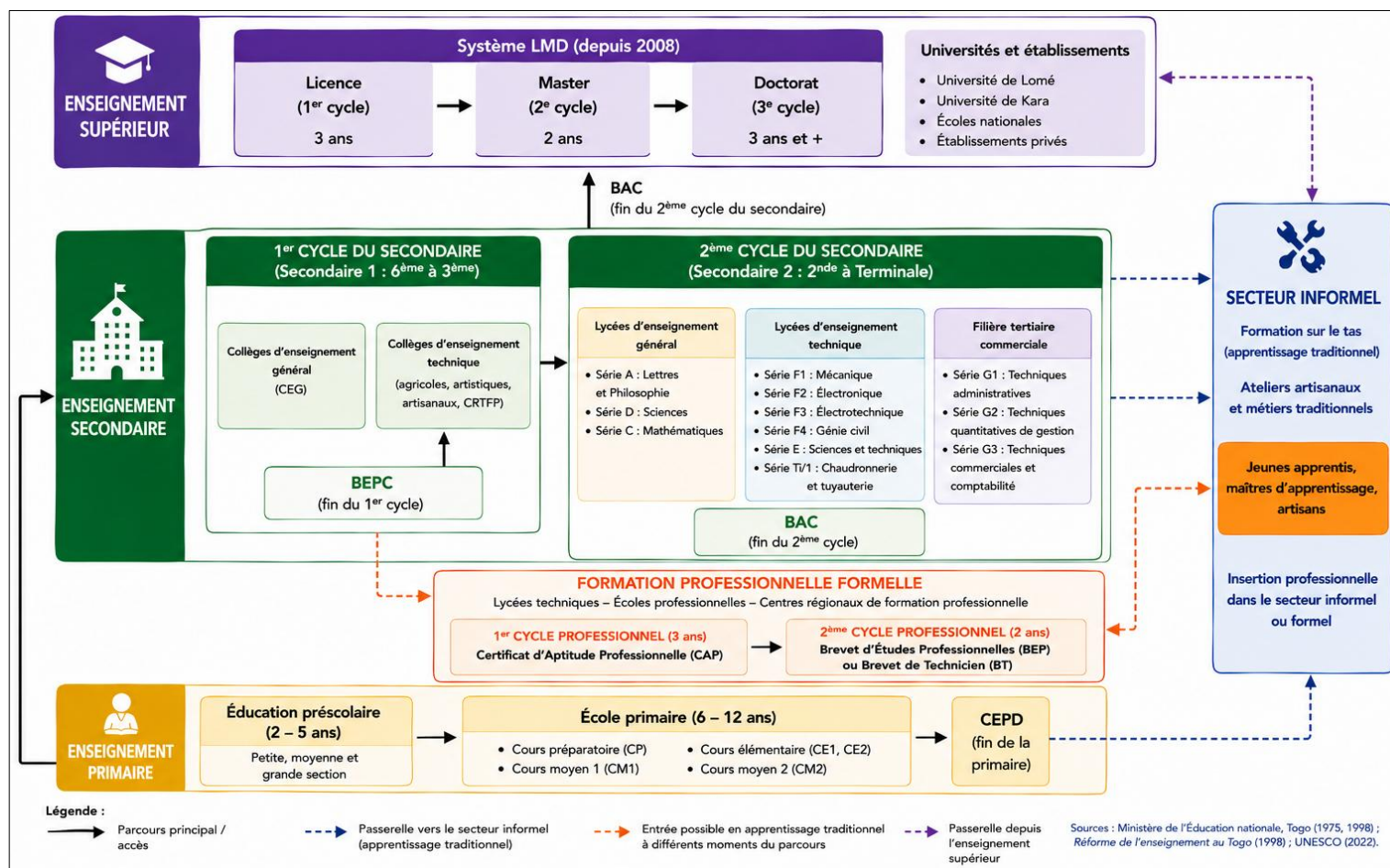
Le redoublement constitue également une caractéristique persistante du système éducatif togolais. Malgré les réformes visant à le limiter, il demeure relativement élevé et touche particulièrement les élèves issus des milieux les plus vulnérables (République togolaise, 2020). Or, le redoublement entraîne souvent un découragement progressif, un allongement de la durée de la scolarité et un risque accru de désengagement scolaire.

Par ailleurs, l'enseignement technique et professionnel demeure faiblement valorisé tant sur le plan institutionnel que social. Les effectifs de l'ETFP représentent moins de 6 % des élèves du secondaire et les formations proposées souffrent d'un manque d'équipements, d'investissements insuffisants et d'une inadéquation avec les besoins réels de l'économie nationale (République togolaise, 2020). Cette situation contribue à entretenir l'image d'une filière de second choix, souvent réservée aux élèves en difficulté scolaire.

Ces différentes limites produisent de véritables mécanismes de relégation scolaire. L'orientation des élèves est fréquemment déterminée par leurs résultats scolaires plutôt que par leurs aspirations, leurs aptitudes ou leur projet professionnel. Les élèves qui accumulent des difficultés, redoublent ou échouent aux examens sont progressivement exclus des filières générales les plus valorisées et sont orientés vers des parcours considérés comme moins prestigieux, voire quittent prématurément le système scolaire (Pari et al., 2020).

C'est dans ce contexte que, pour de nombreux jeunes l'apprentissage traditionnel peut constituer une réorientation des trajectoires scolaires et professionnelles. S'il peut apparaître comme une solution de repli face aux difficultés ou aux ruptures rencontrées dans le système scolaire, il peut également prendre d'autres significations dans les parcours des jeunes. Celles-ci peuvent varier selon les conditions d'engagement, les expériences vécues et les contextes dans lesquels l'apprentissage se déroule. L'analyse de ces trajectoires et des significations attribuées à cette orientation constitue ainsi l'un des enjeux de la présente recherche.

Figure 1 : Le système éducatif togolais et ses liens avec le secteur informel : parcours de formation et passerelles vers l'apprentissage traditionnel⁴



⁴ ChatGPT (GPT-5.6 Sol), <https://chatgpt.com/>, utilisé le 11 août 2026. Schéma généré à l'aide de l'intelligence artificielle à partir des données, consignes et corrections fournies par l'auteur

1.3. Question de recherche et objectifs de l'étude

Les éléments présentés précédemment montrent que l'apprentissage traditionnel occupe une place importante dans les parcours de formation et d'accès au travail de nombreux jeunes togolais. Leur engagement dans cette voie s'inscrit toutefois dans des situations diverses et ne peut être expliqué par une cause unique. Alors que l'apprentissage demeure souvent associé à l'échec scolaire, à une orientation par défaut ou à une voie socialement moins valorisée, il importe de comprendre le sens que les jeunes donnent à cette orientation et la place qu'elle prend dans leur parcours.

À partir de ces constats, la question générale de recherche est formulée comme suit : ***Pourquoi les jeunes togolais s'engagent-ils dans l'apprentissage traditionnel et quelle place cette expérience occupe-t-elle dans leur parcours ?***

Cette question générale conduit à deux questions complémentaires. ***Selon quels facteurs et quels processus les jeunes togolais s'engagent-ils dans l'apprentissage traditionnel malgré les représentations sociales dévalorisantes qui lui sont associées ? Quelle place l'expérience de l'apprentissage occupe-t-elle dans leurs trajectoires socioprofessionnelles, leur rapport au métier et la construction de leur identité professionnelle ?***

L'objectif général de cette recherche est de comprendre les conditions dans lesquelles les jeunes togolais s'engagent dans l'apprentissage traditionnel et d'analyser la place que cette expérience prend dans leur parcours. Plus précisément, la recherche vise à examiner les relations entre leurs trajectoires scolaires, familiales, sociales et économiques, les représentations de l'apprentissage et leurs motifs d'engagement. Elle cherche également à analyser la manière dont l'expérience vécue dans l'atelier s'inscrit dans leur trajectoire socioprofessionnelle, leur rapport au métier, leurs projets d'avenir et la construction de leur identité professionnelle.

Ces questions et ces objectifs orientent la collecte, l'analyse et la discussion des données.

II. CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie, nous présenterons les trois perspectives théoriques mobilisées pour répondre aux sous-questions de recherche. La théorie des représentations sociales nous aidera à examiner les significations attribuées à l'apprentissage traditionnel et leur place dans l'engagement des jeunes. L'approche de la socialisation professionnelle permettra d'analyser les expériences vécues dans l'atelier, les apprentissages réalisés et les relations qui accompagnent l'entrée dans le métier. Enfin, les travaux sur la construction de l'identité professionnelle serviront à étudier la place de cette expérience dans les trajectoires socioprofessionnelles, le rapport au métier et la manière dont les jeunes se définissent comme professionnels. L'articulation de ces trois perspectives conduira à préciser les concepts retenus et à élaborer le modèle analytique qui guidera l'analyse des données recueillies.

2.1. Les représentations sociales

La notion de représentation sociale occupe une place importante en sciences humaines et sociales. Elle permet d'étudier la manière dont les individus et les groupes interprètent la réalité, lui attribuent une signification et construisent des connaissances partagées. Une représentation sociale ne correspond donc pas à une simple opinion individuelle. Elle résulte d'échanges, d'expériences et de références communes qui influencent les manières de penser et d'agir (Bonardi & Roussiau, 1999 ; Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1961).

La théorie des représentations sociales a été développée par Moscovici (1961) à partir de son étude sur la diffusion de la psychanalyse dans la société française. Il montre que les connaissances, lorsqu'elles circulent dans les groupes sociaux, sont sélectionnées, simplifiées et intégrées aux systèmes de valeurs existants pour devenir des savoirs utilisables au quotidien. Les représentations permettent ainsi de rendre familier ce qui est nouveau ou complexe et contribuent à orienter les conduites sociales.

Moscovici (1961) distingue deux mécanismes dans leur formation : l'objectivation, qui transforme une idée abstraite en une réalité plus concrète, et l'ancrage, qui l'intègre dans les catégories, les valeurs et les connaissances déjà présentes dans le groupe. Les représentations

sont ainsi enracinées dans une histoire collective tout en pouvant évoluer au contact de nouvelles expériences.

Dans le prolongement de ces travaux, Jodelet définit la représentation sociale comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1989, p. 36). Cette définition met en évidence leur caractère collectif et leur fonction pratique dans l'interprétation de l'environnement social.

Bonardi et Roussiau (1999) soulignent également que les représentations permettent d'accéder aux valeurs, aux normes et aux logiques sociales qui structurent les conduites. Étudier les représentations de l'apprentissage traditionnel revient ainsi à examiner la manière dont les jeunes et leur environnement social définissent la réussite, évaluent les métiers manuels et hiérarchisent les différentes voies de formation.

Dans le contexte de cette recherche, certaines représentations sociales peuvent valoriser la poursuite des études, le diplôme et l'accès aux emplois considérés comme plus prestigieux, tandis que l'apprentissage artisanal peut être associé aux difficultés scolaires, à la sortie précoce du système éducatif ou à une orientation par défaut (Filipiak & Walther, 2008). Ces significations constituent des cadres sociaux susceptibles d'intervenir dans les attentes familiales, les décisions d'orientation et la valeur accordée aux métiers artisanaux.

Les travaux de Djahlin (2003) montrent que l'apprentissage traditionnel au Togo accueille notamment des jeunes ayant interrompu leur scolarité ou disposant de possibilités limitées dans le système éducatif formel. Cette situation peut contribuer à associer cette voie de formation à l'échec scolaire ou à la relégation. Elle ne permet cependant pas, à elle seule, de déterminer le sens que les jeunes attribuent à leur propre orientation, question qui devra être examinée à partir de leurs discours.

Cette première approche permet ainsi de définir les principales significations sociales associées à l'apprentissage traditionnel et d'examiner la manière dont elles peuvent apparaître dans les discours des jeunes. Elle ne suffit toutefois pas à comprendre comment les différents éléments d'une représentation s'organisent ni dans quelles conditions ils peuvent rester stables ou évoluer. L'approche structurale développée par Abric apporte un éclairage complémentaire sur ces questions.

2.1.1. L'approche structurale des représentations sociales

L'approche structurale de Jean-Claude Abric (1994) s'inscrit dans le prolongement des travaux de Moscovici (1961). Elle cherche à comprendre non seulement le contenu des représentations, mais aussi leur organisation interne et les mécanismes liés à leur stabilité ou à leur transformation.

Pour Abric (1994), une représentation sociale constitue un « ensemble organisé et hiérarchisé de jugements, d'attitudes et d'informations qu'un groupe social élabore à propos d'un objet » (p. 19). Elle forme ainsi un système structuré dont les différents éléments entretiennent des relations cohérentes.

Cette conception est particulièrement pertinente dans le domaine de l'éducation et de l'orientation. Les choix de formation ne dépendent pas uniquement des aptitudes ou des résultats scolaires. Ils sont également liés à la valeur sociale attribuée aux filières, aux diplômes et aux professions. Les représentations de l'école, de la réussite et du travail constituent ainsi des cadres de référence à partir desquels les individus évaluent les possibilités qui leur sont offertes et construisent leurs projets (Guichard & Huteau, 2006 ; Huteau, 2007).

L'une des contributions majeures d'Abric (1994) est de montrer qu'une représentation sociale s'organise autour de deux composantes complémentaires : **le noyau central et le système périphérique**. Cette distinction permet de comprendre comment une représentation peut conserver une certaine stabilité tout en s'adaptant aux situations et aux expériences individuelles.

Le noyau central rassemble les éléments les plus stables et les plus profondément liés aux valeurs, aux normes et à l'histoire du groupe. Selon Abric, il constitue « l'élément fondamental de la représentation, celui qui détermine à la fois sa signification et son organisation » (1994, p. 22). Il donne ainsi une signification générale à la représentation et organise les relations entre ses différents éléments.

En raison de son enracinement dans les valeurs collectives, le noyau central résiste généralement aux contradictions et aux changements. Sa transformation suppose que des expériences nouvelles remettent durablement en question les significations fondamentales qui structurent la représentation (Abric, 1994 ; Flament, 1994).

Dans le cadre de cette recherche, l'association entre la réussite, la poursuite des études et l'accès à des emplois socialement valorisés peut être envisagée comme une signification importante dans les représentations de l'orientation (Guichard & Huteau, 2006). À l'inverse, le travail manuel et certaines filières professionnelles peuvent être associés à des parcours scolaires moins valorisés ou à des orientations par défaut. L'analyse des données devra toutefois permettre d'examiner la place réellement occupée par ces éléments dans les discours des jeunes.

Autour du noyau central se trouve le système périphérique. Celui-ci est plus souple et davantage lié aux expériences individuelles et aux situations quotidiennes. Il permet l'adaptation de la représentation au contexte et l'intégration d'informations nouvelles sans remettre immédiatement en cause ses significations les plus stables (Abric, 1994).

Les éléments périphériques peuvent donc varier selon les personnes et les situations. Ils rendent la représentation opérationnelle dans la vie quotidienne et permettent de comprendre pourquoi des individus appartenant à un même environnement social peuvent exprimer des positions différentes à l'égard de l'apprentissage traditionnel.

Cette distinction offre ainsi une grille de lecture pour examiner la coexistence éventuelle entre des significations sociales dévalorisantes et des appréciations plus personnelles du métier. Elle permet également d'étudier si les expériences vécues conduisent à maintenir, à nuancer ou à modifier certains éléments de la représentation.

Selon Flament (1994), les changements concernent généralement d'abord le système périphérique. Des expériences nouvelles peuvent modifier certains jugements ou certaines pratiques sans transformer immédiatement les éléments les plus stables. Une évolution plus profonde ne peut être envisagée que lorsque les contradictions deviennent répétées et difficilement compatibles avec l'organisation initiale de la représentation

Les représentations ne sont donc ni totalement figées ni entièrement malléables. Leur organisation permet une certaine stabilité, tout en autorisant des ajustements liés aux expériences et aux situations vécues (Abric, 1994 ; Flament, 1994). L'approche structurale permettra ainsi d'examiner si les perceptions de l'apprentissage exprimées par les jeunes restent stables, se nuancent ou évoluent au cours de leur parcours, ainsi que les expériences auxquelles ces évolutions éventuelles sont associées. Elle ne suppose toutefois pas que les

représentations individuelles et collectives se transforment nécessairement ni au même rythme.

La théorie des représentations sociales permet ainsi d'examiner les significations attribuées à l'apprentissage avant l'engagement, mais aussi leur éventuelle évolution au cours du parcours. Cette dimension dynamique devra être repérée dans les discours des jeunes, en comparant notamment leurs perceptions initiales avec celles qu'ils expriment après leur entrée dans l'atelier. Pour analyser plus précisément les expériences susceptibles d'accompagner ces évolutions, cette approche sera complétée par celle de la socialisation professionnelle.

2.2. La socialisation professionnelle

L'analyse de l'apprentissage traditionnel ne peut se limiter aux motifs d'engagement et aux représentations qui lui sont associées. Elle suppose également d'examiner les expériences vécues lorsque les jeunes entrent dans le monde artisanal. L'atelier constitue à la fois un lieu d'acquisition des compétences et un milieu social dans lequel les apprentis découvrent de nouvelles normes, de nouvelles relations et de nouvelles manières d'agir au contact du maître, des autres travailleurs et de l'activité professionnelle (Delbos & Jorion, 1984 ; Sennett, 2010).

Dans une perspective sociologique, la socialisation désigne le processus par lequel les individus intériorisent les valeurs, les connaissances, les comportements et les manières d'agir propres aux groupes auxquels ils appartiennent. Berger et Luckmann (1966/1996) distinguent la socialisation primaire, principalement vécue pendant l'enfance, de la socialisation secondaire, qui correspond à l'entrée dans des univers sociaux spécialisés. La socialisation se poursuit ainsi tout au long de la vie, notamment à l'école, dans les groupes de pairs et dans le monde professionnel.

La socialisation professionnelle désigne plus précisément le processus par lequel une personne apprend à exercer un métier et à devenir membre d'un groupe professionnel. Selon Dubar (2015), elle participe à la construction des identités sociales et professionnelles à travers les expériences de formation et de travail. Devenir professionnel ne consiste donc pas uniquement à maîtriser des gestes techniques. Cela suppose également de s'approprier les rôles, les attentes, les relations et les comportements propres à un univers de travail.

L'atelier artisanal peut ainsi être considéré comme un espace de socialisation secondaire. Le jeune y apprend à utiliser les outils, à réaliser les opérations du métier et à résoudre les

problèmes rencontrés dans la pratique. Il se familiarise également avec les exigences de ponctualité, de discipline, de responsabilité et de communication avec les clients. L'apprentissage du métier associe ainsi l'acquisition de savoir-faire techniques à l'appropriation progressive d'une culture professionnelle (Delbos & Jorion, 1984 ; Dubar, 2015 ; Sennett, 2010). Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, Gaye (2020), souligne également le caractère global de cet apprentissage, qui combine développement des compétences et intégration dans un univers professionnel et social.

Lave et Wenger (1991) apportent un éclairage particulier sur ce processus. Ils envisagent l'apprentissage comme une activité sociale et située. Les compétences ne s'acquièrent pas uniquement par un enseignement formel, mais également à travers la participation aux activités d'un groupe. Un débutant apprend en observant les personnes expérimentées, en réalisant d'abord des tâches simples, puis en accédant progressivement à des activités plus complexes.

Les auteurs désignent ce processus par la notion de « participation périphérique légitime » (Lave & Wenger, 1991, p. 29). Le novice commence à la périphérie de la communauté professionnelle. Sa participation demeure limitée, mais elle est reconnue comme une étape normale de son apprentissage. À mesure qu'il maîtrise les pratiques et comprend le fonctionnement du groupe, il peut accéder à des responsabilités plus importantes et occuper une position plus centrale.

Cette approche permet d'éclairer le fonctionnement de nombreux ateliers artisanaux. En raison de leur inexpérience, les nouveaux apprentis commencent généralement par observer, ranger les outils, préparer le matériel ou assister les travailleurs expérimentés. Des opérations plus complexes peuvent ensuite leur être confiées en fonction de leur progression et de la confiance qui leur est accordée. Les travaux consacrés à l'apprentissage au Togo et en Afrique de l'Ouest montrent que cette formation repose largement sur une immersion progressive dans l'activité réelle (Djahlin, 2003 ; Gaye, 2020 ; Hofmann & Savadogo, 2021 ; Marguerat, 1996 ; Filipiak & Walther, 2008).

L'atelier peut alors être analysé comme une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991). Cette notion désigne un groupe de personnes réunies autour d'une activité commune et partageant progressivement des savoirs, des pratiques et des références (Wenger, 2005). Dans l'atelier, les apprentis ne font pas qu'apprendre à coudre, à réparer un moteur, à fabriquer un

meuble ou à construire un mur. Ils découvrent aussi la hiérarchie professionnelle, les relations avec les clients, les attentes liées au métier et les critères du travail bien fait. Ils se familiarisent ainsi progressivement avec les manières d'agir et de se comporter propres à un groupe professionnel (Dubar, 2015 ; Sennett, 2010).

Les travaux de Gaye, A. (2020), consacrés aux pratiques des maîtres d'apprentissage au Sénégal, renforcent cette analyse. Ils montrent que les apprentis développent leurs compétences dans l'action, tout en étant confrontés à des formes d'encadrement et à des attentes comportementales qui structurent leur expérience. L'atelier constitue ainsi un lieu d'apprentissage technique, mais aussi d'appropriation de dispositions professionnelles et sociales liées au métier (Djahlin, 2003 ; Gaye, 2020 ; Hofmann & Savadogo, 2021 ; Marguerat, 1996).

Au sein de cette communauté, le maître artisan occupe une place centrale. Il est à la fois détenteur du savoir-faire, formateur, modèle professionnel et figure d'autorité. Par ses explications, ses conseils, ses exigences et ses évaluations, il intervient dans l'acquisition des compétences et des comportements attendus dans le métier. Les pratiques d'encadrement et la qualité de la relation avec le maître peuvent ainsi jouer un rôle dans la progression et l'engagement des apprentis (Gaye, 2020 ; Hofmann & Savadogo, 2021 ; Filipiak & Walther, 2008).

Cette relation reste toutefois marquée par une asymétrie importante. Le maître contrôle généralement l'accès aux tâches, la progression, la durée de la formation et parfois la délivrance de l'attestation. L'atelier peut donc constituer un espace de formation et de soutien, mais aussi un lieu de dépendance, de précarité ou de domination. Les recherches de Marguerat (1996), d'Adjogan (2002) et de Djahlin (2003) attirent notamment l'attention sur les écarts susceptibles d'exister entre les dispositions officielles et les conditions effectivement vécues par les apprentis.

La notion de socialisation professionnelle permet ainsi de ne pas idéaliser l'expérience de l'atelier. Celle-ci peut être associée à l'acquisition de compétences, à l'intégration dans un collectif et au développement de dispositions professionnelles (Dubar, 2015 ; Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 2005). Elle peut également se dérouler dans des conditions marquées par de longues journées, une faible rémunération, des relations hiérarchiques difficiles ou une protection insuffisante (Adjogan, 2002 ; Djahlin, 2003 ; Marguerat, 1996).

L'apprentissage en atelier repose principalement sur l'immersion dans l'activité et ne couvre pas nécessairement toutes les connaissances utiles à l'exercice autonome du métier. Si la pratique favorise l'acquisition de compétences techniques et sociales situées, elle ne garantit pas toujours la maîtrise de connaissances générales, théoriques ou technologiques, notamment en lecture, en calcul, en gestion ou en communication professionnelle.

L'étude d'Ayim (2016), consacrée à la « formation du lundi » proposée aux apprenties couturières au Togo, met en évidence l'intérêt d'un dispositif conçu pour compléter l'apprentissage en atelier par des enseignements théoriques et généraux. Cette formation vise notamment à renforcer les connaissances que la pratique quotidienne ne permet pas toujours d'acquérir, en particulier dans les domaines de l'alphabétisation, de la communication, de la gestion et de l'entrepreneuriat. Toutefois, l'étude montre que les contenus proposés restent souvent éloignés des besoins professionnels réels des apprenties. Ils ne permettent pas suffisamment de développer les compétences nécessaires à la gestion autonome d'un atelier, telles que la tenue de documents de travail, le calcul des coûts, la communication avec la clientèle, les techniques commerciales ou encore le français professionnel. Ayim (2016) souligne ainsi la pertinence du principe d'une formation complémentaire, tout en mettant en évidence l'inadéquation entre les enseignements dispensés et les compétences attendues pour créer et gérer une micro-entreprise de couture.

La formation en atelier et les enseignements structurés ne doivent donc pas être considérés comme deux modèles opposés. La pratique permet de développer une expérience directement liée au métier, tandis que les connaissances générales et techniques peuvent aider à comprendre certaines opérations, à établir des devis, à communiquer avec les clients, à gérer une activité et à s'adapter aux évolutions technologiques. Les travaux d'Ayim (2016), de Hofmann et Savadogo (2021) ainsi que de Filipiak et Walther (2008) invitent ainsi à envisager des formes souples d'articulation entre l'atelier et des enseignements complémentaires.

Enfin, pour les jeunes ayant connu une interruption scolaire ou une orientation difficile, l'entrée dans l'atelier peut représenter une nouvelle expérience de socialisation. Elle les place dans un environnement structuré par des responsabilités, des attentes professionnelles et l'appartenance à un collectif. Il conviendra d'examiner si et comment cette expérience intervient dans le développement de leurs compétences, dans leur rapport au métier et dans la

manière dont ils se définissent eux-mêmes (Dubar, 2015 ; Sennett, 2010). Cette question conduit à s'intéresser plus précisément à la construction de l'identité professionnelle.

2.3. La construction de l'identité professionnelle

L'identité constitue un processus dynamique qui se construit et se transforme au cours de la vie, en fonction des expériences, des transitions et des interactions sociales. Elle n'est donc pas définitivement acquise. Elle évolue lorsque l'individu accède à de nouveaux rôles, rencontre de nouvelles attentes et réinterprète son parcours (Erikson, 1968). Dans les espaces de travail, cette évolution s'inscrit également dans les relations, les positions et les ajustements qui se développent au sein de l'organisation (Sainsaulieu, 1977).

Dubar (2015) analyse la construction identitaire à partir d'une double transaction. La première, dite biographique, concerne la manière dont l'individu relie ses expériences passées à ses aspirations et à l'image qu'il construit de lui-même. La seconde, dite relationnelle, renvoie aux identités que les autres lui attribuent et à la reconnaissance qu'ils lui accordent. L'identité se construit ainsi dans l'articulation entre l'« identité pour soi » et l'« identité pour autrui » (Dubar, 2015, pp. 105-107).

Cette approche est particulièrement pertinente pour les jeunes engagés dans l'apprentissage traditionnel. La manière dont ils se définissent peut être liée à leurs expériences scolaires antérieures, aux représentations associées aux métiers manuels, au regard de leur famille et aux relations développées dans l'atelier. Un jeune peut se considérer comme compétent sans que cette compétence soit reconnue par son entourage. À l'inverse, il peut recevoir des encouragements sans se sentir encore capable d'exercer le métier de manière autonome.

L'identité professionnelle désigne plus précisément la manière dont une personne se définit et est reconnue à travers son activité de travail. Elle repose notamment sur l'appropriation des pratiques et des attentes liées au métier, le sentiment d'appartenir à un groupe professionnel et la possibilité de se projeter dans cette activité. Selon Dubar (2015), elle se construit progressivement au cours des expériences de formation, de travail et de reconnaissance.

Elle ne se réduit donc pas à la possession d'un savoir-faire technique. Elle concerne également la manière dont la personne se situe dans le métier, interprète sa progression et envisage son avenir professionnel. Dans l'apprentissage traditionnel, le jeune peut progressivement passer d'une position d'apprenti peu expérimenté à celle d'un travailleur

capable d'assumer certaines tâches, puis éventuellement envisager une activité autonome, la création d'un atelier ou, à plus long terme, le statut de maître artisan.

Pour certains jeunes, l'entrée en apprentissage peut constituer une réorientation importante de la trajectoire scolaire et de formation. Après une interruption des études, un échec ou une période d'incertitude, elle ouvre un autre espace d'apprentissage et de projection. Les travaux consacrés aux bifurcations montrent que les trajectoires peuvent être réorientées par une succession d'événements et de transitions dont la portée se révèle progressivement (Bessin et al., 2010). Il ne s'agit donc pas nécessairement d'un changement professionnel, puisque plusieurs jeunes n'ont pas encore exercé de profession, mais plutôt d'un passage d'une voie de formation à une autre.

Les expériences scolaires antérieures restent importantes dans ce processus. Les parcours marqués par les redoublements, le décrochage ou la déscolarisation peuvent fragiliser le rapport à soi et le sentiment de compétence. Verhoeven (2011) montre à ce propos que les épreuves et les inégalités vécues à l'école participent à la manière dont les jeunes interprètent leur parcours et se construisent comme sujets. Les jugements scolaires peuvent ainsi laisser des traces dans l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes, sans toutefois déterminer définitivement la suite de leur trajectoire.

Le rapport au savoir ne peut, en effet, être réduit aux seules performances scolaires. Les individus peuvent investir d'autres formes de connaissances et développer un nouveau rapport à l'apprentissage dans des contextes différents (Charlot, 1997 ; Millet & Thin, 2005). L'atelier peut alors représenter un espace dans lequel les savoirs pratiques, les gestes professionnels et la capacité à produire un travail concret acquièrent une valeur nouvelle.

Dans une étude menée à Yaoundé, Amougou (2026) montre également que le décrochage scolaire ne conduit pas nécessairement à une exclusion durable. Certains jeunes parviennent à réorienter leur parcours à travers des formes d'auto-insertion socioprofessionnelle. Même si cette étude concerne un autre contexte national, elle apporte un éclairage comparatif sur la manière dont une activité professionnelle peut participer à la reconstruction d'un projet.

Les travaux de Draelants et al. (2016), invitent toutefois à ne pas attribuer ces réorientations à la seule motivation individuelle. Les changements observés dans les parcours de jeunes en rupture dépendent aussi des possibilités accessibles, des ressources relationnelles et des

formes d'accompagnement dont ils bénéficient. Cette perspective permet de tenir compte à la fois de la capacité d'action des jeunes et des conditions sociales qui facilitent ou limitent leur réorientation.

Dans le contexte togolais, Djahlin (2003) montre que l'apprentissage traditionnel peut offrir une voie de formation et d'insertion à des jeunes dont la scolarité a été interrompue. L'accès à un métier peut alors contribuer à réorganiser leur parcours et à ouvrir de nouvelles possibilités de projection sociale et professionnelle. Il conviendra toutefois d'examiner, à partir des données, la manière dont les jeunes eux-mêmes vivent et interprètent cette réorientation.

Les expériences de réussite peuvent jouer un rôle dans ce processus. La réalisation d'une tâche, la résolution d'un problème ou la satisfaction d'un client permettent au jeune d'évaluer concrètement sa progression. Les travaux de Bandura (2003) sur le sentiment d'efficacité personnelle offrent un cadre pour analyser ces expériences. Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances qu'une personne entretient quant à sa capacité à organiser et à réaliser les actions nécessaires pour atteindre un objectif. Il influence notamment la motivation, l'effort, la persévérance et la manière de faire face aux difficultés (Bandura, 2003). Les expériences de maîtrise en constituent l'une des principales sources : réussir une tâche jugée difficile peut renforcer la conviction d'être capable d'agir efficacement. Dans l'apprentissage traditionnel, il conviendra donc d'examiner si et comment les réalisations professionnelles interviennent dans la manière dont les jeunes évaluent leurs compétences et se projettent dans le métier.

La reconnaissance constitue une autre dimension de la construction identitaire. Selon Honneth (2000), le développement d'un rapport positif à soi dépend en partie de la reconnaissance reçue dans les différents espaces sociaux. Le respect, la valorisation et la prise en compte des contributions d'une personne peuvent soutenir sa confiance et son estime de soi.

Dans l'atelier, la reconnaissance peut provenir du maître artisan, des autres apprentis, des clients, mais aussi de la famille ou de la communauté. Elle peut se manifester par des encouragements, la confiance accordée dans la réalisation d'une tâche, l'attribution de responsabilités ou l'appréciation positive d'un client (Brun & Dugas, 2005). Ces signes peuvent contribuer à faire reconnaître la valeur du travail accompli et des compétences développées, et ainsi soutenir la construction d'un rapport positif à soi (Honneth, 2000).

Les recherches consacrées à l'apprentissage en Afrique de l'Ouest soulignent également l'importance du regard du maître, des clients et de l'entourage dans la progression du nouvel apprenti et dans sa reconnaissance comme professionnel (Djahlin, 2003 ; Gaye, 2020 ; Hofmann & Savadogo, 2021). Ces relations ne produisent toutefois pas nécessairement les mêmes effets pour tous les jeunes et doivent être examinées en fonction des expériences rapportées.

Plusieurs formes de reconnaissance peuvent être distinguées. **La reconnaissance relationnelle** provient des personnes avec lesquelles le jeune travaille ou entretient des relations proches, notamment le maître, les pairs, les clients et la famille (Brun & Dugas, 2005 ; Dejours, 1998). **La reconnaissance économique** se manifeste par la rémunération obtenue et par la valeur attribuée au travail réalisé. **La reconnaissance institutionnelle** repose sur la validation officielle des compétences, par exemple au moyen d'une attestation ou d'un certificat.

Au Togo, la fin de l'apprentissage peut être reconnue par une attestation délivrée par le maître artisan et, dans certains métiers, par un certificat de fin d'apprentissage. L'installation du jeune à son propre compte et la reconnaissance de son activité par la clientèle et la communauté constituent également des formes importantes de validation professionnelle. La reconnaissance institutionnelle ne se limite donc pas au diplôme scolaire, même si l'absence ou la faible reconnaissance des certifications peut fragiliser la valeur sociale des compétences acquises.

Lorsque les formes de reconnaissance attribuées par les autres correspondent à la manière dont le jeune se perçoit et au projet professionnel qu'il construit, elles peuvent favoriser une certaine continuité identitaire. Cette articulation renvoie à la double transaction définie par Dubar : la transaction biographique relie le parcours passé au projet envisagé, tandis que la transaction relationnelle concerne l'accord ou le décalage entre l'identité revendiquée par la personne et celle qui lui est attribuée par autrui (Dubar, 2015).

L'acquisition d'un métier peut également être associée à une évolution de la position occupée par le jeune dans sa famille et dans son environnement. La possibilité de réaliser un travail rémunéré, de contribuer aux besoins du foyer, de répondre aux demandes de clients ou d'envisager une installation peut renforcer son sentiment d'utilité et élargir ses perspectives d'avenir (Djahlin, 2003 ; Gaye, 2020 ; Hofmann & Savadogo, 2021 ; Filipiak & Walther,

2008). L'analyse devra toutefois déterminer dans quelles conditions ces évolutions se produisent et quelle signification les jeunes leur accordent.

La construction de l'identité professionnelle n'est donc ni automatique ni linéaire. Elle peut être liée à la qualité des apprentissages, aux relations développées dans l'atelier, aux expériences de réussite, aux formes de reconnaissance et aux possibilités concrètes d'insertion. Elle peut également être fragilisée par les conflits, la précarité, la faible reconnaissance des compétences ou le manque de perspectives professionnelles (Dubar, 2000, 2015 ; Perez-Roux, 2012 ; Sainsaulieu, 1977).

L'approche de l'identité professionnelle permettra d'examiner la manière dont l'expérience de l'apprentissage intervient dans la définition de soi, le rapport au métier, les expériences de reconnaissance et les projets d'avenir. Elle conduira également à prendre en compte le caractère progressif, variable et parfois fragile de la construction identitaire, sans présumer d'une évolution nécessairement positive (Dubar, 2000, 2015 ; Perez-Roux, 2012).

2.4. Articulation des cadres théoriques et construction du modèle analytique

Les trois cadres mobilisés éclairent des dimensions complémentaires du parcours. La théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989 ; Abric, 1994, 2003) permet d'analyser les significations attribuées à l'apprentissage avant et pendant l'engagement. L'approche de la socialisation professionnelle (Berger & Luckmann, 1966/1996 ; Lave & Wenger, 1991 ; Dubar, 2015) porte sur les apprentissages, les normes et les relations qui se construisent dans l'atelier. Enfin, les travaux sur l'identité professionnelle (Dubar, 2015 ; Erikson, 1968 ; Bandura, 2003 ; Honneth, 2000) permettent d'étudier l'évolution du rapport à soi, au métier et à l'avenir. Leur articulation conduit ainsi à envisager l'apprentissage traditionnel comme une expérience inscrite dans une trajectoire, au sein de laquelle représentations, engagement, socialisation et construction identitaire peuvent évoluer et interagir.

À partir de cette articulation, le modèle analytique retenu comprend huit dimensions complémentaires, regroupées autour de quatre ensembles thématiques. Elles constituent des repères pour la collecte et l'analyse des données, sans présumer des résultats de l'enquête ni imposer un déroulement linéaire des parcours.

Le premier ensemble concerne les parcours antérieurs et les conditions d'engagement. Il comprend les trajectoires scolaires, familiales, économiques et sociales précédant l'entrée dans l'apprentissage, les représentations initiales de cette voie et des métiers artisanaux, ainsi que les logiques d'engagement. Il s'agit d'examiner les événements, les ressources, les contraintes et les significations qui peuvent intervenir dans l'orientation, en tenant compte notamment des difficultés scolaires, de la situation économique, des attentes familiales, de l'influence de l'entourage, de l'intérêt pour le métier ou de la recherche d'autonomie (Bessin et al., 2010 ; Elder, 1998 ; Abric, 1994 ; Jodelet, 1989 ; Dubet, 1994 ; Guichard & Huteau, 2006).

Le deuxième ensemble porte sur l'expérience de l'atelier et la socialisation professionnelle. Il s'intéresse aux tâches réalisées, aux modes de transmission, aux relations avec le maître artisan, les pairs et les clients, aux règles qui organisent l'activité ainsi qu'aux possibilités de progression. L'objectif est d'examiner comment les jeunes acquièrent des compétences, découvrent les pratiques et les normes du métier et trouvent progressivement leur place dans le collectif de travail (Lave & Wenger, 1991 ; Dubar, 2015 ; Djahlin, 2003 ; Gaye, 2020).

Le troisième ensemble concerne l'évolution des représentations, les expériences de reconnaissance ou de dévalorisation et la construction de l'identité professionnelle. Il s'agit d'étudier si les perceptions initiales de l'apprentissage évoluent au contact de l'expérience, comment les jeunes interprètent les regards portés sur eux par le maître artisan, les pairs, les clients, la famille ou la communauté, et comment ces expériences peuvent intervenir dans leur sentiment de compétence, leur appartenance au métier et leur manière de se définir professionnellement (Abric, 1994, 2003 ; Honneth, 2000 ; Bandura, 2003 ; Dubar, 2015 ; Verhoeven, 2011).

Le quatrième ensemble porte sur l'insertion socioprofessionnelle et les projets d'avenir. Il examine les perspectives d'emploi, les projets d'installation, les aspirations entrepreneuriales, les ressources disponibles, les obstacles rencontrés et la place que les jeunes souhaitent accorder au métier dans la suite de leur parcours (Amougou, 2026 ; Djahlin, 2003 ; Gaye, 2020, Filipiak & Walther, 2008).

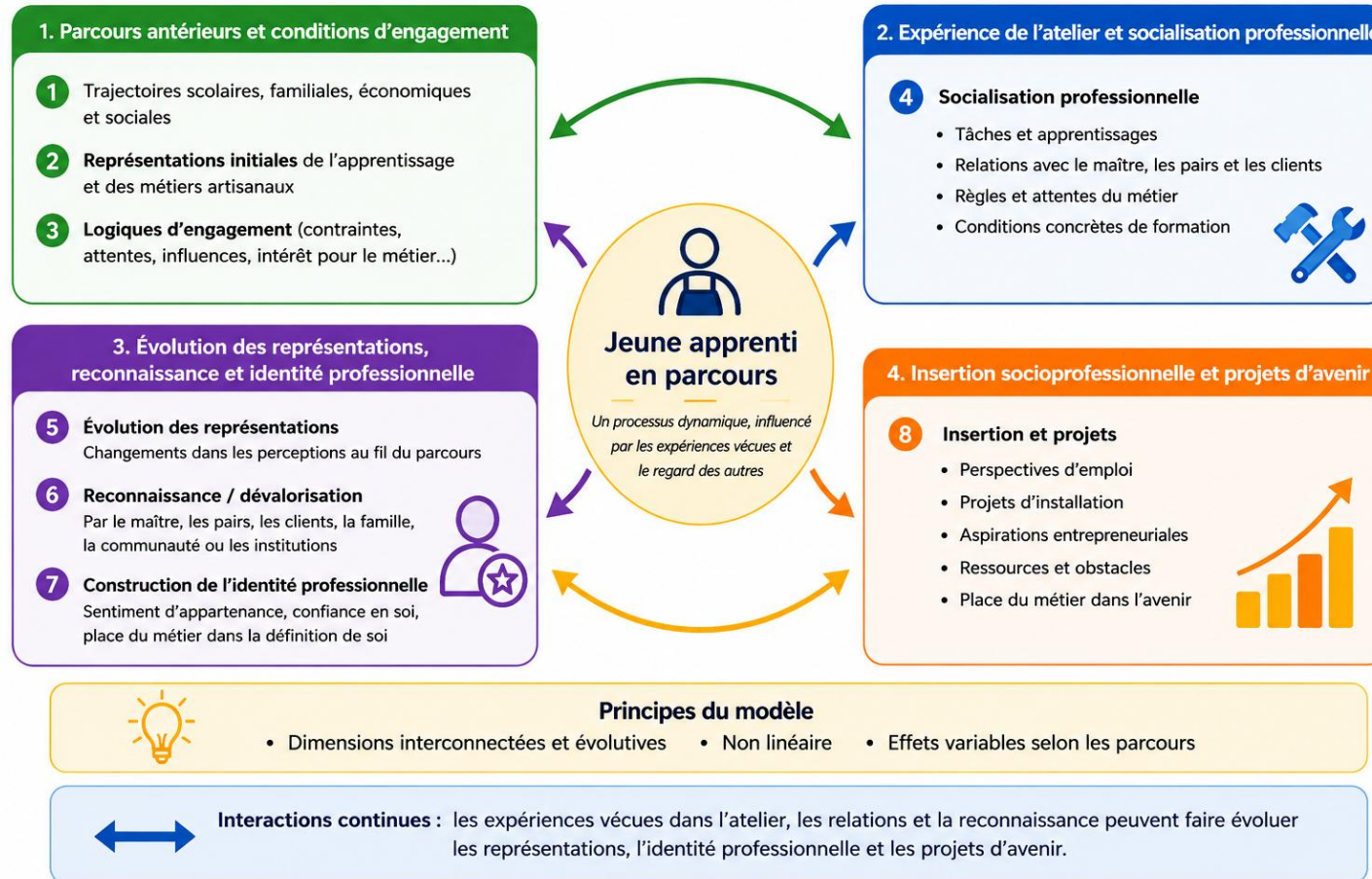
Ces dimensions sont étroitement imbriquées et leur articulation peut varier selon les parcours. Les trajectoires antérieures peuvent intervenir dans les représentations et les conditions d'engagement ; l'expérience de l'atelier peut être associée à une évolution du rapport au

métier, à des formes de reconnaissance ou de dévalorisation et à des transformations identitaires ; ces différents éléments peuvent enfin prendre place dans les projets d'insertion et les perspectives d'avenir. Cette approche rejoint les travaux de Dubar (2015), selon lesquels les identités sociales et professionnelles se construisent dans l'articulation entre les expériences biographiques, les processus de socialisation et les identités attribuées par les autres.

Le modèle ne suppose donc pas que l'apprentissage produise des effets identiques pour tous. Il permet également d'examiner les contraintes de formation, les rapports hiérarchiques, les déceptions, la précarité, la faible reconnaissance des compétences ou les obstacles à l'insertion susceptibles de marquer certains parcours (Adjogan, 2002 ; Djahlin, 2003 ; Gaye, 2020 ; Marguerat, 1996).

Il constitue ainsi une grille de lecture destinée à guider la construction du guide d'entretien et l'analyse des données, tout en restant ouverte aux thèmes et aux relations susceptibles d'émerger au cours de l'enquête. Le chapitre suivant présente la démarche méthodologique mise en œuvre pour produire, traiter et interpréter les données recueillies.

Figure 2 : Modèle analytique : Parcours d'apprentissage traditionnel des jeunes en atelier⁵



⁵ ChatGPT (GPT-5.6 Sol), <https://chatgpt.com/>, utilisé le 11 août 2026. Schéma généré à l'aide de l'intelligence artificielle à partir des données, consignes et corrections fournies par l'auteur.

III. MÉTHODE DE RECHERCHE

Nous présentons ici la démarche méthodologique mise en œuvre pour répondre aux questions de recherche. Elle comprend l'approche retenue, le terrain et la population étudiée, les modalités de collecte des données ainsi que les méthodes de traitement et d'analyse. L'ensemble de ces choix vise à assurer la cohérence entre la problématique, le cadre théorique et les données recueillies sur le terrain.

3.1. Méthodologie et présentation du terrain de recherche

Afin d'étudier les processus d'engagement dans l'apprentissage traditionnel et le rôle de cette expérience dans les trajectoires des jeunes, cette recherche adopte une approche qualitative et compréhensive (Kaufmann, 2016 ; Paillé & Mucchielli, 2021).

La recherche qualitative accorde une place centrale aux significations que les individus attribuent à leurs pratiques, à leurs expériences et à leur environnement social (Fortin, 2010 ; Creswell & Poth, 2018 ; Denzin & Lincoln, 2018). A ce titre, elle permet d'étudier des réalités complexes en tenant compte des situations concrètes dans lesquelles elles prennent forme.

La perspective compréhensive cherche plus précisément à saisir les logiques d'action des individus, les interprétations qu'ils donnent de leur parcours et les processus par lesquels ils construisent du sens à partir de leurs expériences (Kaufmann, 2016). Dans cette recherche, elle permet de dépasser une lecture de l'entrée en apprentissage uniquement fondée sur l'échec scolaire ou les difficultés économiques. Elle conduit à prendre également en considération les aspirations personnelles, les influences familiales, l'intérêt pour un métier, la recherche d'autonomie et les transformations qui se produisent au cours de l'expérience professionnelle. Cette démarche méthodologique est directement liée au modèle analytique présenté dans le cadre théorique. La méthode retenue doit permettre de reconstituer les trajectoires des jeunes et d'examiner les relations éventuelles entre leurs expériences antérieures, leurs représentations, leur engagement dans l'apprentissage, leur expérience de l'atelier, leur rapport au métier et leurs projets d'avenir. Ces dimensions ne sont pas considérées comme une succession rigide, mais comme des points d'analyse pouvant se combiner différemment selon les situations individuelles.

L'enquête a été menée dans trois localités du Togo : Lomé et Aného, situées dans la région Maritime, ainsi que Kpalimé, dans la région des Plateaux. Le choix de ces localités repose sur des considérations à la fois scientifiques et pratiques. Lomé, capitale économique du pays, se caractérise par une forte concentration d'activités artisanales et par une diversité importante de métiers et de profils de jeunes en apprentissage. Aného et Kpalimé présentent des contextes différents, dans lesquels les activités artisanales de proximité et le secteur informel occupent également une place importante dans la formation et l'insertion professionnelle des jeunes.

Le choix du Togo comme terrain d'étude se justifie par la coexistence de dispositifs formels de formation professionnelle et de formes d'apprentissage informelles ou non formelles. Ce contexte permet d'étudier les relations que les jeunes entretiennent avec les différentes voies de formation ainsi que les valeurs et les représentations sociales qui leur sont associées.

Notre position en tant que chercheur constitue également un élément à prendre en considération. Originaire du Togo et exerçant des fonctions dans un Centre d'Éducation et de Formation en Alternance en Belgique, nous disposons d'une connaissance du contexte socioculturel togolais et des problématiques liées à la formation professionnelle. Cette proximité a facilité l'accès au terrain, les échanges avec les participants et la compréhension de certaines références culturelles présentes dans leurs discours. Elle peut toutefois influencer le regard porté sur les situations observées et sur les propos recueillis. Une démarche réflexive a donc été adoptée afin d'interroger les présupposés du chercheur et de maintenir une distance critique à l'égard du terrain et des données produites (Bourdieu, 2003 ; Paillé & Mucchielli, 2021).

3.2. Population étudiée et constitution du corpus

La population étudiée est composée de vingt jeunes âgés de 18 à 27 ans, engagés dans un apprentissage traditionnel ou l'ayant récemment achevé. Parmi eux, douze parcours ont été retenus pour une analyse approfondie. Les participants exercent dans différents secteurs d'activité, notamment la maçonnerie, la menuiserie, la mécanique, la peinture en bâtiment, la couture, la coiffure ainsi que la plomberie et l'électricité. La diversité des métiers représentés permet de recueillir des expériences variées et d'examiner les éléments communs ou spécifiques aux différentes formes d'apprentissage artisanal.

L'étude repose sur un échantillonnage raisonné, également appelé échantillonnage intentionnel. Ce type d'échantillonnage ne vise pas à constituer un groupe statistiquement représentatif de l'ensemble des apprentis togolais. Il consiste plutôt à sélectionner des personnes dont les caractéristiques et les expériences sont susceptibles d'apporter des informations riches et pertinentes sur le phénomène étudié (Patton, 2015 ; Van Campenhoudt et al., 2022).

Pour participer à la recherche, les personnes devaient être âgées d'au moins 18 ans, être engagées dans un apprentissage traditionnel ou l'avoir récemment terminé, exercer ou avoir exercé dans un atelier artisanal au Togo et accepter librement de participer aux entretiens. Une attention particulière a également été accordée à la variation des profils selon le sexe, l'âge, le niveau scolaire, le métier, l'étape du parcours d'apprentissage et la situation professionnelle au moment de l'enquête. Cette diversification ne vise pas la comparaison systématique entre les différents métiers, mais l'identification d'une pluralité de trajectoires et de manières de vivre l'apprentissage.

Initialement, la recherche devait porter principalement sur des apprentis encore en formation. Les premiers contacts avec le terrain ont toutefois montré l'intérêt d'intégrer des jeunes en fin d'apprentissage ou déjà installés à leur compte. Leur participation permettait de disposer d'un recul plus important sur les transformations de leurs représentations, leur construction identitaire et leurs projets d'insertion. Certains maîtres d'apprentissage ont également apporté des éléments de contexte au cours des échanges. Leurs propos ont servi à mieux comprendre les conditions de formation dans les ateliers, mais ils ne constituent pas le cœur du corpus consacré aux trajectoires des jeunes.

Une vingtaine de personnes ont été rencontrées au cours de l'enquête. Après une première lecture et une analyse exploratoire des matériaux recueillis, les parcours de douze participants ont été retenus pour l'analyse approfondie. Ce choix a tenu compte de la qualité des informations disponibles, de la diversité des profils et de la répétition progressive des thèmes dans les discours. La saturation désigne le moment où la poursuite de la collecte n'apporte plus d'éléments suffisamment nouveaux pour modifier de manière significative les catégories en cours de construction (Glaser & Strauss, 1967 ; Guest et al., 2006). Dans cette recherche, elle ne signifie pas que toutes les expériences possibles ont été recueillies, mais que les données collectées permettaient de répondre de manière suffisamment étayée aux questions de recherche.

Le corpus final réunit ainsi des apprentis encore en formation, des jeunes proches de la fin de leur apprentissage et des artisans récemment installés. Il permet d'observer les représentations de l'apprentissage à différents moments du parcours et de mieux comprendre leur évolution au contact de l'expérience professionnelle.

3.3. Production, traitement et analyse des données

La collecte des données a été réalisée principalement au moyen d'entretiens semi-directifs. Cette technique est particulièrement adaptée à une recherche compréhensive puisqu'elle permet d'accéder aux expériences, aux représentations et aux logiques d'action des participants à travers leur propre discours (Blanchet & Gotman, 2015 ; Kvale & Brinkmann, 2009). Elle offre un cadre commun à l'ensemble des échanges tout en laissant aux personnes interrogées la possibilité de développer les dimensions de leur parcours qu'elles considèrent comme importantes.

Les entretiens ont été conduits à partir d'un guide organisé en fonction des questions de recherche et du modèle analytique. Ils ont porté sur le parcours scolaire, familial et social des participants, les circonstances de leur entrée dans l'apprentissage, les représentations qu'ils avaient initialement des métiers artisanaux, les raisons, leur expérience quotidienne dans l'atelier, leurs relations avec le maître d'apprentissage et les autres apprentis, les compétences acquises, les difficultés rencontrées, les formes de reconnaissance reçues ainsi que leurs projets professionnels. Les participants ont également été invités à expliquer si leur perception de l'apprentissage et leur manière de se définir avaient évolué depuis leur entrée dans le métier.

Le guide d'entretien n'a pas été utilisé comme un questionnaire rigide. L'ordre des questions pouvait varier selon le déroulement des échanges et les éléments apportés par les participants. Nous avons procédé à des relances afin de demander des précisions, de faire expliciter certaines situations ou d'approfondir les expériences évoquées. Cette souplesse a permis de recueillir des récits détaillés tout en maintenant une continuité entre les différents entretiens.

Quatorze entretiens individuels et deux entretiens collectifs, réunissant chacun trois participants, ont été réalisés entre le 12 et le 26 février 2026. Les échanges lors des entretiens collectifs ont permis de faire émerger des points de vue partagés, des accords, mais aussi des différences de perception au sein du groupe. Ils ont ainsi complété les récits recueillis lors des

entretiens individuels, sans constituer un corpus totalement séparé (Albarelo, 2012). Les entretiens ont duré entre trente minutes et une heure et demi. Les entretiens individuels se sont déroulés principalement dans les ateliers, tandis que les entretiens collectifs ont été organisés dans des espaces extérieurs aux lieux de formation, bénéficiant ainsi d'un cadre plus libre et détendu.

Avec l'accord des participants, les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits. La majorité des échanges ont été conduits en éwé⁶, langue dans laquelle de nombreux participants se sentaient plus à l'aise pour raconter leur parcours et exprimer leurs perceptions. Les entretiens ont ensuite été traduits et retranscrits en français.

Les données recueillies ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique de contenu. Cette méthode permet de repérer dans les entretiens les idées importantes, de les organiser et de les regrouper en thèmes en lien avec les questions de recherche. Elle repose notamment sur le découpage du corpus en unités de sens, puis sur leur codage et leur classement en catégories (Bardin, 2013 ; Paillé & Mucchielli, 2021).

L'analyse a combiné deux démarches complémentaires. La première s'est appuyée sur les dimensions déjà définies dans le cadre théorique et le modèle analytique. La seconde a permis de prendre en compte des thèmes qui n'avaient pas été prévus au départ, mais qui sont apparus au cours de la lecture des entretiens. Cette manière de procéder permet de conserver un cadre d'analyse commun tout en restant attentive à ce que les participants apportent eux-mêmes dans leurs récits (Paillé & Mucchielli, 2021).

Le travail a commencé par une lecture complète des transcriptions afin de se familiariser avec l'ensemble du corpus et de repérer les premières idées récurrentes. Les entretiens ont ensuite été relus plus précisément et découpés en unités de sens. Une unité de sens pouvait correspondre à une phrase, à un passage ou à plusieurs propos portant sur une même idée. Chaque unité a reçu un code simple résumant son contenu. Par exemple, certains passages ont été codés comme « difficultés financières », « interruption scolaire », « intérêt pour le métier », « soutien familial », « apprentissage par observation », « reconnaissance du maître », « fierté professionnelle » ou encore « projet d'installation ». Cette étape s'inscrit dans la logique de codage et de classement des contenus décrite par Bardin (2013).

⁶ L'éwé est une langue locale principalement parlée dans le sud du Togo, ainsi que dans certaines régions du Ghana et du Bénin.

Les codes proches ont ensuite été regroupés en sous-catégories, puis rattachés aux dimensions du modèle analytique. Afin de rester cohérente avec la nouvelle organisation de ce modèle, l'analyse a été structurée autour de quatre grands ensembles thématiques : 1) les parcours antérieurs et les conditions d'engagement ; 2) l'expérience de l'atelier et la socialisation professionnelle ; 3) l'évolution des représentations, la reconnaissance et la construction de l'identité professionnelle ; 4) l'insertion socioprofessionnelle et les projets d'avenir.

À l'intérieur de ces quatre ensembles, les huit dimensions du modèle ont été conservées comme repères plus précis : les trajectoires antérieures, les représentations initiales de l'apprentissage, les logiques d'engagement, la socialisation professionnelle dans l'atelier, l'évolution des représentations, les expériences de reconnaissance ou de dévalorisation, la construction de l'identité professionnelle ainsi que l'insertion socioprofessionnelle et les projets d'avenir. Cette organisation a permis de classer les données de manière claire sans perdre les liens entre les différentes dimensions du parcours.

Le codage est resté souple. Un même extrait pouvait recevoir plusieurs codes lorsqu'il concernait plusieurs aspects de l'expérience du participant. Par exemple, un passage évoquant le fait de gagner sa vie grâce au métier pouvait être associé à l'autonomie financière, à la fierté professionnelle et à l'insertion socioprofessionnelle. Ce choix permet de mieux rendre compte de la complexité des récits, plutôt que de limiter chaque extrait à une seule catégorie.

La grille de codage a été ajustée progressivement au cours de l'analyse. La comparaison entre les entretiens a permis de repérer les points communs, les différences entre les parcours et certains thèmes apparus plus clairement au fil du travail. Parmi ceux-ci figurent notamment la complémentarité entre l'école et l'atelier, les conditions matérielles de formation, certaines difficultés rencontrées par les apprenties, la diversification des compétences ainsi que les attentes en matière de certification et de reconnaissance des acquis. Cette démarche progressive correspond à l'approche proposée par Paillé et Mucchielli (2021), qui souligne l'importance de faire évoluer les catégories au contact des données.

Enfin, les entretiens ont été comparés entre eux afin d'identifier les régularités, les différences et les évolutions observées selon les parcours. La grille n'a donc pas été utilisée comme un cadre figé, mais comme un outil permettant d'organiser et de comparer les données tout en restant ouverte aux particularités de chaque expérience.

3.4. Considérations éthiques et limites de l'étude

Cette recherche a été conduite dans le respect des principes éthiques applicables aux recherches en sciences humaines et sociales. Les participants ont été informés de l'objectif de l'étude, du contenu des entretiens, de l'usage prévu des données et du caractère volontaire de leur participation. Il leur a été précisé qu'ils pouvaient refuser de répondre à certaines questions ou interrompre leur participation à tout moment, sans devoir fournir de justification. Leur consentement libre et éclairé a été recueilli avant le début des échanges (Israel & Hay, 2006).

La confidentialité des données a été garantie par l'utilisation de pseudonymes et par la suppression ou la modification des informations susceptibles de permettre l'identification des participants, des maîtres d'apprentissage ou des ateliers. Les enregistrements et les transcriptions ont été utilisés uniquement dans le cadre de cette recherche. Les citations retenues dans la présentation des résultats ont également été sélectionnées de manière à respecter l'anonymat des personnes interrogées.

Une attention particulière a été accordée à la relation d'enquête. Certains participants avaient connu des interruptions scolaires, des difficultés économiques, des deuils ou d'autres situations personnelles délicates. Nous avons pris soin d'adopter une posture d'écoute, de respect et de non-jugement. Les questions portant sur ces expériences ont été abordées avec prudence et les participants étaient libres de ne pas développer les sujets qu'ils jugeaient trop personnels. En recherche qualitative, l'éthique ne se limite pas au recueil initial du consentement, mais concerne l'ensemble de la relation construite avec les participants, depuis l'entrée sur le terrain jusqu'à l'interprétation et à la restitution des données (Orb et al., 2001 ; Tracy, 2010).

Plusieurs précautions ont été prises afin de renforcer la qualité de la recherche. La crédibilité de l'analyse repose notamment sur la diversité des profils interrogés, la comparaison des parcours, la conservation des verbatim et l'explicitation des étapes de codage. Une attention a également été portée aux cas qui ne correspondaient pas aux tendances dominantes, par exemple aux jeunes qui avaient dès le départ une représentation positive de l'apprentissage ou qui s'y étaient engagés après l'obtention du baccalauréat. La prise en compte de ces situations permet de nuancer les résultats et d'éviter de réduire l'apprentissage traditionnel à une voie uniquement choisie à la suite d'un échec scolaire.

Cette étude présente néanmoins plusieurs limites. La première tient à la taille et au mode de constitution de l'échantillon. Les participants ont été sélectionnés de manière raisonnée dans trois localités et ne représentent pas statistiquement l'ensemble des jeunes engagés dans l'apprentissage traditionnel au Togo. Les résultats n'ont donc pas vocation à être généralisés à toute la population. Ils visent plutôt à proposer une compréhension approfondie de certaines expériences et à dégager des processus susceptibles d'être retrouvés dans des contextes comparables. En recherche qualitative, la valeur des résultats repose ainsi davantage sur leur crédibilité et leur transférabilité que sur une généralisation statistique (Lincoln & Guba, 1985).

La deuxième limite concerne les conditions de réalisation des interviews. Plusieurs entretiens individuels se sont déroulés dans les ateliers, où la présence du maître d'apprentissage, des collègues, des clients ou du bruit pouvait parfois limiter la disponibilité des participants et leur liberté de parole. L'organisation de certains entretiens collectifs dans des espaces extérieurs a permis de réduire partiellement cette difficulté, sans toutefois la supprimer entièrement.

La troisième limite est liée à la traduction des entretiens de l'éwé vers le français. Le passage d'une langue à une autre ne constitue pas une opération entièrement neutre, car certains mots, expressions ou références culturelles ne possèdent pas toujours d'équivalent exact. Une attention particulière a donc été portée au contexte des propos et à la conservation de leur signification générale plutôt qu'à une traduction strictement littérale (Squires, 2009 ; Temple & Young, 2004).

Enfin, en tant que chercheur, notre proximité avec le terrain constitue à la fois une ressource et une limite. Notre connaissance du contexte togolais a facilité la relation avec les participants et l'interprétation de certaines situations. Elle peut cependant avoir influencé les questions posées, les éléments jugés importants et les interprétations proposées. La réflexivité, la comparaison systématique des entretiens et le retour régulier aux verbatim ont permis de limiter ce risque, sans prétendre l'éliminer complètement. L'objectif n'est pas d'affirmer une neutralité absolue, mais de rendre explicite la position à partir de laquelle les données ont été produites et analysées (Bourdieu, 2003 ; Paillé & Mucchielli)

Tableau synthétique des profils et trajectoires des participants

Le tableau ci-dessous résume les principales caractéristiques des douze parcours retenus pour l'analyse. Il met en évidence la diversité des situations antérieures, des raisons d'engagement dans l'apprentissage, des représentations initiales et des projets professionnels.

Participant	Âge / sexe	Métier / niveau scolaire	Situation avant l'apprentissage	Raison du choix	Regard initial / évolution	Situation / projet actuel
Laré	24 ans / H	Maçon / BEPC	Arrêt scolaire faute de moyens familiaux.	Contrainte économique + intérêt ancien pour la maçonnerie.	Voie de recours quand l'école devient inaccessible → regard positif et fierté.	Progresse rapidement ; souhaite s'installer et compléter par des cours du soir.
Ayélévi	23 ans / F	Couture / Bac	Bonne élève ; projet créatif ancien, intérêt aussi pour la cordonnerie.	Choix personnel affirmé, passion et recherche d'une formation pratique.	Consciente de la dévalorisation sociale → métier désormais perçu comme complexe et valorisant.	Projet d'indépendance combinant couture et cordonnerie.
Damigou	23 ans / F	Couture / 1re année universitaire interrompue	Université interrompue faute de moyens ; intérêt ancien pour la couture.	Contrainte économique + goût réel pour le métier.	Regard des autres d'abord pesant → fierté renforcée par les progrès et premiers revenus.	Se perfectionner avant d'ouvrir un atelier ; envisage aussi une reprise d'études.
Mawuko	26 ans / H	Menuiserie / collège sans diplôme	Apprentissage familial, arrêt scolaire, épisode de commerce au Bénin puis retour au métier.	Recherche de revenus puis volonté de stabilité et de perfectionnement.	Métier progressivement revalorisé ; forte fierté, mais regret d'avoir quitté l'école trop tôt.	Artisan autonome ; gère des chantiers et forme des apprentis.
Kodjo	28 ans / H	Peinture bâtiment / Bac	Bon parcours scolaire et bac obtenu.	Choix volontaire : autonomie, activité concrète, refus d'une carrière de bureau imposée.	Apprentissage d'abord associé à l'échec → devient une véritable orientation professionnelle.	À son compte ; forme des stagiaires et défend une meilleure articulation théorie-pratique.
Solim	18 ans à l'entrée / H	Mécanique / CAP	Formation professionnelle préalable.	Perfectionnement pratique d'un projet professionnel ancien.	Regard déjà positif → confirmation de la valeur de la pratique et fierté professionnelle.	Souhaite s'installer à son compte et une meilleure reconnaissance des diplômes.
Agossou	21 ans / H	Mécanique / Bac scientifique	Contexte familial difficile après le décès du père.	Contraintes familiales + intérêt ancien pour la mécanique.	Regard initial positif ; rejette l'idée d'un métier manuel lié au manque d'intelligence.	Veut ouvrir son atelier ; souhaite davantage de soutien à l'insertion.
Senam	26 ans / H	Menuiserie / 4e	Arrêt scolaire après décès du père pour soutenir la famille.	Contrainte familiale + intérêt ancien pour la menuiserie.	École d'abord davantage valorisée → apprentissage désormais vu comme voie de réussite et d'autonomie.	Formation achevée ; sous-traitant ; projet d'ouverture d'atelier.
Setor	27 ans / H	Menuiserie après cordonnerie / 4e	Arrêt scolaire après difficultés ; deux apprentissages successifs.	Réorientation et volonté d'acquérir plusieurs compétences.	Apprentissage d'abord perçu comme honteux → changement complet grâce à l'autonomie acquise.	Vit du métier ; souhaite obtenir le CFA et une attestation de fin d'apprentissage.
Semekor	22 ans / H	Plomberie-électricité / 3e	Difficultés scolaires ; réorientation vers un métier.	Difficultés scolaires + passion ancienne pour l'électricité.	Voie d'échec au départ → voie valable permettant autonomie et réputation professionnelle.	Autonome ; souhaite renforcer théorie, culture générale et informatique.
Tantivi	19 ans / F	Coiffure / seconde redoublée	Redoublement, sentiment d'avancer en âge ; ancien projet de sage-femme.	Choix personnel pour un métier aimé depuis l'enfance et recherche d'autonomie.	Apprentis vus comme ayant « raté leur vie » → apprentissage désormais perçu comme précieux et porteur d'identité.	Début de formation ; projet d'atelier et demande de compléments en français/calcul.
Kankoe	22 ans / F	Couture / fin du primaire	Scolarisation tardive puis arrêt en fin de primaire.	Intérêt pour la couture transmis par sa sœur + recherche d'un avenir professionnel.	Bureau initialement plus valorisé → fierté fondée sur la compétence, les clients et l'autonomie.	En apprentissage ; veut ouvrir son atelier, former et reprendre une formation scolaire.

IV. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous consacrons ce chapitre à l'analyse des principaux résultats issus des douze entretiens semi-directifs réalisés auprès de jeunes engagés ou ayant été engagés dans un apprentissage traditionnel au Togo. L'analyse reprend les principales dimensions définies dans le modèle analytique, regroupées ici sous quatre intitulés plus synthétiques : Entrée dans l'apprentissage ; Expérience de l'atelier ; Rapport au métier et à soi ; Insertion et projets.

Nous nous appuyons sur des extraits significatifs des entretiens afin de rester au plus près de l'expérience des participants. Les verbatims retenus permettent de mettre en évidence les tendances communes tout en rendant compte de la diversité des parcours.

4.1. Entrée dans l'apprentissage

L'entrée dans l'apprentissage ne constitue presque jamais un événement isolé. Elle prend place dans une histoire scolaire, familiale, sociale et économique plus large. Selon les participants, elle fait suite à une interruption de scolarité, à une diminution des ressources familiales, à un décès, à des difficultés scolaires, à un redoublement ou à une volonté ancienne d'exercer un métier manuel. Ces éléments se combinent fréquemment plutôt qu'ils ne s'excluent.

Pour plusieurs jeunes, les difficultés économiques ont directement compromis la poursuite des études. Laré, titulaire du BEPC⁷, explique que son père n'était plus en mesure de financer la scolarité de tous ses enfants : « *On a vécu des moments difficiles avec notre papa. Il nous a soutenus pour aller à l'école, mais à un moment donné, il n'avait plus les moyens. [...] Comme il n'y avait plus de moyens, on a été obligés d'arrêter l'école.* » (Laré, apprenti maçon)

Cette interruption est vécue comme une déception, mais elle ne suffit pas à expliquer son choix. Damigou manifeste depuis longtemps un intérêt pour la couture et affirme qu'elle aurait cherché à apprendre ce métier même si elle avait pu poursuivre l'université : « *Oui, c'était difficile. Mais en même temps, j'aimais vraiment la couture. Même si j'avais eu les moyens de continuer à l'université, j'aurais cherché un moyen d'apprendre ce métier.* » (Damigou, apprentie couturière)

⁷ BEPC : Brevet d'études du premier cycle, diplôme sanctionnant la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire et permettant l'accès au lycée.

Dans d'autres parcours, les contraintes économiques s'articulent à des responsabilités familiales. Après le décès de son père, Agossou tient compte de la charge supportée par sa mère, tout en étant déjà personnellement attiré par la mécanique. Il explique « *Avant même d'avoir le Bac⁸, ma situation familiale était difficile. Mon père est décédé il y a environ 12 ou 13 ans, et ma mère devait s'occuper seule de nous. Compte tenu de ces difficultés, j'ai choisi de me tourner vers l'apprentissage.* » (Agossou, apprenti mécanicien)

Senam, de son côté, interrompt sa scolarité pour permettre à son jeune frère de poursuivre ses études : « *J'ai dû arrêter après le décès de notre père. Nous sommes deux enfants et la charge devenait trop lourde pour ma maman seule. [...] J'ai décidé d'arrêter pour permettre à mon petit frère de continuer ses études, étant donné les moyens limités de ma mère.* » (Senam, apprenti menuisier)

Ces récits montrent que l'arrêt scolaire peut résulter d'un arbitrage familial et d'un sentiment de responsabilité envers les proches, et pas seulement d'un échec scolaire individuel.

D'autres parcours sont davantage marqués par une expérience scolaire devenue difficile ou insatisfaisante. Semekor estime qu'il ne progresse plus à l'école comme il le souhaiterait :

« *En classe de 3e, je me suis rendu compte que l'école ne me permettrait pas d'aller loin dans mes projets. J'avais des difficultés. J'en ai parlé à mes parents en leur disant que je préférais me tourner vers l'apprentissage, car je n'avançais pas à l'école.* » (Semekor, apprenti plombier-électricien)

Un résultat important du corpus est toutefois la présence de jeunes dont le parcours ne correspond pas à l'image d'une orientation réservée aux élèves en difficulté. Ayélévi, Kodjo et Agossou ont obtenu le baccalauréat avant de s'engager dans un métier artisanal. Solim avait suivi une formation professionnelle sanctionnée par un CAP⁹ avant de rejoindre un garage afin de renforcer sa maîtrise pratique : « *Avant d'entrer en apprentissage, j'ai suivi une formation professionnelle, notamment un CAP. Après [...], j'ai décidé de renforcer ma formation en entrant en apprentissage afin de me perfectionner dans le métier.* » (Solim, apprenti mécanicien)

Kodjo insiste quant à lui sur le caractère personnel de son choix malgré l'obtention du baccalauréat : « *J'ai obtenu le baccalauréat avant de me lancer [...] dans le métier. Depuis mon enfance, je ne me voyais pas dans un bureau [...]. Je voulais faire quelque chose de concret, gagner ma vie par moi-même. Ce n'est pas quelqu'un qui m'a poussé à apprendre un métier[...]* » (Kodjo, artisan peintre en bâtiment)

⁸ Bac ou baccalauréat : diplôme de fin d'enseignement secondaire, équivalent au CESS en Belgique, donnant accès aux études supérieures.

⁹ CAP : Certificat d'aptitude professionnelle, diplôme sanctionnant une formation professionnelle de trois ans dans l'enseignement secondaire.

Ayélévi rapporte également l'incompréhension suscitée par son orientation : « *Beaucoup de gens ne comprenaient pas ce choix : pour eux, avoir le Bac signifiait continuer les études pour devenir cadre. Heureusement, mon père m'a soutenue.* » (Ayélévi, apprentie couturière)

Les relations familiales et communautaires jouent par ailleurs un rôle fréquent dans la découverte du métier et dans l'accès à l'atelier. Un frère, une tante, un oncle, un cousin ou un ami peut mettre le jeune en relation avec un maître d'apprentissage. Laré arrive ainsi à Lomé par l'intermédiaire de son frère : « *C'est grâce à mon cousin. [...] Il m'a dit que le patron est quelqu'un de bien. Je ne le connaissais pas, mais je lui ai fait confiance. Je viens de Bassar¹⁰ et je ne connaissais pas Lomé. C'est grâce à lui que je suis arrivé chez ce patron.* » (Laré, apprenti maçon)

Ces trajectoires sont également marquées, avant même l'entrée dans l'atelier, par les représentations associées à l'apprentissage. Plusieurs participants le reliaient initialement à l'échec scolaire, à une faible valeur sociale ou à une absence de perspectives. La réussite était davantage associée au diplôme, à l'emploi de bureau, au statut de cadre ou de fonctionnaire. Kodjo se rappelle ainsi des discours entendus à l'école : « *À l'école, on disait souvent que ceux qui n'étaient pas bons allaient apprendre la maçonnerie, la menuiserie ou un autre métier manuel. [...] On pensait que l'apprentissage, c'était pour ceux qui avaient échoué à l'école.* » (Kodjo, artisan peintre en bâtiment)

Setor associait davantage encore la réussite au travail de bureau et à une apparence socialement valorisée : « *Avant, je pensais que c'était une voie honteuse, peu valorisante. Pour moi, il fallait aller à l'école, trouver un emploi de bureau et bien s'habiller.* » (Setor, artisan menuisier)

Ces jugements circulent dans l'école, la famille, le groupe d'amis et plus largement dans l'environnement social. Ayélévi constate notamment que cette vision continue d'influencer les choix des jeunes : « *L'apprentissage est souvent mal perçu. Les parents pensent que réussir, c'est devenir cadre ou travailler dans un bureau. Les métiers artisanaux sont considérés comme moins prestigieux et moins rémunérateurs. Cette vision influence beaucoup les jeunes.* » (Ayélévi, apprentie couturière)

Cette représentation négative n'est cependant pas partagée par tous. Agossou déclare avoir toujours considéré l'apprentissage comme une voie valable. Solim dit n'avoir jamais eu honte de la mécanique. Chez d'autres participants, l'intérêt ancien pour le métier contribue également à relativiser les jugements dévalorisants.

Ayélévi évoque pour sa part une passion ancienne pour la création : « *La couture est une passion qui remonte à mon enfance. Quand j'étais petite, je bricolais déjà beaucoup. [...] Je modifiais mes vêtements, je les décousais parfois pour en créer d'autres.* » (Ayélévi, apprentie couturière)

¹⁰ Ville située dans le nord du Togo, contrairement à Lomé, la capitale, située à l'extrême sud du pays.

Damigou attribue également son intérêt à l'observation de sa tante couturière : « *Pendant les vacances, j'allais chez elle et je l'accompagnais souvent à l'atelier. Je regardais comment elle travaillait. Même si elle ne me laissait pas utiliser les machines, cela m'a beaucoup marquée. C'est comme ça que l'intérêt est né.* » (Damigou, apprentie couturière)

Les récits ne permettent donc pas de séparer nettement les orientations choisies des orientations subies. Dans la majorité des parcours, plusieurs logiques s'articulent : nécessité économique, difficultés scolaires, responsabilités familiales, intérêt ancien pour un métier, recherche d'autonomie, influence d'un modèle professionnel et volonté d'accéder rapidement à une activité concrète. Laré résume bien cette articulation entre contrainte et appropriation personnelle : « *C'était obligé, mais pas vraiment forcé. Je ne pouvais pas rester à la maison sans rien faire. Si l'école ne marche pas, il faut apprendre un métier.* » (Laré, apprenti maçon)

La recherche d'autonomie est également très présente. Elle renvoie à la possibilité de gagner sa vie, de soutenir sa famille et de ne pas dépendre entièrement des autres. Tantivi insiste notamment sur ce que peut représenter la possession d'un métier pour une jeune femme : « *Si tu as ton propre métier et tes revenus, tu peux subvenir à tes besoins et à ceux de tes enfants plus tard.* » (Tantivi, apprentie coiffeuse)

L'engagement peut enfin se renforcer au cours de la formation elle-même. Plusieurs participants déclarent avoir commencé dans un contexte de contrainte ou de doute, puis avoir progressivement confirmé leur choix au contact du métier, des relations et des premières réussites. L'engagement dans l'apprentissage apparaît donc moins comme une décision définitivement arrêtée au départ que comme un processus qui peut se construire et se consolider avec l'expérience.

Au terme de cette première analyse thématique, nous identifions plusieurs configurations. Certains jeunes entrent en apprentissage après une interruption scolaire liée aux conditions économiques ou familiales ; d'autres se réorientent après des difficultés scolaires ; d'autres encore s'engagent sur la base d'un intérêt ancien ou d'un projet professionnel affirmé, y compris après un parcours scolaire réussi. Plusieurs participants se situent toutefois à l'intersection de ces différentes configurations.

4.2. Expérience de l'atelier

Une fois dans l'atelier, les récits montrent que l'acquisition des compétences repose principalement sur l'observation, l'imitation, la répétition et une participation progressive aux activités réelles de production. Les débutants commencent généralement par regarder les anciens, identifier les outils, préparer le matériel ou réaliser des tâches simples. Des

opérations plus complexes leur sont ensuite confiées à mesure que leur maîtrise et leur fiabilité sont reconnues.

Kankoe fait une description plus détaillée du même processus : « *On observe au début, après on fait des tâches minimes comme découper des patrons, repasser des parties des habits... [...]Après on confectionne de petits modèles d'habits pour enfant pour voir notre niveau d'avancement[...]. Puis on nous confie un travail de client sous la supervision de notre patronne.* » (Kankoe, apprentie couturière)

Dans la mécanique, cette progression se construit au contact direct des pannes et des véhicules. Solim décrit la manière dont le maître organise progressivement l'accès aux tâches : « *On observe le patron, la façon dont il fait les diagnostics de panne et les démontages en vue des réparations. Ensuite, il nous met à l'épreuve sur une prochaine panne pour voir comment on se débrouille. Au départ, il nous habitue à connaître le nom des outillages[...]* » (Solim, apprenti mécanicien)

L'apprentissage porte également sur des responsabilités qui dépassent les gestes strictement techniques : « *Pour nous habituer à la gestion des stocks et des dépenses, il nous confie certaines sommes pour effectuer des achats pour ensuite nous demander de faire les comptes. C'est un gage de confiance.* » (Solim, apprenti mécanicien)

Chez Laré, la progression se manifeste par la capacité à accomplir rapidement certaines tâches de maçonnerie : « *Tout d'abord, j'ai appris le bon dosage pour mélanger le sable et le ciment, savoir choisir les moules [...] et leur utilisation, en observant les autres faire. [...] Aujourd'hui, je peux même monter des murs moi-même. Les gens demandent à mon patron depuis combien de temps je suis là.* » (Laré, apprenti maçon)

Ces différents témoignages montrent que l'accès aux savoir-faire dépend largement des situations rencontrées, de l'observation, de la répétition et des responsabilités progressivement confiées. La progression peut aussi être éprouvante. Semekor rappelle ainsi les difficultés rencontrées au début : « *[...]je pensais que ce serait facile, mais j'ai vite compris que c'était plus difficile que prévu. J'ai dû faire preuve de courage et de volonté. Après deux semaines, j'ai failli abandonner. Mais grâce à la persévérance et aux conseils reçus, j'ai pu aller jusqu'au bout.* » (Semekor, apprenti plombier-électricien)

L'atelier ne transmet donc pas uniquement des gestes techniques. Plusieurs participants évoquent aussi la ponctualité, la discipline, la patience, la persévérance, l'honnêteté, le respect des consignes et la relation avec les clients. Solim souligne cette dimension : « *Le patron nous apprend à connaître les outils, les pièces du moteur et à travailler progressivement. Il nous met en situation réelle. Il insiste aussi sur l'honnêteté, la rigueur et le respect des clients.* » (Solim, apprenti mécanicien)

Mawuko, devenu lui-même artisan, élargit encore ce rôle en transmettant à ses apprentis non seulement la menuiserie, mais également certains acquis scolaires : *« Aujourd'hui, j'ai des apprentis, surtout des jeunes du village dont les parents n'ont pas les moyens. Je leur apprends le métier, mais aussi des bases comme la lecture et le calcul. C'est très important pour leur avenir. »* (Mawuko, artisan menuisier)

À travers ces apprentissages apparaît également l'importance des relations nouées dans l'atelier. La qualité de la relation avec le maître peut favoriser la progression et la persévérance. Laré décrit par exemple un accueil qui l'a encouragé dès son arrivée : *« Quand je suis arrivé, mon patron m'a bien accueilli. Il m'a félicité d'avoir choisi d'apprendre un métier. Depuis, il ne m'a jamais abandonné. »* (Laré, apprenti maçon)

Ces relations ne sont toutefois pas toujours dépourvues de tensions. La hiérarchie de l'atelier implique parfois qu'un apprenti plus expérimenté prenne en charge la formation quotidienne d'un nouveau venu. Setor souligne les difficultés que cette situation peut provoquer : *« Il peut y avoir des problèmes relationnels avec ton supérieur direct, souvent un apprenti plus expérimenté chargé de te former. Parfois, le courant ne passe pas, ce qui complique l'apprentissage. »* (Setor, artisan menuisier)

Le collectif de travail apparaît ainsi à la fois comme une ressource d'apprentissage et comme un espace traversé par des rapports d'autorité et de dépendance. La qualité de l'encadrement et des relations avec les personnes plus expérimentées peut donc faciliter ou, au contraire, compliquer la progression.

À ces dimensions relationnelles s'ajoutent des conditions de formation souvent exigeantes. Les participants évoquent la fatigue, les longues journées de travail, les heures supplémentaires, le coût des outils et du matériel ainsi que la faiblesse des compensations financières. Mawuko rapporte avoir travaillé gratuitement pendant plusieurs mois à Lomé pour compléter sa formation, alors même qu'il disposait de très peu de ressources : *« J'ai vécu des moments difficiles. Parfois, je n'avais même pas de quoi manger. J'ai même travaillé gratuitement pendant plusieurs mois pour compléter ma formation, parce que je n'avais aucun soutien matériel sur place. »* (Mawuko, artisan menuisier)

Tantivi mentionne de son côté les frais liés à la formation : *« Pour entrer en apprentissage, il faut payer des frais d'entrée. Ensuite, les outils de travail sont à notre charge. Nous devons aussi payer pour notre formation. »* (Tantivi, apprentie coiffeuse)

Un résultat moins attendu concerne les risques spécifiques rapportés par certaines jeunes femmes. Tantivi évoque notamment les sollicitations insistantes d'hommes susceptibles de les détourner de leur projet : *« Il y a des hommes qui pensent que les apprenties sont des proies faciles. »*

Ils nous draguent beaucoup et essaient parfois de nous détourner de nos objectifs. Pourtant, nous voulons surtout terminer notre apprentissage et devenir autonomes. » (Tantivi, apprentie coiffeuse)

Cette expérience montre que les difficultés vécues pendant l'apprentissage ne sont pas uniquement techniques ou financières. Elles peuvent aussi être liées aux rapports sociaux dans lesquels les jeunes évoluent.

Enfin, l'expérience de l'atelier fait apparaître chez plusieurs participants le souhait de mieux articuler les savoir-faire pratiques et certains enseignements complémentaires. Les jeunes évoquent notamment la lecture, l'écriture, le calcul, le français, la gestion, l'informatique et certaines connaissances techniques. Kankoe explique directement les conséquences de ses difficultés en français : *« Certains clients ne parlent que français et c'est difficile pour moi de communiquer avec eux. Cela me gêne beaucoup. »* (Kankoe, apprentie couturière)

Ces demandes ne traduisent pas un rejet de l'atelier. Ayélévi résume au contraire la complémentarité recherchée : *« Les deux sont complémentaires. L'atelier apporte la pratique, tandis que l'école apporte la théorie. Pour être complet, il faut les deux. »* (Ayélévi, apprentie couturière)

Laré envisage notamment des cours du soir permettant de maintenir les jeunes en apprentissage tout en complétant leur formation : *« Il faudrait permettre de faire l'apprentissage et en même temps continuer un peu les études, comme des cours du soir. Ça aiderait beaucoup à compléter la formation. »* (Laré, apprenti maçon)

Kodjo imagine une articulation plus organisée : *« Si l'État pouvait ouvrir une structure pour les apprentis traditionnels, où ils passeraient par exemple trois jours à l'atelier et deux jours à l'école, ce serait très bénéfique. »* (Kodjo, artisan peintre en bâtiment)

La comparaison avec les jeunes issus des centres de formation révèle enfin un sentiment de décalage entre expérience pratique et reconnaissance. Semekor explique : *« Ceux des centres ont plus de théorie, tandis que nous avons plus de pratique. Ils sont souvent considérés comme des experts, mais ils manquent parfois d'expérience sur le terrain. Il arrive qu'ils nous confient le travail, tout en étant mieux reconnus ou mieux payés. »* (Semekor, apprenti plombier-électricien)

Dans cette partie de l'analyse, nous relevons que l'atelier constitue le principal lieu de développement des compétences techniques, mais aussi d'apprentissage des attitudes professionnelles et des relations de travail. Cette formation par la pratique est fortement valorisée par les participants, tout en étant confrontée à des conditions d'apprentissage parfois difficiles et à une demande récurrente d'apports complémentaires.

4.3. Rapport au métier et à soi

L'expérience du métier contribue progressivement à modifier le regard que plusieurs participants portaient auparavant sur l'apprentissage. Ce changement constitue l'une des tendances les plus visibles dans les entretiens. Des jeunes qui associaient initialement cette voie à l'échec, à la honte ou à une faible valeur sociale disent avoir reconsidéré leur jugement après avoir découvert le travail en atelier et les possibilités qu'il peut offrir.

Semekor décrit clairement cette évolution : « *Honnêtement, je pensais que c'était une voie pour ceux qui avaient échoué. Mais une fois dedans, j'ai compris que c'est une très bonne voie, même si l'école reste importante.* » (Semekor, apprenti plombier-électricien)

Setor adopte lui aussi un regard beaucoup plus positif, tout en conservant une appréciation nuancée de la réussite : « *Aujourd'hui, mon regard a[...] changé. Beaucoup de personnes qui vont à l'école ne trouvent pas de travail, et [...] ceux qui apprennent un métier ne l'exercent pas non plus. Mais si tu t'engages [...] dans l'apprentissage [...] jusqu'au bout, tu peux réussir.* » (Setor, artisan menuisier)

Cette évolution est d'abord liée à la découverte de la complexité des métiers. Ayélévi constate ainsi que la couture demande beaucoup plus que les gestes qu'elle imaginait avant sa formation : « *Au début, j'ai découvert que la couture est bien plus complexe que je ne le pensais. Ce n'est pas seulement du bricolage : il y a beaucoup de mesures, de calculs, presque des mathématiques. [...] Avec la pratique, j'ai compris l'importance de la précision.* » (Ayélévi, apprentie couturière)

Solim insiste également sur la connaissance développée au contact du réel : « *L'apprentissage permet de voir et de toucher les choses. On comprend mieux, car on est directement confronté à la réalité du métier. [...] Je pense que la connaissance ne se limite pas à la théorie. Il faut aussi savoir reconnaître et manipuler les choses en pratique.* » (Solim, apprenti mécanicien)

Le changement de perception s'appuie également sur les résultats concrets obtenus. Damigou gagne progressivement son propre argent et acquiert du matériel : « *Je peux gagner mon propre argent. Je ne dépends de personne. J'ai même réussi à acheter une machine à coudre et à lancer de petits projets. Cela me motive énormément.* » (Damigou, apprentie couturière)

Pour plusieurs jeunes, la transformation du regard porté sur le métier est aussi liée au changement de regard de l'entourage. Damigou explique que certaines personnes qui critiquaient son choix ont progressivement révisé leur jugement : « *Au début, certaines personnes ne valorisaient pas ce choix. Mes camarades me demandaient pourquoi j'avais arrêté les études alors que j'étais bonne élève. [...] quand elles ont vu ce que je faisais, certaines ont changé d'avis. D'autres se sont même lancées dans des métiers comme la coiffure.* » (Damigou, apprentie couturière)

La transformation n'est toutefois ni générale ni complète. Certains participants, comme Agossou ou Solim, avaient déjà une représentation positive de l'apprentissage avant leur entrée. D'autres modifient fortement leur jugement personnel tout en constatant que les diplômes scolaires et les emplois de bureau demeurent davantage valorisés dans leur environnement. Agossou observe ainsi : « *Avant, dire qu'on voulait faire un métier manuel après le Bac pouvait être très mal perçu, presque scandaleux dans certaines familles. Aujourd'hui, cette vision existe encore, mais elle commence à évoluer.* » (Agossou, apprenti mécanicien)

Cette transformation se prolonge dans les formes de reconnaissance reçues au cours de l'apprentissage et de l'exercice du métier. La reconnaissance apparaît d'abord dans les relations quotidiennes : le maître félicite, confie une tâche plus complexe ou accorde davantage d'autonomie ; les pairs sollicitent l'aide du jeune ; les clients reviennent ou manifestent leur satisfaction.

Pour Kankoe, la satisfaction du client devient directement une source de fierté : « *Ce qui me rend heureuse, c'est quand je fais un vêtement pour quelqu'un et que cette personne est satisfaite. C'est une grande fierté pour moi.* » (Kankoe, apprentie couturière)

Mawuko mesure également sa progression à la confiance que les clients lui accordent : « *Aujourd'hui, je peux dire que je suis devenu un artisan. Je peux gérer des chantiers et des clients peuvent me faire confiance. Petit à petit, j'ai progressé.* » (Mawuko, artisan menuisier)

Kodjo décrit de manière particulièrement visible le renversement du regard social : « *Je n'ai pas honte de mon métier, au contraire. C'est un métier utile et reconnu. Ceux qui se moquaient de moi avant viennent [...] aujourd'hui apprendre auprès de moi. D'autres ont fait plusieurs années à l'université et reviennent ensuite vers les métiers* » (Kodjo, artisan peintre en bâtiment)

La reconnaissance relationnelle demeure cependant distincte de la reconnaissance économique. Plusieurs participants soulignent que la compétence peut être reconnue tout en étant insuffisamment rémunérée. Mawuko exprime clairement cette difficulté : « *On peut faire un devis de plusieurs millions pour les matériaux, mais la main-d'œuvre est très mal payée. Les clients négocient toujours à la baisse. Cela décourage.* » (Mawuko, artisan menuisier)

La reconnaissance institutionnelle constitue une autre difficulté. Certains participants possèdent des compétences reconnues dans leur environnement professionnel sans disposer d'un document permettant de les attester. Setor attire notamment l'attention sur les pratiques de certains maîtres : « *Ce serait bien de rendre cette attestation obligatoire et systématique, car il y a souvent des abus. Certains apprentis sont retenus pendant des années sans garantie d'obtenir leur certificat.* » (Setor, artisan menuisier)

Kodjo propose ainsi de rendre les étapes de progression plus visibles : « *Si on pouvait définir des étapes claires, avec une évaluation tous les six mois ou chaque année, et remettre un document*

attestant ce que l'apprenti sait déjà faire, cela donnerait plus de valeur à la formation. » (Kodjo, artisan peintre en bâtiment)

Au fil de ces expériences, plusieurs participants passent également d'une définition d'eux-mêmes marquée par l'interruption scolaire, le doute ou le regard des autres à une définition davantage fondée sur leurs compétences et leur appartenance à un métier. Mawuko l'exprime explicitement lorsqu'il affirme : *« Aujourd'hui, je peux dire que je suis devenu un artisan. »*

Solim déclare de même : *« Oui, je suis très fier. Je n'ai pas honte de me salir les mains, au contraire. [...] Cela ne me dérange pas de dire que je suis mécanicien. »* (Solim, apprenti mécanicien)

Kodjo relie également la fierté à la capacité de vivre de son travail et de soutenir les autres : *« Je suis fier de moi parce que je vis de mon travail. J'arrive à joindre les deux bouts, à soutenir ma famille et à répondre à certains besoins. Des anciens camarades viennent me demander comment j'ai fait pour m'en sortir si jeune. »* (Kodjo, artisan peintre en bâtiment)

La progression technique renforce parallèlement le sentiment d'être capable. Laré peut monter des murs, Damigou a acquis sa propre machine, Mawuko gère des chantiers et Kodjo et Mawuko forment désormais à leur tour des apprentis. Le passage au rôle de formateur constitue un résultat particulièrement significatif : il témoigne non seulement de la maîtrise du métier, mais aussi de la possibilité d'occuper une nouvelle place dans le groupe professionnel. Cette construction identitaire reste néanmoins ambivalente. La fierté professionnelle n'efface pas nécessairement le regret d'avoir interrompu l'école. Kankoe l'exprime de manière particulièrement nette : *« Oui, ça me fait mal. Je sais lire un peu et faire quelques calculs, mais je ne suis pas à l'aise en français. J'aurais aimé avoir plus de connaissances et plus de culture générale. »* (Kankoe, apprentie couturière)

Damigou envisage également de reprendre l'anglais, tandis que Mawuko estime qu'une meilleure base scolaire pourrait lui être utile pour la gestion de son activité et pour mieux s'exprimer. Les jeunes ne cherchent donc pas nécessairement à remplacer une identité scolaire par une identité artisanale. Plusieurs semblent plutôt vouloir articuler les acquis du métier aux savoirs qu'ils continuent d'associer à l'école.

À l'issue de cette partie d'analyse, nous constatons que l'évolution des représentations, la reconnaissance et la construction de l'identité professionnelle sont étroitement liées à l'expérience concrète du métier. Les progrès réalisés, les réalisations visibles, la confiance accordée par le maître ou les clients et la possibilité de tirer un revenu de son activité contribuent à donner une nouvelle valeur à l'apprentissage et à renforcer le sentiment d'être devenu un professionnel. Ces évolutions demeurent cependant variables et parfois fragiles,

notamment lorsque la reconnaissance sociale, économique ou institutionnelle ne suit pas la progression des compétences.

4.4. Insertion et projets

Pour plusieurs participants, l'apprentissage produit déjà des effets concrets sur les moyens d'existence et la place qu'ils occupent dans leur famille. Damigou gagne son propre argent et réalise de petits projets ; Senam paie son loyer et aide son frère ; Semekor contribue aux dépenses familiales ; Mawuko et Kodjo vivent de leur métier. Ces expériences renforcent la confiance dans la possibilité de faire de l'activité artisanale un moyen durable de subsistance.

Senam décrit clairement cette autonomie : « *Grâce à l'apprentissage, je suis autonome financièrement. Je peux payer mon loyer, subvenir à mes besoins et aider parfois mon petit frère. Je ne dépends plus de personne.* » (Senam, apprenti menuisier)

L'autonomie n'est cependant pas uniquement financière. Elle renvoie aussi à la possibilité de prendre des décisions, de contribuer aux besoins de ses proches et de se projeter dans une vie professionnelle indépendante. Chez Tantivi, cette dimension est explicitement reliée à la condition des jeunes femmes et à la possibilité de disposer de ses propres revenus.

Les projets exprimés par les participants confirment cette aspiration. La majorité souhaite poursuivre dans le métier, travailler à son compte ou ouvrir un atelier. L'auto-emploi constitue l'horizon le plus fréquent, mais les projets restent différenciés.

Ayélévi envisage notamment une diversification de ses activités : « *Je veux devenir indépendante et combiner mes deux passions : la couture et la cordonnerie. Mon objectif est de proposer des créations complètes : vêtements, chaussures et accessoires assortis. Une personne viendrait chez moi et repartirait entièrement habillée.* » (Ayélévi, apprentie couturière)

Kankoe souhaite également ouvrir son propre atelier et devenir à son tour formatrice : « *Je voudrais continuer dans la couture, ouvrir mon propre atelier et avoir des apprentis à mon tour. Ce serait ma plus grande fierté.* » (Kankoe, apprentie couturière)

Tous les participants ne souhaitent cependant pas s'installer immédiatement. Damigou préfère continuer à apprendre auprès d'autres professionnels : « *Je ne pense pas ouvrir un atelier tout de suite, car je n'ai pas encore les moyens. Je préfère continuer à travailler avec d'autres pour acquérir plus d'expérience.* » (Damigou, apprentie couturière)

Ces projets demeurent toutefois confrontés à plusieurs obstacles. Le manque de capital, d'outillage et d'équipement est fréquemment cité. S'y ajoutent la faiblesse de la rémunération de la main-d'œuvre, l'irrégularité du travail, la difficulté à constituer une clientèle et les

problèmes liés à la reconnaissance des certifications. Les compétences acquises ne suffisent donc pas toujours, à elles seules, à assurer une insertion stable.

Damigou insiste ainsi sur la nécessité d'un soutien matériel après la formation : « *On pourrait créer des centres de formation accessibles, voire gratuits. Mais surtout, il faut aider les jeunes à s'installer après leur formation, par exemple en leur fournissant des outils.* » (Damigou, apprentie couturière)

Agossou souligne que ces difficultés matérielles peuvent déjà affecter le jeune pendant sa formation : « *L'État devrait soutenir les apprentis, notamment sur le plan financier ou alimentaire, car c'est un travail physique exigeant. Parfois, sans moyens, il est difficile de travailler correctement.* » (Agossou, apprenti mécanicien)

Face à ces difficultés, les participants ne demandent généralement pas le remplacement de l'apprentissage traditionnel. Leurs propositions visent davantage à améliorer les conditions dans lesquelles il se déroule et à sécuriser le passage de la formation à l'activité professionnelle. Elles concernent notamment l'aide financière et matérielle, les possibilités de perfectionnement, la complémentarité entre atelier et enseignements généraux, la certification des compétences et la reconnaissance des maîtres artisans.

Semekor propose ainsi : « *L'État pourrait créer des centres de perfectionnement pour nous permettre de progresser et de transmettre notre savoir aux jeunes, surtout en période sans travail.* » (Semekor, apprenti plombier-électricien)

Kodjo insiste sur la nécessité de mieux formaliser les acquis au cours du parcours : « *Si on pouvait définir des étapes claires, avec une évaluation tous les six mois ou chaque année, et remettre un document attestant ce que l'apprenti sait déjà faire, cela donnerait plus de valeur à la formation.* » (Kodjo, artisan peintre en bâtiment)

Solim insiste de son côté sur la reconnaissance des qualifications acquises : « *Il faudrait valoriser davantage les diplômes issus de l'apprentissage, comme le CFA¹¹, qui sont parfois considérés comme moins importants.* » (Solim, apprenti mécanicien)

Kankoe souhaite également que les métiers soient davantage valorisés et que les jeunes qui terminent leur parcours puissent disposer d'une attestation ou d'un diplôme permettant de rendre leurs compétences visibles. Agossou propose, pour sa part, des collaborations avec des entreprises afin de faciliter l'accès à l'expérience professionnelle et à un revenu pour les jeunes ne disposant pas immédiatement des moyens de créer leur propre activité.

Ces propositions convergent vers l'idée d'un apprentissage traditionnel mieux accompagné, sans remettre en cause la place centrale de l'atelier et de l'expérience pratique. Elles visent à

¹¹ CFA : Certificat de fin d'apprentissage, diplôme d'État délivré, à l'issue d'un examen, aux apprentis de certains métiers, notamment en carrosserie automobile, couture et coiffure.

compléter la formation par des ressources éducatives, matérielles et institutionnelles susceptibles de sécuriser les parcours, de rendre les compétences plus visibles et de faciliter le passage vers une activité professionnelle autonome.

4.5. Synthèse des résultats

Les résultats montrent que l'entrée dans l'apprentissage s'inscrit dans des trajectoires diverses, marquées à la fois par des contraintes scolaires, économiques ou familiales, mais aussi par des intérêts personnels, des ressources relationnelles et une recherche d'autonomie. Elle ne peut donc être réduite ni à un échec scolaire ni à un choix entièrement libre.

L'atelier constitue ensuite le principal espace d'apprentissage. Les compétences s'y construisent progressivement par l'observation, la répétition, la pratique et la prise de responsabilités. Les jeunes y acquièrent également des attitudes professionnelles et apprennent à trouver leur place dans les relations de travail. Cette expérience reste toutefois marquée par des conditions parfois difficiles et par un besoin d'apports complémentaires.

Au fil de la formation, plusieurs participants modifient leur regard sur l'apprentissage et sur eux-mêmes. Les progrès réalisés, les revenus obtenus et la reconnaissance reçue peuvent renforcer la fierté, le sentiment de compétence et l'identification au métier, même si certaines formes de dévalorisation sociale, économique ou institutionnelle persistent.

L'apprentissage ouvre enfin des perspectives d'autonomie, d'installation et de transmission du métier, sans garantir pour autant une insertion stable. Le manque de moyens, d'équipement, de clientèle ou de reconnaissance des compétences constitue encore un obstacle important.

L'analyse fait également apparaître quelques éléments plus spécifiques, notamment l'engagement de jeunes diplômés, le rôle éducatif élargi de certains maîtres, les difficultés rencontrées par certaines apprenties et la demande d'une meilleure reconnaissance des acquis. Ces éléments seront approfondis dans la discussion.

V. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous poursuivons notre réflexion en examinant les principaux résultats de l'étude à la lumière des cadres théoriques mobilisés et des travaux consacrés à l'apprentissage traditionnel, aux trajectoires de formation et à la construction identitaire. Cette discussion vise à répondre aux deux questions de recherche, tout en mettant en évidence les résultats qui nuancent ou élargissent les orientations initiales de l'étude. Il ne s'agit donc pas de reprendre l'ensemble des constats présentés dans l'analyse, mais d'en dégager la portée au regard de la littérature scientifique.

5.1. Trajectoires, représentations et engagement

La première question cherchait à comprendre pourquoi et selon quels processus des jeunes s'engagent dans l'apprentissage traditionnel malgré les représentations dévalorisantes qui peuvent lui être associées.

Les résultats montrent d'abord que l'entrée dans l'apprentissage ne peut être expliquée par une cause unique. Les difficultés économiques, les événements familiaux, les interruptions ou les difficultés scolaires occupent une place importante dans plusieurs parcours, mais ils se combinent avec des intérêts personnels, des aspirations professionnelles, la recherche d'autonomie et les possibilités concrètement accessibles aux jeunes. L'entrée dans l'apprentissage apparaît ainsi moins comme la conséquence automatique d'un échec scolaire que comme une réorientation inscrite dans une trajectoire déjà marquée par des contraintes, des ressources et des choix.

Cette lecture rejoint les approches des parcours de vie et des bifurcations, qui insistent sur l'articulation entre événements biographiques, contexte social et ressources disponibles (Elder, 1998 ; Bessin et al., 2010). Elle peut également être rapprochée des travaux de Guichard et Huteau (2006), pour qui les choix d'orientation se construisent à partir des aspirations, des représentations de soi et des métiers, mais aussi des possibilités offertes par l'environnement.

Les données invitent ainsi à dépasser l'opposition entre orientation subie et choix volontaire. Si les jeunes ne choisissent pas nécessairement les difficultés scolaires, économiques ou familiales auxquelles ils sont confrontés, ils peuvent néanmoins participer à la manière d'y répondre, notamment par le choix d'un métier, la recherche d'un atelier ou l'appropriation

progressive de cette orientation. Cette articulation entre contraintes et capacité d'action rejoint Dubet (1994), pour qui les individus composent avec les situations et les ressources dont ils disposent pour donner sens à leur expérience.

Les travaux de Verhoeven (2011), bien qu'ils concernent un autre contexte éducatif, montrent que les difficultés scolaires et les expériences de stigmatisation peuvent durablement marquer la manière dont les jeunes interprètent leur parcours sans en déterminer entièrement la suite. Dans le cas étudié, l'apprentissage peut dès lors constituer un espace de réorientation lorsque la poursuite des études devient difficile ou ne correspond plus au projet envisagé.

Les ressources relationnelles jouent à cet égard un rôle important. Dans plusieurs parcours, l'accès à un maître artisan, à un hébergement ou à une possibilité de formation dépend de l'intervention d'un parent, d'un frère, d'une tante, d'un ami ou d'une connaissance. Ces proches n'imposent pas nécessairement le choix du métier, mais ils rendent certaines possibilités plus accessibles. Cette dimension peut être rapprochée de la notion de capital social de Bourdieu (1980), qui souligne que les relations constituent des ressources mobilisables, mais inégalement distribuées. Elle rejoint également Guichard et Huteau (2006) et Verhoeven (2011), qui insistent sur le rôle de l'environnement dans les choix et les ajustements de parcours.

Les entretiens confirment l'existence d'une hiérarchie symbolique qui associe plus volontiers la réussite aux études longues, au diplôme et au travail de bureau qu'aux métiers manuels. Dans la perspective de Moscovici (1961), Jodelet (1989) et Abric (1994), ces représentations socialement construites contribuent à définir les orientations perçues comme souhaitables, acceptables ou, au contraire, dévalorisées. Cette hiérarchie peut également être rapprochée de Bourdieu et Passeron (1970), qui soulignent l'inégale légitimité sociale accordée aux savoirs et aux parcours.

La présence de bacheliers et d'un participant déjà titulaire d'un CAP¹² nuance toutefois l'idée d'un apprentissage réservé aux jeunes en échec scolaire. Pour certains, il constitue un choix professionnel affirmé, le prolongement d'un intérêt ancien ou un moyen de renforcer une formation antérieure par l'expérience pratique. Filipiak et Walther (2008) montrent également que l'apprentissage peut remplir plusieurs fonctions dans les économies africaines : formation

¹² Certificat d'aptitude professionnelle

initiale, perfectionnement, acquisition de compétences directement mobilisables et préparation à l'emploi ou à l'auto-emploi.

Tous les participants ne partageaient d'ailleurs pas une représentation négative de l'apprentissage avant leur entrée dans l'atelier. Certains avaient déjà été exposés à des artisans reconnus ou manifestaient depuis longtemps un intérêt pour leur métier. Cette diversité est cohérente avec l'approche structurale d'Abric (1994, 2003), qui distingue des éléments relativement stables dans les représentations tout en laissant place à des variations liées aux expériences et aux contextes individuels.

Ainsi, pour répondre à la première question de recherche, l'engagement dans l'apprentissage traditionnel apparaît comme le résultat d'une combinaison de facteurs. Les contraintes scolaires, économiques ou familiales peuvent favoriser l'entrée ou la réorientation vers l'apprentissage, mais elles n'en donnent pas à elles seules l'explication. L'intérêt pour le métier, les modèles professionnels rencontrés, les ressources relationnelles, la recherche d'autonomie et la possibilité de construire une autre perspective de réussite interviennent également. Les représentations dévalorisantes influencent les choix et les hésitations, sans pour autant déterminer entièrement les conduites.

5.2. Socialisation et construction identitaire

La deuxième question de recherche portait sur le rôle de l'apprentissage traditionnel dans les trajectoires socioprofessionnelles des jeunes, sur l'évolution de leurs représentations et sur la construction de leur identité professionnelle.

Le caractère progressif et situé des apprentissages rejoint la notion de participation périphérique légitime de Lave et Wenger (1991) : le novice accède progressivement à des tâches plus complexes et à davantage de responsabilités. Le travail réel devient ainsi un support de formation, conformément aux observations de Hofmann (2012) sur le rôle de l'observation, de la répétition et de la prise progressive de responsabilités dans l'apprentissage informel.

Cette progression ne concerne pas seulement les gestes techniques. Les jeunes apprennent également des normes et des attitudes professionnelles telles que la ponctualité, la rigueur, la responsabilité ou la relation avec la clientèle. L'atelier apparaît ainsi comme un espace de socialisation professionnelle au sens de Berger et Luckmann (1966/1996) et de Dubar (2015),

dans lequel le maître et les autres membres du collectif participent à l'appropriation progressive des pratiques et des rôles du métier.

Ces relations restent néanmoins marquées par une hiérarchie. Le maître contrôle généralement l'accès aux tâches, la progression et parfois la validation de la fin de la formation. Les apprentis plus expérimentés peuvent eux-mêmes exercer une autorité sur les nouveaux. La socialisation professionnelle peut donc s'accompagner de rapports de dépendance et de tensions. Plusieurs travaux sur l'apprentissage traditionnel au Togo soulignent cette ambivalence entre fonction formatrice et forte dépendance de l'apprenti vis-à-vis du maître, dans un contexte où la régulation institutionnelle reste limitée (Marguerat, 1996 ; Adjogan, 2002 ; Djahlin, 2003).

Les conditions de formation renforcent cette ambivalence. Les longues journées, les faibles compensations financières, le coût des outils ou du matériel et l'incertitude entourant parfois la validation de la formation montrent que l'apprentissage peut être à la fois un espace de qualification et une expérience exigeante. Hofmann (2012) souligne de manière comparable que l'apprentissage informel possède une réelle capacité de transmission des compétences, tout en restant marqué par des différences de qualité, une protection limitée et une reconnaissance insuffisante des acquis.

Le témoignage d'une apprentie concernant des sollicitations masculines insistantes attire également l'attention sur les effets du genre dans les conditions d'apprentissage. Ce résultat ne permet pas de généraliser à l'ensemble des participantes, mais il indique que les difficultés peuvent aussi prendre une forme spécifique pour les jeunes femmes. Hofmann (2012) relève également l'existence d'obstacles susceptibles d'affecter l'accès, la persévérance et les conditions de formation des apprenties.

Plusieurs participants restent attachés à leur métier tout en exprimant le besoin de renforcer certaines connaissances en français, calcul, gestion, informatique ou technique. L'école et l'atelier ne sont donc pas nécessairement envisagés comme deux univers opposés, mais comme des espaces d'apprentissage complémentaires. Cette aspiration rejoint les propositions de Filipiak et Walther (2008), de Hofmann (2012) et les observations d'Ayim (2016) au Togo : renforcer l'apprentissage en atelier par des apports généraux et théoriques directement liés aux besoins professionnels, sans remettre en cause son ancrage dans le travail réel. Cette complémentarité montre également que l'entrée dans le métier n'efface pas l'expérience scolaire antérieure. Comme l'indique Verhoeven (2011), celle-ci continue d'intervenir dans le

rapport à soi et dans l'interprétation de la trajectoire. L'identité professionnelle se construit ainsi non par substitution à l'identité scolaire, mais dans sa continuité ou sa réinterprétation.

L'expérience du métier contribue aussi à l'évolution des représentations. Plusieurs jeunes découvrent que les activités manuelles mobilisent du raisonnement, du calcul, de l'observation, de la précision et de la résolution de problèmes. L'approche structurale d'Abric (1994, 2003) permet de comprendre ce processus : les éléments les plus liés aux pratiques quotidiennes peuvent évoluer lorsque l'expérience contredit les représentations antérieures. Les changements observés ne sont toutefois ni uniformes ni automatiques. Certains participants avaient déjà une représentation positive de l'apprentissage, tandis que d'autres modifient fortement leur jugement. De plus, l'évolution du regard individuel ne signifie pas que les représentations de l'entourage ou de la société changent au même rythme.

La reconnaissance joue ensuite un rôle important dans la construction de l'identité professionnelle. Être félicité par le maître, recevoir davantage de responsabilités, satisfaire un client ou être sollicité pour ses compétences signifie que le savoir-faire acquis devient aussi une qualité reconnue par autrui. Honneth (2000) montre que cette reconnaissance contribue à un rapport positif à soi et à la possibilité de se considérer comme socialement estimé.

Les expériences de réussite renforcent également le sentiment d'efficacité personnelle. Pour Bandura (2003), les expériences de maîtrise constituent une source majeure de la conviction de pouvoir agir efficacement. Dans le cas étudié, réussir seul une tâche, gérer un chantier, répondre aux attentes d'un client ou former à son tour un apprenti fournit des preuves concrètes de compétence. Ces expériences contribuent ainsi à la confiance professionnelle et à la manière dont les jeunes se définissent.

La reconnaissance présente toutefois plusieurs formes. Elle peut être relationnelle lorsqu'elle vient du maître, des pairs, des clients ou de l'entourage ; économique lorsqu'elle se traduit par une rémunération jugée satisfaisante ; et institutionnelle lorsqu'elle passe par une attestation ou une certification. Les travaux de Hofmann (2012) montrent que l'absence de validation formelle peut rendre difficiles la visibilité et la transférabilité des compétences acquises dans les ateliers. Ainsi, une forte reconnaissance par les clients peut renforcer l'estime de soi sans garantir une rémunération suffisante ni une reconnaissance officielle du niveau atteint.

La construction de l'identité professionnelle apparaît dès lors comme un processus progressif, lié à la trajectoire antérieure, aux apprentissages, aux expériences de réussite, au regard des autres et aux possibilités de se projeter dans le métier. Cette lecture est proche de celle de

Dubar (2015), pour qui les identités professionnelles se construisent dans l’articulation entre histoire biographique et reconnaissance dans les univers de travail. Cette identité reste cependant ouverte : la fierté d’être artisan peut coexister avec le désir de reprendre certaines études ou de développer de nouvelles compétences. L’identité professionnelle se construit donc sans effacer nécessairement les autres dimensions du parcours.

Enfin, l’apprentissage prend sens dans les possibilités d’insertion qu’il ouvre. L’autonomie financière atteinte par certains participants, la contribution aux dépenses familiales ou la réalisation de premières commandes montrent que les compétences acquises peuvent être transformées en ressources concrètes. Cette conversion reste toutefois dépendante de conditions économiques et institutionnelles. Le manque de capital, d’outillage, de clientèle ou de certification peut retarder ou fragiliser l’installation. Filipiak et Walther (2008), Hofmann (2012) soulignent également que l’acquisition de compétences ne suffit pas à garantir une insertion durable si les jeunes ne disposent pas des ressources nécessaires pour exercer leur activité.

La forte présence de projets d’auto-emploi doit ainsi être interprétée avec prudence. Elle traduit une aspiration réelle à l’autonomie, mais s’inscrit aussi dans un contexte où les possibilités d’emploi salarié formel sont limitées et où l’économie informelle occupe une place importante. L’auto-emploi peut donc être à la fois un projet recherché et une forme d’insertion adaptée aux opportunités disponibles (Filipiak & Walther, 2008 ; Hofmann, 2012).

Pour répondre à la deuxième question de recherche, l’apprentissage traditionnel apparaît donc comme un espace d’acquisition de compétences, de socialisation professionnelle, de transformation possible des représentations et de construction identitaire. Les expériences de réussite et de reconnaissance peuvent renforcer le sentiment de compétence et soutenir une identité professionnelle plus positive. Ces effets restent cependant variables selon la qualité de l’encadrement, les conditions de formation, les formes de reconnaissance obtenues et les ressources disponibles pour accéder à une insertion durable.

5.3. Apports et nuances de la recherche

Au-delà des réponses apportées aux deux questions de recherche, plusieurs enseignements transversaux se dégagent. Le premier concerne le caractère dynamique des relations entre trajectoire, représentations, socialisation professionnelle, reconnaissance et identité. Ces dimensions ne se succèdent pas de manière mécanique. Une expérience positive dans l’atelier

peut modifier le regard porté sur l'apprentissage ; cette évolution peut renforcer l'engagement ; les réussites et la reconnaissance reçue peuvent ensuite consolider la manière dont le jeune se définit professionnellement et envisage son avenir. Cette dynamique rejoint Dubar (2015), qui considère l'identité comme une construction liée aux expériences biographiques et relationnelles.

Un deuxième apport de L'étude confirme ainsi que l'apprentissage ne peut être interprété uniquement à partir de la relégation scolaire. Si plusieurs parcours restent marqués par des contraintes scolaires, économiques ou familiales, la présence de bacheliers, de jeunes déjà formés et de projets professionnels anciens révèle également des engagements choisis ou progressivement appropriés. Cette diversité rejoint les travaux sur les bifurcations (Bessin et al., 2010) et ceux de Filipiak & Walther (2008) sur les fonctions de formation et d'insertion de l'apprentissage en Afrique de l'Ouest.

La place du travail réel constitue un troisième apport. Les compétences se développent au sein même des activités de production et des interactions avec les personnes plus expérimentées. Cela confirme l'intérêt de la participation périphérique légitime de Lave et Wenger (1991), tout en montrant que certains maîtres jouent un rôle éducatif plus large que la seule transmission des gestes, notamment lorsqu'ils transmettent des bases en lecture, calcul, gestion ou comportements professionnels.

L'étude met également en évidence le caractère pluriel de la reconnaissance : être reconnu comme compétent par le maître ou les clients ne garantit ni une rémunération satisfaisante ni une validation institutionnelle des acquis. La distinction entre reconnaissance relationnelle, économique et institutionnelle permet ainsi de comprendre certaines tensions entre fierté professionnelle, conditions économiques et certification. Honneth (2000) éclaire particulièrement la dimension interpersonnelle de ce processus, tandis que Hofmann (2012) souligne les enjeux liés à la visibilité et à la certification des compétences.

D'autres résultats apparus au cours de l'analyse méritent enfin d'être soulignés : le rôle éducatif élargi de certains maîtres, les difficultés spécifiques rapportées par une apprentie en lien avec le genre, la diversification des compétences comme stratégie d'insertion et la demande d'évaluations ou d'attestations intermédiaires. Ces éléments montrent que les enjeux de l'apprentissage dépassent l'acquisition technique et concernent aussi la sécurisation des parcours et la reconnaissance des compétences.

Ces résultats ne conduisent toutefois pas à idéaliser l'apprentissage traditionnel. Les possibilités de progression et de construction professionnelle restent étroitement dépendantes des conditions de formation, des ressources disponibles et des formes de reconnaissance obtenues. L'apprentissage peut ainsi constituer un espace de développement sans produire les mêmes effets pour tous, ce qui rejoint l'analyse de Hofmann (2012) sur les potentialités mais aussi les fragilités de l'apprentissage informel.

Enfin, les discours recueillis ont une dimension rétrospective. Les participants interprètent leur parcours à partir de leur situation présente et peuvent donner aux événements antérieurs une cohérence qu'ils n'avaient pas nécessairement au moment où ils se sont produits. Les récits sont ainsi une reconstruction de l'expérience plutôt qu'une reproduction immédiate du passé (Demazière & Dubar, 1997 ; Bertaux, 2016). Cette caractéristique ne diminue pas leur intérêt : elle permet d'analyser la manière dont les jeunes donnent aujourd'hui du sens à leur trajectoire et aux transformations qu'ils estiment avoir vécues.

5.4. Limites et perspectives

La diversité des métiers constitue une richesse, puisqu'elle permet de faire apparaître des expériences communes à plusieurs secteurs. Elle limite cependant la comparaison détaillée des conditions de formation, des équipements, des perspectives d'emploi et des rapports de genre propres à chaque métier.

Le corpus comprend principalement des personnes encore engagées dans l'apprentissage ou ayant achevé leur formation. Les jeunes ayant abandonné, changé de métier ou vécu des expériences très négatives sont peu représentés. Ce biais peut donner davantage de visibilité aux trajectoires de persévérance et de réussite. De futures recherches gagneraient donc à intégrer davantage les parcours d'abandon et les situations d'échec d'insertion.

Le caractère rétrospectif des entretiens constitue une autre limite. Les récits donnent accès au sens que les participants attribuent aujourd'hui à leur expérience, mais ils ne permettent pas toujours de reconstituer précisément l'évolution de leurs représentations et de leur engagement (Bertaux, 2016 ; Demazière & Dubar, 1997). Une étude longitudinale permettrait de suivre ces transformations avant, pendant et après l'apprentissage.

L'absence d'observation directe des ateliers limite également l'analyse des pratiques concrètes de transmission, de la répartition des tâches, des horaires et des rapports hiérarchiques. Une enquête ethnographique permettrait de confronter les récits aux pratiques observées

(Hammersley & Atkinson, 2007). Enfin, les différences liées au genre et au territoire n'ont été abordées que de manière exploratoire et pourraient faire l'objet de recherches spécifiques.

Ces limites ouvrent plusieurs perspectives : comparer différents secteurs professionnels et territoires, intégrer les points de vue des familles, des maîtres artisans et des responsables institutionnels, étudier les parcours d'abandon et évaluer les dispositifs qui articulent formation pratique, enseignement général et apprentissages techniques.

5.5. Implications et pistes d'amélioration

Les résultats invitent d'abord à améliorer l'information et l'orientation. L'apprentissage devrait être présenté comme une voie de formation à part entière, avec ses exigences, ses possibilités et ses limites, et non seulement comme une solution destinée aux jeunes en difficulté scolaire. La participation d'artisans, d'anciens apprentis et de jeunes entrepreneurs pourrait contribuer à rendre les parcours plus visibles, sans masquer les difficultés de revenu, de conditions de travail ou d'installation (OIT, 2019).

Une deuxième piste concerne l'articulation entre l'atelier et une formation complémentaire. Les contenus pourraient être directement reliés aux besoins professionnels : lecture, calcul, mesures, devis, communication avec les clients, gestion, sécurité, technologie et compétences numériques. Cette organisation permettrait de renforcer la complémentarité entre apprentissages pratiques et connaissances générales, sans affaiblir l'immersion dans le travail réel.

La progression des apprentis gagnerait aussi à être davantage formalisée au moyen d'un carnet de compétences, d'évaluations régulières et d'attestations intermédiaires. La certification finale pourrait s'appuyer sur des compétences clairement identifiées plutôt que dépendre uniquement de la décision du maître artisan. Une telle formalisation rendrait les parcours plus lisibles, faciliterait les changements d'atelier et renforcerait la reconnaissance institutionnelle des acquis.

Le rôle formateur des maîtres artisans devrait également être reconnu et accompagné. Des formations courtes en pédagogie, en évaluation, en communication, en sécurité et en prévention des violences pourraient compléter leur expertise professionnelle. Des mécanismes de suivi et de médiation permettraient par ailleurs de prévenir les abus et de mieux protéger les apprentis.

L'amélioration des conditions de vie et de formation constitue une autre priorité. Des aides ciblées au transport, à l'alimentation ou à l'achat d'outils pourraient soutenir les jeunes les plus vulnérables. Des règles plus claires pourraient encadrer les horaires, la sécurité, la durée de la formation, les sanctions et la délivrance des attestations. Une attention spécifique devrait être accordée à la protection des apprenties contre le harcèlement et les violences liées au genre (OIT, 2023).

Enfin, l'accompagnement devrait se poursuivre au moment de l'insertion. Des kits d'outillage, des prêts adaptés, des espaces de travail partagés et un appui à la gestion ou à la recherche de clientèle pourraient faciliter le passage de la formation à l'activité professionnelle. Cet accompagnement devrait rester diversifié : l'installation immédiate n'est pas la seule voie possible, certains jeunes pouvant bénéficier d'une période de travail auprès d'un artisan expérimenté ou dans une entreprise avant de s'installer à leur compte.

Ces pistes prolongent les principaux résultats de l'étude : elles visent moins à remplacer l'apprentissage traditionnel qu'à mieux reconnaître sa fonction formatrice, à sécuriser les parcours et à renforcer les conditions dans lesquelles les compétences acquises peuvent être transformées en insertion professionnelle durable.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif de comprendre pourquoi des jeunes togolais s'engagent dans l'apprentissage traditionnel malgré les représentations parfois dévalorisantes qui lui sont associées, et d'analyser la place que cette expérience occupe dans leurs trajectoires socioprofessionnelles et dans la construction de leur identité professionnelle.

Les résultats montrent d'abord que l'entrée dans l'apprentissage ne peut être réduite à un échec ou à une rupture scolaire. Les contraintes économiques, familiales ou scolaires interviennent dans plusieurs parcours, mais elles se combinent avec d'autres dimensions : l'intérêt pour un métier, l'influence et les ressources de l'entourage, la recherche d'autonomie ou encore l'existence de projets professionnels parfois anciens. L'apprentissage apparaît ainsi comme une réorientation dont le sens varie selon les trajectoires : elle peut être contrainte au départ, progressivement appropriée ou directement choisie.

L'expérience de l'atelier occupe ensuite une place déterminante dans l'évolution de ces parcours. Par l'observation, la répétition des gestes, la participation progressive au travail réel ainsi que les relations avec le maître artisan, les pairs et les clients, les jeunes acquièrent non seulement des compétences techniques, mais apprennent aussi à se comporter et à se reconnaître comme professionnels. Les réalisations concrètes, l'autonomie progressivement acquise et la reconnaissance reçue peuvent ainsi modifier le regard porté sur le métier et sur soi-même. Un métier initialement perçu comme une solution par défaut peut progressivement devenir une activité maîtrisée, valorisée et revendiquée.

Cette évolution s'accompagne, pour plusieurs participants, d'une capacité accrue à se projeter dans l'avenir. L'apprentissage représente alors une possibilité d'autonomie économique et personnelle, mais aussi l'espoir de disposer un jour de son propre atelier, de développer une activité ou de transmettre à son tour le métier. Il ne constitue donc pas uniquement un temps de formation : il peut devenir un support de reconstruction de la trajectoire et d'élaboration d'un projet professionnel.

Cette dynamique reste néanmoins ambivalente. La fierté liée au métier peut coexister avec le regret d'une scolarité interrompue, avec des conditions d'apprentissage difficiles ou encore avec une reconnaissance économique et institutionnelle insuffisante. Surtout, la valorisation du métier ne signifie pas un rejet de l'école ou des savoirs scolaires. Plusieurs participants

expriment au contraire le souhait de renforcer leurs connaissances en français, en calcul, en gestion, en technologie ou dans le domaine numérique afin de mieux exercer leur métier et de développer leur activité. Ces aspirations invitent à dépasser une opposition trop stricte entre école et atelier, entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Elles rejoignent notamment la réflexion de Cissé (2021), qui plaide pour une meilleure articulation entre travail manuel et travail intellectuel dans les dispositifs d'enseignement technique et professionnel en Afrique.

Dans cette perspective, il ne s'agit pas nécessairement de remplacer l'apprentissage traditionnel par un modèle de formation entièrement formalisé, mais plutôt de réfléchir aux moyens de le renforcer en préservant ce qui constitue l'une de ses principales spécificités : l'apprentissage au contact direct des situations réelles de travail. L'accès à des enseignements complémentaires, la reconnaissance ou la certification des compétences acquises, une meilleure protection des apprentis ainsi qu'un accompagnement vers l'installation pourraient contribuer à sécuriser les parcours et à renforcer la valeur sociale et professionnelle de cette voie. Ces évolutions supposent toutefois de rester attentif à leur accessibilité, notamment financière, afin de ne pas exclure précisément les jeunes pour lesquels l'apprentissage traditionnel constitue l'une des rares possibilités de formation professionnelle.

L'un des principaux apports de cette recherche est ainsi de montrer que l'apprentissage traditionnel ne constitue pas uniquement une voie de relégation. Il peut également être un espace de qualification, de socialisation, de reconnaissance et de reconstruction identitaire. Cette transformation n'est toutefois ni automatique ni identique pour tous. Elle dépend des conditions d'entrée dans l'apprentissage, de la qualité de l'encadrement et de l'expérience vécue dans l'atelier, des possibilités d'exercer progressivement des responsabilités, des formes de reconnaissance reçues et des ressources disponibles pour construire une insertion durable.

Cette recherche comporte néanmoins certaines limites. Le nombre de participants et le choix raisonné des parcours étudiés ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble des apprentis togolais. Les données recueillies reposent également sur les récits et les perceptions des personnes interrogées à un moment donné de leur trajectoire. Des recherches longitudinales permettraient de suivre plus précisément l'évolution des représentations, des compétences et des projets depuis l'entrée en apprentissage jusqu'à l'installation professionnelle. Il serait également intéressant d'accorder une place plus importante au point

de vue des maîtres artisans, des familles et des acteurs institutionnels afin de mieux comprendre les interactions entre les différentes dimensions de ces parcours.

Au-delà de ces résultats, cette recherche a permis de mettre en lumière des trajectoires singulières, faites à la fois de contraintes, de ruptures, de choix, d'apprentissages, de persévérance et de projets. Ces récits rappellent que derrière les catégories de rupture scolaire, de relégation ou d'apprentissage informel se trouvent des jeunes qui cherchent à construire leur place et à donner une direction à leur avenir. Une réorientation dans une trajectoire ne signifie donc pas nécessairement son échec. Elle peut aussi ouvrir sur une reconstruction lorsque l'expérience permet d'acquérir des compétences, de gagner en autonomie, d'être reconnu par les autres et de se reconnaître soi-même comme professionnel.

Cette évolution trouve une expression particulièrement forte dans les mots d'une participante qui, au terme de son entretien, résumait son parcours presque comme une devise : « **C'est ce que je sais faire, ce que j'aime faire... et oui, je l'assume.** » Cette phrase condense l'une des transformations centrales mises en évidence par cette recherche : le passage d'un métier parfois perçu comme une voie par défaut à un métier appris, maîtrisé, valorisé et finalement assumé comme une composante de son identité et de son projet d'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11–35). Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Érès.
- Adams, A. V. (2007). The role of youth skills development in the transition to work: A global review. World Bank.
- Adjogan, K. A. (2002). *Règlementation de l'apprentissage au Togo : textes et réalités* [Mémoire de cycle III, École nationale d'administration, Lomé, Togo].
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique* (4e éd.). De Boeck.
- Amougou, G. (2026). Décrochage scolaire, réinvention de soi et parcours d'auto-insertion socioprofessionnelle des jeunes entrepreneurs à Yaoundé. *Éducation et sociétés*, 55(1), 133–148. <https://doi.org/10.3917/es.055.0133>
- Aryeetey, E., Doh, D., & Andoh, P. (2013). Choosing an apprenticeship: Skills preferences amongst the youth. *International Development Planning Review*, 35(2), 135–153. <https://doi.org/10.3828/idpr.2013.10>
- Ayim, A. M. (2016). *Analyse d'un dispositif de formation professionnelle d'appui : La formation du lundi donnée aux apprenties-couturières* [Mémoire de master recherche en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lomé]. Institut national des sciences de l'éducation.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Banque mondiale. (2023). *Togo economic update: Unlocking Togo's growth potential* (Rapport no P179298). Banque mondiale. <https://www.worldbank.org/en/country/togo/publication/togo-economic-update-2023-open-trade-and-private-investment-to-unleash-the-country-growth-potential>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses universitaires de France.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité* (P. Taminiaux, trad.). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1966)
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4e éd.). Armand Colin.
- Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (dir.). (2010). *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. La Découverte.

- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2e éd.). Armand Colin.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Dunod.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social : notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2–3. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(5), 43–58.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- 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.
- Brun, J.-P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : Analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 30(2), 79–88.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charmes, J., & Oudin, X. (1994). Formation sur le tas dans le secteur informel. *Afrique contemporaine*, 172, 230–237.
- Cissé, M. (2021). La réorganisation de l'enseignement technique et professionnel : une dynamique de combinaison du travail manuel avec le travail intellectuel dans le système scolaire en Afrique. *Ziglobitha : Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, (3), 225–232. https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2021/11/014.Art_-Moustapha-Cisse-pp.225-232-ok-1.pdf
- CONFEMEN. (2014). PASEC 2014 : Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. <https://pasec.confemen.org/fr/resultats/pasec-14-rapport>
- Coombs, P. H., Prosser, R. C., & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. International Council for Educational Development.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11–59.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : La banalisation de l'injustice sociale*. Seuil.

- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). La transmission des savoirs. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques : L'exemple de récits d'insertion. Nathan.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE.
- Djahlin, K. A. (2003). Un aperçu de l'apprentissage au Togo [Mémoire de cycle III, École nationale d'administration, Lomé, Togo].
- Draelants, H., Verhoeven, M., Cattonar, B., Siroux, J.-L., & Zune, M. (2016). Accompagner le changement dans les trajectoires biographiques de jeunes en rupture sociale : la motivation individuelle, solution ou question ? Les Cahiers Dynamiques, 67(1), 91–98. <https://doi.org/10.3917/lcd.067.0091>
- Dubar, C. (2000). La crise des identités : L'interprétation d'une mutation. Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2015). La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles (5e éd.). Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Seuil.
- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as developmental theory. Child Development, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton.
- Filipiak, E., & Walther, R. (2008). Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest : Vers une meilleure insertion professionnelle des jeunes (Notes et Documents no 40). Agence française de développement. <https://www.afd.fr/fr/ressources/nouvelles-formes-dapprentissage-en-afrique-de-louest>
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), Pratiques sociales et représentations (pp. 37–58). Presses universitaires de France.
- Fluitman, F. (1992). Traditional apprenticeship in West Africa: Recent evidence and policy options (Discussion Paper No. 34). International Labour Office.
- Fortin, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (2e éd.). Chenelière Éducation.

- Gaye, A. (2019). Entre éducation non formelle et informelle, l'apprentissage professionnel « traditionnel » au Sénégal : analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage et de leurs impacts sur les apprentis [Thèse de doctorat, Université de Lille]. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2019LIL3H065>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). Psychologie de l'orientation. Dunod.
- Hamadache, A. (1993). Articulation de l'éducation formelle et non formelle : Implications pour la formation des enseignants. UNESCO.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Hart, K. (1973). Informal income opportunities and urban employment in Ghana. *The Journal of Modern African Studies*, 11(1), 61–89. <https://doi.org/10.1017/S0022278X00008089>
- Hofmann, C. (2012). Upgrading informal apprenticeship: A resource guide for Africa. International Labour Organization. <https://www.ilo.org/publications/upgrading-informal-apprenticeship-resource-guide-africa>
- Hofmann, C., & Savadogo, B. (2021). Case study: Update on improving apprenticeship in the informal economy in Togo. International Labour Organization. <https://www.ilo.org/publications/case-study-update-improving-apprenticeship-informal-economy-togo>
- Hofmann, C., Zelenka, M., Savadogo, B., & Okolo, W. L. A. (2022). How to strengthen informal apprenticeship systems for a better future of work? Lessons learned from comparative analysis of country cases (ILO Working Paper no 49). International Labour Organization. <https://doi.org/10.54394/WJEK5468>
- Honneth, A. (2000). La lutte pour la reconnaissance (P. Rusch, trad.). Cerf.
- Huteau, M. (2007). Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés. Dunod.

- Institut national de la statistique et des études économiques et démographiques (INSEED).
(2023). *Cinquième Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH-5) : Résultats définitifs du RGPH-5 de novembre 2022*. Lomé, Togo : INSEED.
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists*. SAGE.
- Jodelet, D. (dir.). (1989). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.
- King, K., & McGrath, S. (2002). *Globalisation, enterprise and knowledge: Education, training and development in Africa*. Symposium Books.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Marguerat, Y. (1996). L'exploitation des apprentis au Togo. Dans B. Schlemmer (dir.), *L'enfant exploité : Oppression, mise au travail, prolétarianisation* (pp. 357–366). Karthala et ORSTOM.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1975). *La réforme de l'enseignement au Togo*. République togolaise.
- Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Industrie, & Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. (2014). *Rapport d'état des lieux de la formation professionnelle duale au Togo*. GIZ.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.
- Okocha, M. (2009). Parental attitudes towards vocational education: Implications for counselling. *Edo Journal of Counselling*, 2(1), 81–89.
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- Organisation internationale du Travail. (1972). *Employment, incomes and equality: A strategy for increasing productive employment in Kenya*. International Labour Office.

- Organisation internationale du Travail. (2019). Le pouvoir des petits : libérer le potentiel des PME. Bureau international du Travail. <https://webapps.ilo.org/infostories/fr-FR/Stories/Employment/SMEs.html>
- Organisation internationale du Travail. (2023a). Apprentices in countries with large informal economies: Statistical brief. International Labour Organization. <https://www.ilo.org/publications/statistical-brief-apprentices-countries-large-informal-economies>
- Organisation internationale du Travail. (2023b). Recommandation no 208 sur les apprentissages de qualité. Organisation internationale du Travail. <https://www.ilo.org/fr/resource/autre/r208-recommandation-ndeg-208-sur-les-apprentissages-de-qualite-2023>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (5e éd.). Armand Colin.
- Pari, P., Holu, Y. A., Kazimna, P., Tchonda, M., & Alfa, A. (2020). Le système éducatif et d'orientation scolaire et professionnelle au Togo et son adéquation aux besoins des usagers (Rapport Togo, projet r4d). Programme de recherche suisse sur les questions globales de développement.
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). SAGE.
- Perez-Roux, T. (dir.). (2012). La professionnalité enseignante : Modalités de construction en formation. Presses universitaires de Rennes.
- Poizat, D. (2002). L'éducation non formelle. L'Harmattan.
- République togolaise. (1983). Loi no 83-20 du 20 juin 1983 portant adaptation et rénovation de l'apprentissage.
- République togolaise. (1988). Loi no 88-16 du 23 novembre 1988 modifiant certaines dispositions relatives à l'apprentissage.
- République togolaise. (1992). Constitution de la IVe République togolaise.
- République togolaise. (2013). Togo : rapport d'état du système éducatif. Vol. 1 : pour une scolarisation primaire universelle et une meilleure adéquation formation-emploi (Rapport d'État du Système Éducatif National [RESEN]). IIPE-UNESCO Pôle de Dakar. <https://www.iiep.unesco.org/fr/publication/togo-rapport-detat-du-systeme-educatif-vol1-pour-une-scolarisation-primaire-universelle-et-une>

- République togolaise. (2020). Plan sectoriel de l'éducation (PSE) 2020–2030 : pour un système éducatif plus inclusif, performant et résilient au Togo. Secrétariat technique permanent du Plan sectoriel de l'éducation.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail : Les effets culturels de l'organisation*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Sennett, R. (2010). *Ce que sait la main : La culture de l'artisanat* (P.-E. Dauzat, trad.). Albin Michel. (Ouvrage original publié en 2008)
- Squires, A. (2009). Methodological challenges in cross-language qualitative research: A research review. *International Journal of Nursing Studies*, 46(2), 277–287.
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.08.006>
- Temple, B., & Young, A. (2004). Qualitative research and translation dilemmas. *Qualitative Research*, 4(2), 161–178. <https://doi.org/10.1177/1468794104044430>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UNESCO. (2004). *Éducation pour tous : L'exigence de qualité*. Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2005. UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Jeunes et compétences : L'éducation au travail*. Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2012. Éditions UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/fr/publication/youth-and-skills-putting-education-work>
- Université de Lomé. (2020). *Adéquation formation-emploi au Togo : Document de travail du projet r4d*. Université de Lomé.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6e éd.). Dunod.
- Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. *Se construire dans un monde scolaire inéquitable*. *Éducation et sociétés*, 27(1), 101–115.
<https://doi.org/10.3917/es.027.0101>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Presses de l'Université Laval. (Ouvrage original publié en 1998)

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif

Annexe 2 : Matrice détaillée de comparaison des parcours des participants

Annexe 3 : Grille de codage des entretiens

Annexe 4 : Carte du Togo et localisation des terrains d'enquête

ANNEXE 1

Guide d'entretien semi-directif

Apprentissage traditionnel, trajectoires socioprofessionnelles et construction identitaire des jeunes au Togo

1. Informations générales

Peux-tu te présenter : âge, lieu de résidence et métier appris ou exercé ?

Depuis combien de temps es-tu dans ce métier ?

Quel est ton niveau scolaire ou le dernier diplôme obtenu ?

Relances possibles : situation familiale, durée de l'apprentissage, statut actuel, lieu de formation.

2. Parcours scolaire et trajectoire antérieure

Peux-tu raconter ton parcours scolaire ?

Relances : Quelles classes as-tu fréquentées ? As-tu connu un redoublement, un échec ou une interruption ?

Pourquoi as-tu arrêté ou réorienté tes études ?

Relances : Manque de moyens, difficultés scolaires, décès ou situation familiale, choix personnel, besoin de travailler.

Aurais-tu souhaité poursuivre les études ? Pourquoi ?

Relances : Regrets éventuels, projets abandonnés, possibilité de reprendre une formation plus tard.

3. Représentations initiales de l'apprentissage

Avant d'entrer en apprentissage, quelle image avais-tu de cette voie ?

Relances : Bonne ou mauvaise image, voie d'échec, métier peu valorisé, possibilité de réussite.

Comment l'apprentissage était-il perçu dans ta famille ou ton entourage ?

Relances : Réactions des parents, amis, anciens camarades et communauté.

Que pensais-tu des métiers manuels par rapport aux études et aux emplois de bureau ?

Relances : Prestige, intelligence, revenus, respect social.

4. Choix et entrée dans l'apprentissage

Pourquoi as-tu choisi d'apprendre un métier ?

Relances : Choix personnel, contrainte économique, difficulté scolaire, recherche d'autonomie ou volonté de réussir rapidement.

Pourquoi as-tu choisi précisément ce métier ?

Relances : Passion, observation depuis l'enfance, influence d'un proche, débouchés, complémentarité avec une autre activité.

Comment as-tu trouvé ton maître d'apprentissage ou ton atelier ?

Relances : Famille, ami, connaissance, recommandation, recherche personnelle.

Comment ton entourage a-t-il réagi à ton choix ?

Relances : Soutien, opposition, critiques, incompréhension, changement d'avis avec le temps.

5. Expérience de l'apprentissage dans l'atelier

Comment s'est passée ton arrivée dans l'atelier ?

Relances : Accueil, période d'essai, premières tâches, adaptation.

Comment se déroule une journée habituelle de travail ?

Relances : Horaires, tâches, apprentissage par observation, répétition et pratique.

Comment sont tes relations avec le maître d'apprentissage et les autres apprentis ?

Relances : Respect, autorité, entraide, conflits, conseils, sanctions.

Quelles difficultés as-tu rencontrées ?

Relances : Fatigue, longues heures, pression, manque d'argent, nourriture, matériel, relations difficiles, harcèlement ou découragement.

Qu'est-ce qui t'a aidé à continuer ?

Relances : Passion, objectif, soutien, persévérance, premiers revenus, progrès réalisés.

6. Apprentissages et évolution du regard

Qu'as-tu appris depuis ton entrée dans le métier ?

Relances : Gestes techniques, autonomie, discipline, calcul, lecture, gestion, relations avec les clients.

Ton regard sur l'apprentissage a-t-il changé ?

Relances : Moment du changement, raisons, comparaison entre la vision d'avant et celle d'aujourd'hui.

Que penses-tu aujourd'hui de la relation entre l'école et l'apprentissage ?

Relances : Complémentarité entre théorie et pratique, cours généraux, formation en alternance.

Te sens-tu fier ou fière de ton métier ? Pourquoi ?

Relances : Réalisations, revenus, utilité sociale, confiance en soi, regard des autres.

7. Reconnaissance et dévalorisation

As-tu déjà été dévalorisé ou critiqué à cause de ton apprentissage ou de ton métier ?

Relances : Par qui ? Dans quelles circonstances ? Comment as-tu réagi ?

As-tu connu des expériences de reconnaissance ?

Relances : Félicitations du maître, satisfaction des clients, soutien familial, demandes de conseils, réussite à un examen.

Selon toi, pourquoi les métiers manuels restent-ils parfois moins valorisés ?

Relances : Préférence pour les emplois de bureau, préjugés scolaires, faibles rémunérations, manque de visibilité.

8. Situation actuelle et projets d'avenir

Que t'apporte aujourd'hui l'apprentissage ou le métier ?

Relances : Revenus, autonomie, soutien à la famille, confiance, statut social.

Quels sont tes projets pour l'avenir ?

Relances : Terminer la formation, se perfectionner, obtenir un diplôme, ouvrir un atelier, devenir indépendant, former des apprentis.

Penses-tu pouvoir vivre durablement de ce métier ? Pourquoi ?

Relances : Clientèle, débouchés, revenus, obstacles, mobilité ou projet à l'étranger.

Souhaiterais-tu reprendre des études ou suivre une formation complémentaire ?

Relances : Français, calcul, informatique, gestion, nouvelles techniques, culture générale.

9. Améliorations souhaitées

Que faudrait-il améliorer dans l'apprentissage traditionnel ?

Relances : Conditions de travail, rémunération, durée, suivi, matériel, attestations, examens.

Que pourrait faire l'État pour soutenir les apprentis et les artisans ?

Relances : Aides financières, centres de perfectionnement, équipements, reconnaissance des diplômes, partenariat avec les ateliers.

Comment pourrait-on mieux valoriser les métiers manuels ?

Relances : Sensibilisation, campagnes publiques, diplômes, célébration des réussites, meilleure rémunération.

Quel conseil donnerais-tu à un jeune qui hésite à entrer en apprentissage ?

Relances : Choix personnel, motivation, persévérance, importance d'une base scolaire.

10. Questions complémentaires pour les artisans ou maîtres d'apprentissage

Peux-tu décrire ton propre parcours pour devenir artisan ou maître d'apprentissage ?

Comment accueilles-tu et formes-tu les apprentis dans ton atelier ?

Quelles qualités attends-tu d'un bon apprenti ?

Quelles difficultés rencontres-tu dans la formation des jeunes ?

Comment évalues-tu leurs progrès et comment se termine l'apprentissage ?

Que faudrait-il mettre en place pour mieux soutenir les maîtres d'apprentissage ?

Relances possibles : contrat, durée, frais, rémunération, discipline, attestation finale, partenariat avec les centres, cours théoriques.

11. Clôture de l'entretien

Y a-t-il un aspect important de ton parcours que nous n'avons pas abordé ?

Souhaites-tu ajouter un dernier message sur l'apprentissage traditionnel ?

ANNEXE 2

MATRICE SYNTHÉTIQUE DE COMPARAISON DES PARTICIPANTS

Apprentissage traditionnel au Togo – synthèse des 12 entretiens

Participant	Âge	Sexe	Métier	Niveau scolaire	Situation avant l'apprentissage / trajectoire antérieure	Raison du choix / logique d'engagement	Regard initial sur l'apprentissage / évolution des représentations	Situation / projet actuel
Laré	24 ans	H	Apprenti maçon	BEPC	Scolarité interrompue faute de moyens familiaux. Père cultivateur. Quitte Bassar pour Lomé grâce à son frère.	Contrainte économique, mais appropriation du choix. Intérêt ancien pour la maçonnerie observée au village ; volonté de ne pas rester sans activité.	Apprentissage envisagé comme solution lorsque l'école n'est plus accessible. Regard aujourd'hui positif : fierté, absence de honte, importance d'avoir une formation.	Après env. 10 mois, réalise déjà plusieurs tâches et monte des murs. Souhaite poursuivre, s'installer et compléter par des cours du soir.
Ayélévi	23 ans	F	Apprentie couturière	Baccalauréat	Bonne élève, bachelière. Intérêt ancien pour la création ; mère couturière. Projet initial de cordonnerie, avec tentative de formation au Ghana.	Choix affirmé fondé sur une passion ancienne et un projet créatif. Soutien du père et de la tante ; recherche d'une formation pratique de qualité à Lomé.	Consciente du faible prestige social des métiers artisanaux et parfois traversée par le doute. L'expérience confirme la complexité et la valeur du métier ; défend la complémentarité école-atelier.	Poursuit sa formation. Projet d'indépendance associant couture et cordonnerie, avec offre de créations complètes.
Damigou	23 ans	F	Apprentie couturière	1re année universitaire interrompue	Étudiante ayant interrompu l'université après quelques mois faute de moyens financiers. Intérêt pour la couture nourri par une tante couturière.	Réponse à une contrainte économique, combinée à un intérêt réel pour la couture et à la volonté d'entreprendre quelque chose de concret.	Choix d'abord questionné par d'anciens camarades ; le regard des autres la gêne. Les réalisations, les revenus et l'achat d'une machine renforcent aujourd'hui sa fierté et son autonomie.	Gagne ses premiers revenus, possède une machine et mène de petits projets. Veut se perfectionner avant d'ouvrir un atelier ; envisage aussi de reprendre des études, notamment en anglais.
Mawuko	26 ans	H	Artisan menuisier	Collège, sans diplôme précisé	Issu d'une famille de menuisiers. Apprend déjà avec son père pendant sa scolarité, puis quitte l'école. Part au Bénin pour du commerce avant de revenir à la menuiserie.	Recherche rapide de revenus, puis retour vers une activité connue et plus stable. Volonté de se perfectionner, notamment à Lomé.	Le métier devient progressivement un espace de stabilisation, de compétence et de reconnaissance. Fierté professionnelle, mais regret d'avoir quitté l'école trop tôt ; valorise les bases scolaires.	Artisan autonome, gère des chantiers et forme des apprentis. Leur transmet aussi lecture et calcul. Souhaite une meilleure valorisation économique de la main-d'œuvre.
Kodjo	28 ans	H	Artisan peintre en bâtiment	Baccalauréat	Bon élève, bachelier, sans échec scolaire majeur. Entourage favorable à la poursuite des études et à une carrière plus classique.	Choix personnel affirmé : volonté de faire quelque chose de concret, d'être indépendant et de ne pas dépendre d'un emploi administratif.	Regard initial négatif : apprentissage associé à l'échec et à une voie inférieure. L'expérience renverse cette perception : vraie orientation, métier utile, possibilité de revenus et de reconnaissance.	À son compte dans la peinture/construction ; accueille des stagiaires et forme. Défend une alternance mieux structurée, des évaluations régulières et des attestations intermédiaires.
Solim	18 ans à l'entrée en 2008 ; âge actuel non précisé	H	Apprenti mécanicien	CAP	Formation professionnelle préalable sanctionnée par un CAP. Souhaite rendre les connaissances scolaires plus concrètes par la pratique.	Projet professionnel ancien dans la mécanique ; volonté de perfectionnement et de maîtrise pratique. Garage recommandé par un oncle qui en est le patron.	Regard initial déjà positif sur le métier. L'expérience confirme que la connaissance ne se limite pas à la théorie et renforce la fierté de se définir comme mécanicien.	Formation pratique en garage, progression dans le diagnostic et la gestion. Souhaite s'installer à son compte et une meilleure reconnaissance des diplômes d'apprentissage, notamment le CFA.
Agossou	21 ans	H	Apprenti mécanicien	Baccalauréat scientifique	Père décédé ; mère assume seule la famille. Malgré un bac scientifique, la situation familiale est économiquement difficile.	Contraintes familiales et économiques, mais aussi intérêt ancien pour la mécanique et volonté d'assurer la relève. Choix soutenu par un ami.	Regard initial positif ; ne perçoit pas l'apprentissage comme un manque d'intelligence. Constate toutefois la persistance de jugements sociaux négatifs.	En apprentissage depuis plus de quatre ans. Veut ouvrir son propre atelier, éventuellement à l'étranger ; souhaite davantage de soutien financier et de liens avec les entreprises.

Participant	Âge	Sexe	Métier	Niveau scolaire	Situation avant l'apprentissage / trajectoire antérieure	Raison du choix / logique d'engagement	Regard initial sur l'apprentissage / évolution des représentations	Situation / projet actuel
Senam	26 ans	H	Apprenti / menuisier	Classe de 4e	Interrompt l'école après le décès du père afin de permettre à son petit frère de poursuivre ses études. Mère à faibles revenus. Intérêt ancien pour la menuiserie.	Contrainte familiale forte, combinée à un intérêt pour le métier découvert auprès de cousins et par des réalisations personnelles.	Valorisait d'abord davantage l'école et aspirait à devenir médecin ou avocat. Considère désormais l'apprentissage comme une voie de réussite équivalente, source d'autonomie et de fierté.	Formation achevée (4 ans + 1 année supplémentaire) ; travaille encore comme sous-traitant avec le fils de son maître. Veut ouvrir son propre atelier et suivre des cours de français/culture générale.
Setor	27 ans	H	Artisan menuisier (après cordonnerie)	Classe de 4e	Quitte lui-même l'école à la suite de difficultés scolaires. A d'abord effectué quatre ans en cordonnerie avant de compléter par la menuiserie.	Réorientation après difficultés scolaires, avec objectif clair de réussir par l'apprentissage et volonté d'acquérir plusieurs compétences.	Regard initial très dévalorisant : apprentissage perçu comme honteux, bureau comme idéal de réussite. Changement complet après l'expérience et l'autonomie acquise.	Vit de la menuiserie et se dit autonome financièrement. Souhaite obtenir le CFA et demande une attestation de fin d'apprentissage obligatoire et systématique.
Semekor	22 ans	H	Plombier-électricien	Classe de 3e	Difficultés scolaires en 3e ; choisit de quitter l'école. Orienté par ses parents vers un oncle maçon puis vers un électricien. Intérêt pour l'électricité depuis l'enfance.	Réorientation liée aux difficultés scolaires, mais soutenue par une passion ancienne pour l'électricité. Apprentissage simultané de l'électricité et de la plomberie sur conseil du patron.	Pensait d'abord que l'apprentissage était réservé à ceux qui avaient échoué. L'expérience transforme son regard : voie difficile mais valable, permettant autonomie, réputation et réussite.	Autonome financièrement, aide parfois sa mère. Souhaite se perfectionner, renforcer théorie, culture générale et informatique, et valoriser davantage les compétences pratiques.
Tantivi	19 ans	F	Apprentie coiffeuse	Classe de seconde (redoublée)	Redoublement en seconde et sentiment d'avancer en âge. Projet antérieur de devenir sage-femme. Parents favorables à son choix d'apprentissage.	Choix personnel pour la coiffure hommes/femmes, intérêt remontant à l'enfance ; recherche d'autonomie et d'un métier durable.	Pensait que les apprentis avaient « raté leur vie » et perdaient leur temps. Après six mois, juge l'apprentissage précieux, transférable et source d'identité professionnelle.	Début de formation (env. 6 mois). Souhaite terminer, devenir autonome et ouvrir son atelier. Demande aussi des apprentissages complémentaires en écriture, calcul et expression orale.
Kankoe	22 ans	F	Apprentie couturière	Fin du primaire	Scolarisation tardive après une période comme jeune ménagère chez un tiers. Commence l'école à 10 ans et l'arrête vers 16 ans en fin de primaire, malgré un goût marqué pour l'école.	Intérêt pour la couture suscité par sa grande sœur ; recherche d'un métier permettant d'assurer son avenir malgré l'interruption scolaire.	Pensait qu'un travail de bureau avait plus de valeur et que l'apprentissage faisait perdre du temps. Son regard s'inverse : satisfaction des clients, compétence et autonomie deviennent sources de fierté.	En apprentissage depuis trois ans. Veut ouvrir son atelier et former à son tour. Souhaite reprendre une formation scolaire, notamment pour mieux communiquer en français avec les clients.

ANNEXE 3

Grille de codage des entretiens

À partir du modèle analytique regroupant huit dimensions en quatre ensembles thématiques

Apprentissage traditionnel au Togo – apprentis et artisans

Principe général de la grille

Cette grille traduit le modèle analytique en catégories de codage directement mobilisé pour l'analyse des entretiens. Elle repose sur quatre ensembles thématiques et huit dimensions. Les codes sont des repères : ils ne supposent ni un parcours linéaire ni des effets identiques pour tous les participants. Un même segment d'entretien peut recevoir plusieurs codes lorsqu'il renvoie à plusieurs dimensions (par exemple : contrainte économique + interruption scolaire + engagement dans l'apprentissage).

Vue d'ensemble : quatre ensembles et huit dimensions

Ensemble thématique	Dimension	Code principal	Objet du codage
1. Parcours antérieurs et conditions d'engagement	D1. Trajectoires antérieures	TRAJ	Parcours scolaire, familial, économique et social avant l'apprentissage.
	D2. Représentations initiales	REP_INIT	Images et jugements sur l'apprentissage, les métiers manuels, l'école et la réussite avant/au moment de l'entrée.
	D3. Logiques d'engagement	ENG	Raisons, contraintes, aspirations, ressources relationnelles et processus conduisant à l'entrée et au maintien.
2. Expérience de l'atelier et socialisation professionnelle	D4. Expérience et apprentissages dans l'atelier	ATEL	Tâches, modes de transmission, acquisition des compétences, progression et difficultés concrètes.
	D5. Socialisation professionnelle	SOC_PRO	Relations, normes, rôles, comportements professionnels, hiérarchie et intégration au collectif de travail.
3. Évolution des représentations, reconnaissance et identité	D6. Évolution des représentations	REP_EVOL	Transformations, maintien ou ambivalence des perceptions au contact de l'expérience.
	D7. Reconnaissance et construction de l'identité professionnelle	REC_ID	Reconnaissance/dévalorisation, sentiment de compétence, fierté, appartenance et définition de soi comme professionnel.
4. Insertion socioprofessionnelle et projets d'avenir	D8. Insertion et projets	INSERT	Revenus, autonomie, débouchés, installation, projets, ressources, obstacles et perspectives.

Ensemble 1 – Parcours antérieurs et conditions d'engagement

Cet ensemble permet de reconstruire ce qui précède l'entrée dans l'apprentissage et la manière dont le jeune donne sens à son orientation.

Dimension	Sous-code proposé	Définition / ce qui est codé	Indicateurs et formulations à repérer	Exemple de verbatim
D1 – TRAJ	TRAJ_SCOL – Parcours scolaire	Niveau atteint, réussite ou difficultés scolaires, redoublement, interruption ou abandon des études.	Niveau scolaire ; échec/redoublement ; arrêt ; regret de l'école ; poursuite souhaitée.	« Oui, je voulais continuer, mais il n'y avait pas les moyens. » (Laré)
D1 – TRAJ	TRAJ_FAM – Événements et responsabilités familiales	Décès, séparation, charge familiale, soutien ou responsabilité envers les proches.	Décès d'un parent ; famille monoparentale ; aider un frère ; attentes ou soutien de la famille.	« J'ai décidé d'arrêter pour permettre à mon petit frère de continuer ses études. » (Senam)
D1 – TRAJ	TRAJ_ECO – Situation économique antérieure	Manque de moyens, précarité, impossibilité de financer les études ou la mobilité.	« pas les moyens » ; frais scolaires ; besoin de gagner sa vie ; absence de soutien matériel.	« Comme il n'y avait plus de moyens, on a été obligés d'arrêter l'école. » (Laré)
D1 – TRAJ	TRAJ_EXP – Expériences et bifurcations antérieures	Activités, migrations, essais professionnels ou formations précédant l'apprentissage actuel.	Commerce ; autre métier ; CAP ; séjour ailleurs ; retour ; changement de voie.	« Après mon CAP, j'ai décidé de renforcer ma formation en entrant en apprentissage. » (Solim)
D1 – TRAJ	TRAJ_RESS – Ressources relationnelles et modèles	Personnes ou réseaux présents avant l'entrée : famille, proches, artisans observés, hébergement, mise en relation.	Tante, frère, oncle, ami ; artisan modèle ; hébergement ; recommandation d'un patron.	« J'ai été hébergée chez ma tante, qui connaissait le patron. » (Ayélévi)
D2 – REP_INIT	REP_INIT_ECHEC – Apprentissage associé à l'échec	Vision de l'apprentissage comme voie par défaut, honteuse, réservée aux jeunes en difficulté scolaire.	« échoué » ; « raté » ; « perte de temps » ; « voie honteuse » ; « pas valorisant ».	« Je pensais que c'était une voie pour ceux qui avaient échoué. » (Semekor)
D2 – REP_INIT	REP_INIT_REUSS – Réussite associée à l'école et au bureau	Hierarchie symbolique valorisant diplôme, études longues, cadre, fonction publique ou travail de bureau.	« devenir cadre » ; « travailler dans un bureau » ; diplôme comme réussite.	« Pour moi, il fallait aller à l'école, trouver un emploi de bureau et bien s'habiller. » (Setor)
D2 – REP_INIT	REP_INIT_POS – Représentation initiale positive ou neutre	Apprentissage déjà perçu comme une voie valable, utile ou cohérente avec un projet personnel.	Pas de honte ; intérêt ancien ; métier reconnu ; choix naturel.	« J'avais un regard positif. Cela ne me dérangeait pas du tout de choisir cette voie. » (Agossou)

Dimension	Sous-code proposé	Définition / ce qui est codé	Indicateurs et formulations à repérer	Exemple de verbatim
D2 – REP_INIT	REP_INIT_SOC – Regard anticipé de l’entourage	Perceptions attribuées aux parents, pairs ou communauté avant/au moment du choix.	Critiques ; incompréhension ; pression à poursuivre l’école ; soutien familial.	« Beaucoup de gens ne comprenaient pas ce choix : pour eux, avoir le bac signifiait continuer les études. » (Ayélévi)
D3 – ENG	ENG_CONTR – Engagement sous contrainte	Entrée liée à l’impossibilité de poursuivre une autre voie ou à une contrainte familiale/économique/scolaire.	Manque de moyens ; décès ; échec ; âge ; responsabilité familiale.	« C’était obligé, mais pas vraiment forcé. » (Laré)
D3 – ENG	ENG_INTERET – Intérêt, passion et préférence pour le métier	Attraction ancienne ou progressive pour l’activité, plaisir à observer ou fabriquer.	« depuis l’enfance » ; passion ; curiosité ; goût du concret.	« La couture est une passion qui remonte à mon enfance. » (Ayélévi)
D3 – ENG	ENG_AUTON – Recherche d’autonomie	Volonté de gagner sa vie, ne pas dépendre des autres, soutenir sa famille ou devenir indépendant.	Gagner rapidement ; être autonome ; aider famille ; indépendance.	« Je voulais faire quelque chose de concret, gagner ma vie par moi-même. » (Kodjo)
D3 – ENG	ENG_REOR – Réorientation / bifurcation	Décision de changer de voie après une expérience scolaire ou professionnelle insatisfaisante.	« changer de voie » ; retour vers un métier ; après échec ; après université.	« J’ai alors décidé de changer de voie et de me tourner vers l’apprentissage. » (Setor)
D3 – ENG	ENG_RESEAU – Médiation de l’entourage	Accès concret au métier ou à l’atelier grâce à un proche ou une connaissance.	Recommandation ; mise en contact ; hébergement ; patron de la famille.	« Le garage m’a été recommandé par mon oncle. » (Solim)
D3 – ENG	ENG_APPROP – Appropriation / consolidation du choix	Choix initialement hésitant ou contraint qui devient progressivement assumé ; persévérance et engagement renforcé.	Décider de continuer ; objectif de vie ; ne pas abandonner ; choix personnel.	« Si quelqu’un est forcé, il risque d’abandonner... Il faut vraiment vouloir apprendre le métier. » (Agossou)

Ensemble 2 – Expérience de l’atelier et socialisation professionnelle

Cet ensemble porte sur ce que le jeune apprend dans l’activité réelle et sur les relations, règles et normes qui structurent sa place dans l’atelier.

Dimension	Sous-code proposé	Définition / ce qui est codé	Indicateurs et formulations à repérer	Exemple de verbatim
D4 – ATEL	ATEL_OBS – Observation et imitation	Apprentissage par observation du maître ou des anciens, puis reproduction des gestes.	Regarder ; observer ; imiter ; identifier outils et étapes.	« On observe le patron... Ensuite il nous met à l'épreuve sur une prochaine panne. » (Solim)
D4 – ATEL	ATEL_REP – Répétition et entraînement	Acquisition par tâches répétitives, essais, exercices et corrections.	Répéter ; essayer ; s'exercer ; faire plusieurs fois.	« On fait des tâches précises et répétitives. » (Tantivi)
D4 – ATEL	ATEL_PROG – Progression et autonomie technique	Passage de tâches simples à complexes, responsabilités croissantes, capacité à agir seul.	Tâches mineures → client ; mise à l'épreuve ; travail seul ; gérer chantier.	« Aujourd'hui, je peux même monter des murs moi-même. » (Laré)
D4 – ATEL	ATEL_REEL – Mise en situation réelle	Apprentissage directement intégré au travail productif et aux situations réelles.	Clients ; chantier ; panne réelle ; commande ; production.	« L'apprentissage permet de voir et de toucher les choses. » (Solim)
D4 – ATEL	ATEL_COMP – Compétences techniques et polyvalence	Savoir-faire du métier, diagnostic, mesure, calcul appliqué, gestion de stocks, diversification technique.	Outils ; dosage ; mesures ; calculs ; diagnostic ; stock ; deuxième métier.	« J'ai appris deux métiers en même temps : l'électricité et la plomberie. » (Semekor)
D4 – ATEL	ATEL_COND – Conditions matérielles et contraintes de formation	Fatigue, horaires, coûts, faible compensation, travail gratuit, matériel, alimentation, transport.	Longues journées ; frais ; outils à charge ; peu/pas payé ; manque de moyens.	« J'ai même travaillé gratuitement pendant plusieurs mois pour compléter ma formation. » (Mawuko)
D4 – ATEL	ATEL_COMPGEN – Besoin de savoirs complémentaires	Français, lecture, écriture, calcul, gestion, informatique, théorie et perfectionnement.	Cours du soir ; théorie ; culture générale ; technologies ; école + atelier.	« L'atelier apporte la pratique, tandis que l'école apporte la théorie. » (Ayélévi)
D5 – SOC_PRO	SOC_MAITRE – Relation au maître artisan	Accueil, explications, patience, confiance, soutien, corrections et autorité du maître.	Patron patient ; félicitations ; conseils ; confiance ; consignes.	« Il est patient, il explique clairement et attend de nous que nous devenions de meilleures personnes. » (Solim)
D5 – SOC_PRO	SOC_PAIRS – Relations avec les pairs	Entraide, collaboration, apprentis plus expérimentés, tensions entre apprentis.	Collègues ; anciens/nouveaux ; entraide ; supérieur direct.	« Nous travaillons ensemble et nous nous entraïdons beaucoup. » (Solim)

Dimension	Sous-code proposé	Définition / ce qui est codé	Indicateurs et formulations à repérer	Exemple de verbatim
D5 – SOC_PRO	SOC_CLIENT – Socialisation au rapport au client	Communication, satisfaction, respect du client, gestion de demandes et réputation.	Accueil client ; attentes ; respect ; satisfaction ; communication.	« Il insiste aussi sur l'honnêteté, la rigueur et le respect des clients. » (Agossou)
D5 – SOC_PRO	SOC_NORM – Normes et attitudes professionnelles	Discipline, ponctualité, rigueur, honnêteté, patience, persévérance, responsabilité.	Être sérieux ; obéir aux règles ; morale professionnelle ; discipline.	« Il faut beaucoup de discipline : se lever chaque matin, même quand on n'en a pas envie. » (Ayélévi)
D5 – SOC_PRO	SOC_HIER – Hiérarchie, autorité et dépendance	Rapports de pouvoir avec maître ou anciens, contrôle de l'accès aux tâches, pression et sanctions.	Obéissance ; supérieur direct ; reproches ; autorité ; retenue en apprentissage.	« Parfois, le courant ne passe pas, ce qui complique l'apprentissage. » (Setor)
D5 – SOC_PRO	SOC_GENRE – Rapports de genre dans l'expérience	Contraintes, risques, attentes ou expériences spécifiques liées au genre.	Sollicitations masculines ; dépendance ; autonomie féminine ; métiers perçus comme féminins/masculins.	« Il y a des hommes qui pensent que les apprenties sont des proies faciles. » (Tantivi)
D5 – SOC_PRO	SOC_TRANSM – Rôle éducatif élargi / transmission	Le maître/artisan transmet au-delà du geste technique ; ancien apprenti devient formateur.	Lecture, calcul, morale ; former des apprentis ; transmettre le métier.	« Je leur apprends le métier, mais aussi des bases comme la lecture et le calcul. » (Mawuko)

Ensemble 3 – Évolution des représentations, reconnaissance et identité professionnelle

Cet ensemble vise à saisir les transformations du rapport au métier et au soi professionnel, sans supposer qu'elles soient systématiques ou uniquement positives.

Dimension	Sous-code proposé	Définition / ce qui est codé	Indicateurs et formulations à repérer	Exemple de verbatim
D6 – REP_EVOL	REP_EVOL_POS – Revalorisation de l'apprentissage	Passage d'une vision négative ou dépréciée à une représentation plus positive.	« j'avais tort » ; « mon regard a changé » ; bonne voie ; métier précieux.	« Aujourd'hui, je me rends compte que j'avais tort. L'apprentissage est une bonne chose. » (Tantivi)
D6 – REP_EVOL	REP_EVOL_COMPLEX – Découverte de la complexité du métier	Révision du jugement en découvrant les exigences intellectuelles, techniques ou organisationnelles du métier.	Calculs ; précision ; diagnostic ; raisonnement ; difficulté inattendue.	« La couture est bien plus complexe que je ne le pensais... il y a beaucoup de mesures, de calculs. » (Ayélévi)
D6 – REP_EVOL	REP_EVOL_RESULT – Changement lié aux résultats concrets	Évolution du regard à partir des revenus, réalisations, clients, réussite ou comparaison avec d'autres parcours.	Gagner de l'argent ; acheter matériel ; commandes ; camarades sans emploi.	« Je peux gagner mon propre argent... J'ai même réussi à acheter une machine à coudre. » (Damigou)
D6 – REP_EVOL	REP_EVOL_STAB – Représentation stable	Absence de changement parce que le participant avait déjà une représentation positive ou un projet clair.	« toujours » ; « depuis le début » ; pas de honte ; choix naturel.	« Depuis le début, je n'ai jamais pensé à abandonner. » (Solim)
D6 – REP_EVOL	REP_EVOL_AMB – Ambivalence / complémentarité école-métier	Valorisation du métier sans rejet de l'école ; regret scolaire et intérêt pour des apprentissages complémentaires.	École importante ; regret ; reprendre études ; théorie + pratique.	« Les deux sont complémentaires. L'atelier apporte la pratique, tandis que l'école apporte la théorie. » (Ayélévi)
D6 – REP_EVOL	REP_EVOL_SOC – Persistance ou évolution du regard social	Le participant change de regard mais observe la persistance ou l'évolution lente des jugements sociaux.	Mentalités ; familles ; diplômes mieux valorisés ; vision commence à changer.	« Aujourd'hui, cette vision existe encore, mais elle commence à évoluer. » (Agossou)
D7 – REC_ID	REC_ID_REC – Reconnaissance relationnelle	Félicitations, confiance, satisfaction ou estime venant du maître, des pairs, clients ou proches.	Client satisfait ; maître confie tâche ; entourage change d'avis ; réputation.	« Ce qui me rend heureuse, c'est quand je fais un vêtement... et que cette personne est satisfaite. » (Kankoe)

Dimension	Sous-code proposé	Définition / ce qui est codé	Indicateurs et formulations à repérer	Exemple de verbatim
D7 – REC_ID	REC_ID_DEVAL – Dévalorisation ou manque de reconnaissance	Critiques, faible considération, main-d'œuvre sous-payée, compétence peu reconnue.	Moqueries ; prix négocié ; moins payé ; statut inférieur.	« La main-d'œuvre est très mal payée. Les clients négocient toujours à la baisse. » (Mawuko)
D7 – REC_ID	REC_ID_INST – Reconnaissance institutionnelle	Diplôme, CFA, attestation, certification, évaluations intermédiaires, reconnaissance officielle.	Attestation ; certificat ; examen ; diplôme ; formaliser les progrès.	« Si on pouvait définir des étapes claires... et remettre un document attestant ce que l'apprenti sait déjà faire... » (Kodjo)
D7 – REC_ID	REC_ID_COMP – Sentiment de compétence / efficacité	Sentiment d'être capable grâce à la maîtrise progressive de tâches et aux réussites.	« je peux » ; gérer seul ; maîtriser ; confiance dans ses capacités.	« Aujourd'hui, je peux dire que je suis devenu un artisan. Je peux gérer des chantiers. » (Mawuko)
D7 – REC_ID	REC_ID_FIERTE – Fierté et estime de soi professionnelle	Fierté du métier, absence de honte, satisfaction de vivre de son travail.	« fier » ; « pas honte » ; utile ; satisfait de son parcours.	« Je n'ai pas honte de mon métier, au contraire. » (Kodjo)
D7 – REC_ID	REC_ID_IDENT – Identification au métier	Se nommer artisan/mécanicien/menuisier, appartenance au groupe professionnel, place assumée du métier dans la définition de soi.	« je suis devenu artisan » ; « je suis mécanicien » ; identité professionnelle.	« Cela ne me dérange pas de dire que je suis mécanicien. » (Solim)
D7 – REC_ID	REC_ID_TRANS – Passage au rôle de transmetteur	Former d'autres apprentis, devenir maître, transmettre son savoir comme signe de reconnaissance et de position professionnelle.	Avoir des apprentis ; enseigner ; être modèle ; dépasser son patron.	« Aujourd'hui, j'ai des apprentis... Je leur apprend le métier. » (Mawuko)

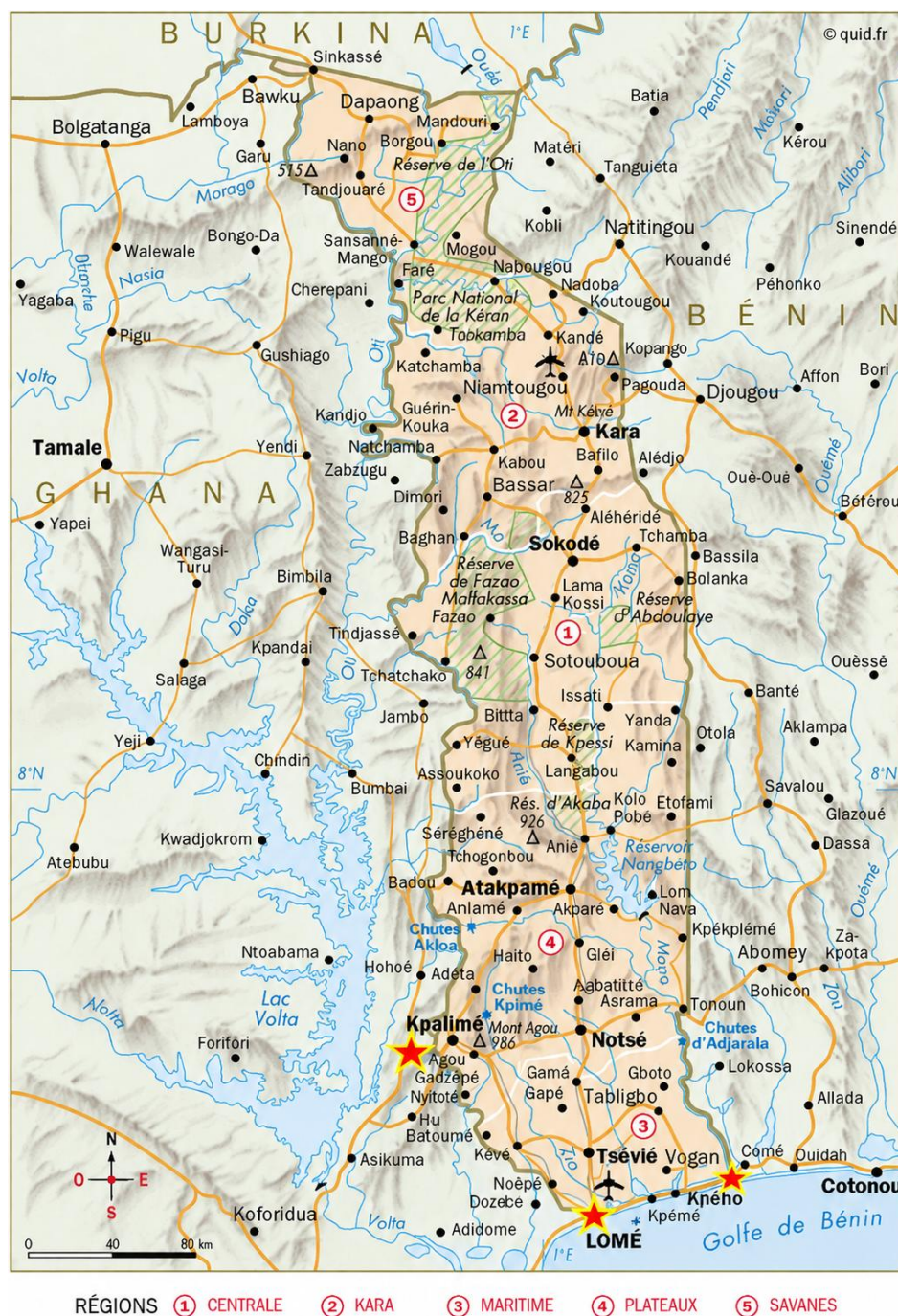
Ensemble 4 – Insertion socioprofessionnelle et projets d’avenir

Cet ensemble permet de distinguer les effets déjà observables de l’apprentissage des projets, ressources et obstacles qui structurent la suite du parcours.

Dimension	Sous-code proposé	Définition / ce qui est codé	Indicateurs et formulations à repérer	Exemple de verbatim
D8 – INSERT	INSERT_AUTON – Autonomie financière et familiale	Revenus déjà tirés du métier, capacité à payer ses besoins, aider la famille ou réduire la dépendance.	Payer loyer ; acheter équipement ; aider frère/mère ; vivre du métier.	« Je peux payer mon loyer, subvenir à mes besoins et aider parfois mon petit frère. » (Senam)
D8 – INSERT	INSERT_EMP – Activité, emploi et débouchés	Accès au travail, sous-traitance, commandes, clientèle, saisonnalité ou possibilités d’emploi.	Trouver du travail ; chantiers ; clients ; débouchés ; sous-traitant.	« Il y a du travail, surtout en fin d’année... » (Setor)
D8 – INSERT	INSERT_PROJ – Projet d’installation / auto-emploi	Souhait d’ouvrir un atelier, travailler à son compte, devenir indépendant ou employer/former d’autres personnes.	Ouvrir atelier ; propre compte ; avoir des apprentis ; entrepreneur.	« Mon objectif est d’ouvrir mon propre atelier après ma formation. » (Agossou)
D8 – INSERT	INSERT_DIVERS – Diversification et perfectionnement	Stratégie consistant à ajouter un métier, une spécialité ou une formation pour élargir les opportunités.	Deux métiers ; couture + cordonnerie ; perfectionnement ; nouvelles technologies.	« Je veux devenir indépendante et combiner mes deux passions : la couture et la cordonnerie. » (Ayélévi)
D8 – INSERT	INSERT_OBST – Obstacles à l’insertion	Manque de capital, outils, clientèle, équipement, reconnaissance, rémunération ou expérience après formation.	Pas les moyens d’ouvrir ; manque matériel ; main-d’œuvre faible ; certification absente.	« Je ne pense pas ouvrir un atelier tout de suite, car je n’ai pas encore les moyens. » (Damigou)
D8 – INSERT	INSERT_RESS – Ressources et soutiens nécessaires	Aides financières ou matérielles, accompagnement, partenariat avec entreprises, appui aux maîtres, structures de perfectionnement.	Outils ; subvention ; centre ; partenariat ; aide mensuelle ; équipement.	« Il faut surtout aider les jeunes à s’installer après leur formation, par exemple en leur fournissant des outils. » (Damigou)
D8 – INSERT	INSERT_CERT – Certification comme ressource d’insertion	Diplôme ou attestation envisagé comme moyen de rendre les compétences visibles et transférables.	CFA ; attestation fin d’apprentissage ; document ; reconnaissance des acquis.	« J’aimerais obtenir cette reconnaissance. » (Setor)
D8 – INSERT	INSERT_AVENIR – Projection et place du métier dans l’avenir	Manière dont le participant imagine la suite de sa trajectoire, y compris mobilité, poursuite d’apprentissage ou reprise d’études.	À long terme ; étranger ; continuer ; reprendre études ; métier toute la vie.	« Je veux continuer dans cette voie sur le long terme. » (Damigou)

ANNEXE 4

Carte du Togo et localisation des terrains d'enquête



Légende : ★ Localités dans lesquelles les entretiens ont été réalisés : Lomé, Kpalimé et Aného.

Source : adaptée de Quid.fr.

Résumé

Cette recherche, inscrite dans le champ des sciences de l'éducation, porte sur l'apprentissage traditionnel au Togo, une voie importante de formation professionnelle et d'accès au travail pour de nombreux jeunes. Malgré cette place, il reste souvent associé à l'échec scolaire, à une orientation par défaut et à une moindre valorisation sociale des métiers manuels.

L'étude cherche à comprendre pourquoi des jeunes togolais s'engagent dans l'apprentissage traditionnel et quelle place cette expérience occupe dans leur parcours. Elle analyse plus particulièrement les relations entre leurs trajectoires scolaires, familiales, sociales et économiques, les représentations de l'apprentissage, l'expérience vécue dans l'atelier, le rapport au métier et la construction de l'identité professionnelle. La recherche adopte une démarche qualitative et compréhensive. L'enquête a été menée à Lomé, Aného et Kpalimé auprès de vingt jeunes âgés de 18 à 27 ans, dont douze parcours ont été analysés de manière approfondie. Les données, recueillies par entretiens semi-directifs, ont été analysées à partir d'un modèle articulant trajectoires, représentations sociales, socialisation professionnelle, reconnaissance, identité professionnelle et insertion.

Les résultats montrent que l'entrée dans l'apprentissage ne peut être réduite à l'échec ou à la rupture scolaire. Les contraintes économiques, familiales ou scolaires se combinent avec l'intérêt pour un métier, l'influence de l'entourage, la recherche d'autonomie et, parfois, un projet professionnel déjà affirmé. L'atelier constitue ensuite un espace central d'apprentissage, où les compétences se développent par l'observation, la répétition, la participation progressive au travail réel et les relations avec le maître, les pairs et les clients. L'expérience du métier peut progressivement modifier les représentations initiales et renforcer le sentiment de compétence, la fierté et l'identification professionnelle. L'apprentissage apparaît ainsi comme un espace possible de construction et de revalorisation des trajectoires, même si ses effets varient selon les conditions de formation, les ressources disponibles et les formes de reconnaissance obtenues.

De futures recherches pourraient approfondir les parcours d'abandon, suivre les jeunes de manière longitudinale, observer directement les pratiques en atelier et intégrer davantage le point de vue des maîtres artisans, des familles et des acteurs institutionnels.

Références principales : Abric (1994) ; Moscovici (1961) ; Dubar (2015) ; Lave et Wenger (1991) ; Marguerat (1996) ; Filipiak et Walther (2008).

Mots-clés : apprentissage traditionnel ; représentations sociales ; socialisation professionnelle ; identité professionnelle ; insertion socioprofessionnelle ; Togo.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences de l'éducation

Grand-Place, 43 bte L3.02.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/educ