

# Die Herausforderung, informelles Lernen aufzudecken. Eine aus methodischer Sicht unmögliche Wette?

Albina Khasanzyanova

Université Catholique de l'Ouest

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der „beschrittene Weg“ im Kontext der Bildungsforschung untersucht, der darauf abzielte, das Lernen in ehrenamtlichen Tätigkeiten in Vereinen zu identifizieren. Basierend auf einer Reflexion über die beiden in dieser Forschung verwendeten Methoden, Fragebögen und Interviews, schlagen wir eine Diskussion über die methodischen Herausforderungen vor, die zu bewältigen sind, um informelles Lernen hervorzuheben. Die Interviews ermöglichten es den Freiwilligen, ihre Lernergebnisse innerhalb des Vereins, in dem sie sich engagieren, besser zu sensibilisieren, indem sie ihre Tätigkeit reflektieren.

## Le défi de révéler les apprentissages informels. Un pari impossible du point de vue méthodologique?

## Résumé

Cet article s'intéresse au « chemin suivi » dans le cadre d'une recherche en éducation qui avait pour l'objectif d'identifier les apprentissages dans les activités bénévoles menées au sein d'associations. A partir d'une réflexion sur les deux méthodes employées dans cette de recherche, questionnaires et entretiens, nous proposons une discussion autour des défis méthodologiques à relever pour mettre en évidence les apprentissages informels. Les entretiens ont permis de participer à une meilleure prise de conscience par les bénévoles de leurs apprentissages réalisés au sein de l'association dans laquelle ils sont engagés en les faisant réfléchir sur leur activité.

## The challenge of revealing informal learning. An impossible bet from a methodological point of view?

## Abstract

This article is interested in the "path followed" in the context of educational research, which aimed to identify learning in the voluntary activities carried out within associations. From a reflection on the two methods used in this research, questionnaires and interviews, we propose a discussion around the methodological challenges to be taken up in order to highlight informal learning. The interviews made it possible to participate in a better awareness by the volunteers of their learning achieved within the association by making them reflect on their activity.

## 1 Introduction

Dans la recherche en éducation et formation, peu de chercheurs s'aventurent dans l'étude des apprentissages implicites, difficilement identifiables. Si des travaux anglo-saxons (Tough, 1971, Livingstone, 1999, Schugurensky, 2007) existent sur la question, les recherches sur les apprentissages informels restent encore marginales dans la sphère francophone.

En France, les études dans ce domaine concernent surtout les apprentissages réalisés hors de l'école, par exemple durant des activités périscolaires (Netter, 2018), au moment de la récréation (Delalande, 2003) ou durant les jeux (Brougère, 2002). Dans le champ des adultes, on peut citer quelques recherches concernant les apprentissages développés dans le cadre du bénévolat (Sue et Roger, 2011, Schugurensky, 2013, Khasanzyanova & Duceux, 2016), lors de mobilités d'étudiants (Ballatore, 2011) ou encore en situation de travail, dimension largement étudiée par le courant de la didactique professionnelle. Par ailleurs, l'explosion technologique sous ses formes les plus récentes produit des formes variées d'autoformation liées au « numérique » (Carré, 2015). Toutes ces expériences de nature différente participent aux apprentissages informels qui s'effectuent en dehors de tout système éducatif (éducation initiale, professionnelle, continue).

Comment révéler ces apprentissages? Comment rendre compte et faire prendre conscience aux individus d'apprentissages construits au cours de multiples expériences? Quelles sont les difficultés rencontrées par les chercheurs pour ce faire?

Pour étudier ces phénomènes, le chercheur doit surmonter un certain nombre de problèmes méthodologiques. La question des choix méthodologiques pour étudier les apprentissages informels est un défi intéressant mais compliqué à relever. Il convient donc de réfléchir aux méthodes d'identification de ces apprentissages, non pas uniquement pour les formaliser, mais pour les rendre visible, les valoriser et les faire reconnaître dans les différents espaces de vie. Il est important aussi de prendre conscience de la richesse et de la variété des apprentissages que nous propose l'environnement.

Aussi, c'est au « chemin suivi » par une recherche doctorale en éducation qui avait pour l'objectif d'identifier les apprentissages dans les activités bénévoles au sein d'associations que s'intéresse cet article. Il tente de réfléchir de manière *post factum* sur la méthodologie de cette recherche pour rendre compte des difficultés rencontrées et pour établir le bilan des choix effectués (Stryckman, 1996).

Dans la continuité de l'analyse de la méthodologie choisie pour cette recherche, cette contribution propose une réflexion à visée épistémologique sur les deux méthodes de recherche que nous avons mobilisées. Nous pouvons définir la « méthode de recherche » comme « une succession logique, cohérente et singulière d'opérations (relevant de la mise en œuvre de techniques), effectuées dans un environnement de recherche déterminé » (Tomamichel, 2005, p. 10). Celles qui ont été utilisées dans notre cas sont un questionnaire et un entretien semi-directif.

Dans une première partie, nous évoquons le point de départ de notre itinéraire (les apprentissages informels) et la méthodologie adoptée pour atteindre le but que nous nous sommes fixés (faire prendre conscience aux bénévoles des apprentissages réalisés dans l'activité associative). Dans une seconde partie, nous présentons notre recueil de données ainsi que les principaux résultats obtenus. Nous explicitons dans une troisième partie les difficultés

rencontrées au cours de notre cheminement et enfin, nous posons un certain nombre de questions concernant la nature et la pertinence des entretiens que nous avons menés.

## **2 Les apprentissages informels: un objet caché, invisible, flou et difficile à saisir**

L'émergence de la notion d'apprentissages informels date des années 1920. Selon Brougère et Bézille (2007), l'« apprentissage informel » a été utilisé pour la première fois dans le champ de la formation des adultes par Edouard Lindeman dans un article datant de 1926 qui évoque « une aventure coopérative d'apprentissage informel non autoritaire dont le principal but est de découvrir la signification de l'expérience » (cité par Cristol & Muller, 2013, p. 17). Cependant, d'après Carré (1993) Lindemann a utilisé le terme « self-directed learning » pour signifier que « les adultes ont un besoin profond à s'autodiriger ».

Plusieurs auteurs insistent sur l'importance essentielle de ces apprentissages. Parlant des apprentissages informels, la métaphore de l'iceberg développée par Tough (2002) pendant les années soixante-dix est particulièrement évocatrice. Cet auteur insiste sur le fait que si les apprentissages non intentionnels constituent la partie la plus importante de tous les apprentissages mais elle est invisible. En effet, cet auteur considère que ces apprentissages « invisibles » représentent approximativement 90% de tous les apprentissages humains (Tough, 2002). D'après lui, ils s'acquièrent par les individus eux-mêmes, avec autrui, ami, voisin, collègue ou avec les pairs.

Les travaux de Tough ont été prolongés par une « deuxième génération » de chercheurs canadiens dans le cadre du réseau NALL (New approaches to Lifelong Learning) et plus tard par le réseau WALL (Work and Lifelong Learning), notamment par les travaux de Livingstone. Livingstone (1999) et ensuite Schugurensky (2007) ont repris la métaphore de l'iceberg pour évoquer l'aspect « invisible » de l'apprentissage informel. Livingstone (1999) caractérise les apprentissages informels comme « involving the pursuit of understanding, knowledge or skill which occurs outside the curricula of educational institutions, or the courses or workshops offered by educational or social agencies<sup>1</sup> » (p. 2).

En France, le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2009) définit l'apprentissage informel comme un « apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) » (p. 82).

Si les apprentissages réalisés de manière informelle revêtent une si grande importance, c'est, comme le montrent certains auteurs (Schugurensky, 2007, Belisle, 2004, Cristol & Muller, 2013) qu'ils se réalisent dans des situations, des circonstances et des contextes variés chaque jour tout au long de la vie selon Pain (1990). Ce sont des apprentissages qui généralement ne sont pas organisés, systématisés. Ils sont souvent non intentionnels. Pain les définit également comme une « forme souterraine, invisible et contrebandière de l'éducation » (p.126). Pour d'autres auteurs, c'est « tout bain environnemental ayant des effets éducatifs non intentionnels » (Fabre, 2014, p. 9).

L'apprentissage informel est donc un apprentissage « sur le tas » (Bataille, 2010) qui s'acquière grâce à un nombre d'expériences différentes comme les situations de travail, les

---

<sup>1</sup> « toute activité impliquant la poursuite de la compréhension, la connaissance ou de compétence qui se produit en dehors des programmes des établissements d'enseignement ou les cours ou des ateliers proposés par des organismes éducatifs ou sociaux » (traduction du chercheur).

engagements civiques, le volontariat, les activités de la vie quotidienne (Schugurensky, 2007) et les « espaces » d'apprentissage informel (Schugurensky, 2007, Belisle, 2004) sont multiples.

Cette notion reste néanmoins ambiguë. Dans un numéro de la revue *Savoirs* (2013), dédié aux apprentissages informels pour les adultes, Cristol et Muller (2013) essaient de clarifier les liens et les différences entre formel, non formel et informel ainsi que le « continuum » qui les lie. Ces auteurs évoquent aussi les formes « d'hybridation » qui existent entre eux « qui confère un positionnement épistémologique bâtard aux apprentissages informels » (p. 8). Dans ce contexte, Cristol et Muller (2013) considèrent que le concept d'apprentissage informel est « flou » ce qui s'explique par la diversité des contextes. Les auteurs ajoutent que la littérature sur l'informel est « disparate » et souffre « d'un foisonnement sémantique de formulations utilisées pour désigner des dispositifs équivalents: apprentissages accidentels, intentionnels, incidents, implicites, nomades, expérientiels, émergents, actifs (ou apprentissages par l'action), autodirigés, autonomes, entre pairs, non formels, pratiques » (Ibid., p. 15).

Comme il a été vu, la partie la plus importante des connaissances et des savoirs acquis par un individu au cours de son existence relève des apprentissages informels. Pourtant leur « invisibilité » les rend difficile à identifier. Ce caractère se traduit notamment par le fait que les individus ont généralement une faible conscience de ces apprentissages. Cependant, Schugurensky (2007) distingue trois types d'apprentissages informels. Les apprentissages autodirigés caractérisent les « projets éducatifs entrepris par les personnes », ils sont à la fois intentionnels et conscients. Les apprentissages fortuits, quant à eux, « renvoient aux expériences d'apprentissage qui se produisent quand l'apprenant n'a, au préalable, aucune intention d'apprendre de cette expérience mais se rend compte, une fois l'expérience terminée, qu'il a appris quelque chose » (p. 16). Il s'agit d'un apprentissage non-intentionnel mais conscient. Enfin, la socialisation ou l'« apprentissage tacite » « renvoie à l'assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produit dans la vie quotidienne » (p. 16). Il n'y a pas d'intention ou de conscience d'apprendre. Schugurensky souligne qu'un apprentissage non conscient peut devenir conscient si la personne en parle avec une autre personne (par exemple un chercheur) « qui lui pose des questions visant à permettre une prise de conscience rétrospective » (Schugurensky, 2007, p. 16).

Cette mise en perspective de la notion d'apprentissages informels montre les obstacles et les difficultés auxquelles doit faire face un chercheur qui souhaite les appréhender. Ils sont dans la plupart des cas cachés, flous, non ou peu conscients, donc difficiles à saisir. La question principale qui se pose est de savoir comment les révéler si les individus n'ont pas conscience de qu'ils apprennent ou si le degré d'intentionnalité est faible. Aussi, le défi de cet article est-il d'explicitier, de justifier mais aussi de mettre en évidence les limites des choix méthodologiques opérés afin d'identifier ces apprentissages difficiles à saisir.

### **3 Défis méthodologiques pour identifier les apprentissages informels**

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, il existe peu de recherches sur les processus du développement des apprentissages informels. Livingstone (1999) pose à ce propos une question essentielle: « comment faire émerger ce qui est immergé? ». Pour saisir et identifier ces apprentissages, Livingstone utilise les questionnaires tout en rendant compte de leurs limites: « we are under no illusion that a survey questionnaire will be capable of uncovering the

deeper levels of either individuel or collective knowledge gained in informal learning practices »<sup>2</sup> (p. 5).

Dans ses travaux de recherches sur les apprentissages par la communauté et l'engagement bénévole, Schugurensky (2007) conclut que les personnes interrogées n'avaient pas conscience de leurs apprentissages et que la plupart des apprentissages informels sont fortuits ou font partie des processus de socialisation. De plus, dans la plupart des cas, les individus « sous-estiment » leurs apprentissages qui « semblent aller de soi » (p. 18). En utilisant les entretiens semi-dirigés, Schugurensky (2007) s'est rendu compte que cette méthodologie n'est pas sans défaut. Brougère (2007) explique cette situation par la tentative du chercheur de construire un guide permettant de faire apparaître cet apprentissage à la conscience « avec le double effet concernant la recherche mais aussi la réflexivité de l'individu qui découvre ce qu'il a appris en même temps qu'il l'énonce avec l'aide du chercheur » (p. 7). Le chercheur permet donc à l'interviewé de rendre conscient ce qu'il ne l'est pas, ce qui n'est pourtant pas l'objectif premier du chercheur. Schugurensky dégage cependant deux restrictions à cette méthodologie. La première est basée sur l'apprentissage « auto-rapport », c'est-à-dire les personnes risquent de donner des réponses « politiquement correctes » dans les contextes liés par exemple aux savoir-être, aux valeurs et aux attitudes. La deuxième restriction est liée aux difficultés de « distinguer les apprentissages résultant d'une situation donnée de ceux résultant d'autres situations » ; par exemple dans le cas pour quelqu'un qui a vécu un grand nombre de situations (2007, p. 20). Une des solutions proposées par l'auteur consiste à permettre aux répondants de s'appuyer sur des histoires ou des exemples.

Pour Brougère (2007), ce sont les résultats des apprentissages informels qui sont perçus mais pas les conditions dans lesquelles ils ont été élaborés. Dans le cas des activités professionnelles, la pratique qui révèle ces apprentissages implique « des dimensions intersubjectives complexes » (p. 9). Le milieu du travail est considéré ici comme un espace « légitime » qui porte un sens aux apprentissages (Brougère, 2007) mais qui sont « nulle part et partout » à cause de la difficulté de leur identification (Bataille, 2010).

Néanmoins, Cristol et Muller (2013) ont recensé les méthodes utilisées pour appréhender les apprentissages informels dans la revue de littérature. Citons quelques exemples: des entretiens semi-directifs (Apec, 2008), des biographies éducatives (Robin, 1994), les histoires et les récits de vie (Pineau, 1989; Dominicé, 2000), l'analyse des monographies de projets (Boutinet, 2010); les enquêtes par questionnaires (Léonardo da Vinci, 2005); l'analyse d'activités issue de la didactique professionnelle (Tourmen & Mayen, 2007); les observations ethnographiques (Carré & Charbonnier, 2003, Peter & Sue, 2010); l'analyse statistique de données textuelles à partir de discours de praticiens (Peter & Sue, 2010), la construction de dossier de Validation des Acquis de l'Expérience, etc. D'après Peter (2011), les récits biographiques permettent d'identifier les apprentissages informels dans les métiers de l'humain et de la santé « dont le savoir se forge dans des situations concrètes et se construit dans l'événement existentiel » (Peter, 2011, p. 132). Il s'agit donc de méthodes souvent basées sur des données déclaratives d'où les risques « de faire ressortir ce que l'individu a l'impression d'avoir appris plutôt ce qui est vraiment appris » (Cristol & Muller, 2013, p. 29). On le voit, il existe donc de nombreuses méthodes pour identifier les apprentissages réalisés de manière informelle, mais elles ont toutes leurs limites.

---

<sup>2</sup> « Nous ne faisons aucune illusion qu'un questionnaire sera capable de découvrir les niveaux plus profonds, soit individuel ou collectif, des connaissances acquises dans les pratiques d'apprentissage informel » (traduction du chercheur).

## **4 Choix méthodologique: méthode mixte**

Dans le cadre de notre recherche, à l'instar des travaux de Schugurensky (2007) et Livingstone (1999) nous avons choisi une méthodologie mixte: questionnaire et entretiens semi directifs « dans la perspective d'une analyse fine de la conduite de l'action menée du point de vue de l'acteur, en vue de comprendre l'évolution de ses construits de connaissance » (Albero, 2013, p. 105).

### **4.1 Un choix de complémentarité entre deux méthodes**

La méthodologie que nous avons utilisée est à la fois quantitative et qualitative. Deux types de recueil de données ont été effectués: par entretien et par questionnaire. Comme l'a écrit Buyse en 1929 dans son « Introduction à la pédagogie quantitative », « deux attitudes principales sont possibles en matière d'éducation: celle de l'idéaliste, du qualitatif, et celle du réaliste, du quantitatif. L'un se préoccupe surtout des causes premières [...] des idées directrices [...] l'autre s'intéresse davantage aux résultats, aux effets, aux conséquences » (cité par Bru, 2006, p. 8).

En référence à cette citation, notre travail se situe dans la recherche des causes premières, c'est-à-dire la compréhension de la manière dont sont acquis de nouveaux savoirs dans l'exercice de l'activité bénévole ainsi que leur usage dans différents contextes de la vie. Voilà pourquoi nous avons choisi la méthode de l'entretien qui est une occasion de mieux appréhender la réalité individuelle et sociale des bénévoles et du milieu associatif. Celle-ci permet l'immédiateté du dialogue et d'avoir des échanges directs, verbaux et non verbaux sur les lieux mêmes de l'activité. Au cours d'un entretien le chercheur peut approfondir, rebondir sur les déclarations de la personne interrogée pour tenter de faire émerger les processus d'apprentissages peu conscients, cachés mais pourtant réels.

En complémentarité avec les entretiens nous avons utilisé la méthode du questionnaire qui comme l'a indiqué Buyse « s'intéresse d'avantage aux résultats, aux effets et aux conséquences » (2006, p. 8). Le questionnaire est dans une temporalité différente de celle de l'entretien. L'utilisation du questionnaire laisse à la personne interrogée le temps de la réflexion et met le chercheur à distance. Les réponses aux questions fermées permettent d'obtenir des données sur des questions précises que se posent le chercheur. Les réponses aux questions ouvertes offrent, quant à elles, la possibilité d'aborder des dimensions nouvelles et imprévues.

Le premier recueil de données est une enquête exploratoire par questionnaire qui vise à mieux connaître le profil des personnes qui exercent des activités bénévoles et à rendre compte de leurs différentes activités dans les associations. Il a aussi pour objectif de mettre en évidence les appréciations des bénévoles sur les formations suivies au sein des associations et sur les savoirs acquis dans l'exercice de leur activité. Pour répondre à ces différentes questions, un questionnaire a été construit avec un choix de variables très large, visant permettre la prise en compte du maximum d'acteurs et de champs de pratiques socio-éducatives bénévoles.

La seconde enquête qui s'articule autour d'entretiens semi-directifs, a pour l'objectif de comprendre l'activité bénévole exercée en tant que telle et fait référence au(x) parcours académiques et/ou professionnels suivis par les bénévoles. Elle vise également à comprendre les processus d'apprentissages réalisés par les bénévoles ainsi que leurs usages. L'entretien semi-directif « en face à face » s'est fait à partir d'un guide d'entretien. Il permet de relever

les échanges verbaux et non verbaux avec les participants. Il a été proposé de manière individuelle et dans des conditions de confidentialité. Ces deux méthodes se complètent plus qu'elles ne s'opposent (Paquay, Crahay & de Ketele, 2006) et permettent de « mieux attaquer un problème de recherche » (Kratwohl, 1998, cité par Savoie-Zajc & Karsenti, 2000, p. 135).

Nous avons fait le choix d'interroger des bénévoles d'associations relevant des secteurs socio-éducatifs, formation, animation, accompagnement scolaire, aide aux personnes malades et/ou en situation de handicap, culture et sports.

## **4.2 Recueil et traitement des données**

Nous avons construit notre questionnaire avec le logiciel Lima Survey. Le questionnaire comportait 25 questions fermées et 5 questions ouvertes. Au total, nous avons reçu 201 réponses aux 405 questionnaires distribués. Deux relances effectuées deux semaines après le premier envoi expliquent le grand nombre. De plus, un peu plus d'une centaine de questionnaires ont été distribués directement au sein d'associations par nos soins.

Le choix de l'échantillon choisi pour les questionnaires a un caractère aléatoire. Il a été effectué auprès de 17 associations et les réponses des bénévoles ont été volontaires. En revanche, les entretiens semi-directifs ont été plus ciblés. En effet, nous avons interrogé selon les cas un ou une représentant.e de chaque association qui avait préalablement répondu au questionnaire. Ainsi, les données du questionnaire et celles des entretiens se complètent et permettent d'entrer de manière plus approfondie dans les apprentissages réalisés par les bénévoles.

Les entretiens ont eu lieu dans les locaux des associations. Ils se sont déroulés de la manière suivante. En début de rencontre, nous avons présenté la problématique de notre recherche et nous avons donné à notre interlocuteur quelques précisions sur le déroulement de l'entretien (enregistrement, anonymat, retranscription). Ensuite, nous avons évoqué les différents thèmes que nous souhaitions que le bénévole développe au cours de l'entretien: son parcours de formation, sa situation professionnelle actuelle, les motivations qui sont à l'origine de son engagement, une description de ses activités au quotidien dans le milieu associatif par exemple. D'autres questions ont porté sur les apprentissages qu'il a pu développer dans le cadre de son activité bénévole ainsi les apports de cette activité bénévole à sa vie personnelle, sociale voire professionnelle. Il s'agissait donc d'avoir une situation d'échange entre le chercheur et l'interviewé à partir d'un schéma qui consiste en une série des thèmes pertinents quant aux objectifs visés par la recherche et déterminés par le chercheur (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000).

Au total, dix-sept entretiens audios ont été enregistrés. Les deux premiers entretiens ont permis d'affiner et de préciser des questions et de prendre en compte tous les éléments qui facilitent le bon déroulement de l'entretien, notamment en ce qui concerne le lieu et sa durée.

Le traitement qualitatif des données a eu pour objectif de dégager le sens que les acteurs attribuent à leurs activités ou pour le dire autrement, à l'instar de Venderberghe (2006), de « dégager le sens », de « démêler la complexité » qui se cache derrière l'activité bénévole.

### **4.3 Bref aperçu des résultats**

Les résultats de nos enquêtes montrent que les bénévoles que nous avons interrogés construisent des savoirs et apprennent au cours de leur activité associative. Beaucoup sont capables, même sans en avoir conscience, d'utiliser ces savoirs et de les adapter aux diverses situations qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur activité associative, mais aussi de les transférer dans leur vie quotidienne, personnelle et professionnelle (Khasanzyanova, 2017). Les résultats des questionnaires et ceux des entretiens sont sur ce point complémentaires.

Grâce à l'importance du nombre des réponses obtenues aux questionnaires, il a été possible d'établir une typologie des compétences acquises par les bénévoles déclarées dans le cadre de leur activité associative. Les plus répandues sont les compétences professionnelles, académiques ou pratiques d'une part et les compétences personnelles et sociales d'autre part.

Les résultats des entretiens ont permis d'affiner ces résultats et de constater que les apprentissages se produisent principalement quand les expériences nouvelles vécues dans le monde associatif se nourrissent d'expériences antérieures ayant nécessité un détour réflexif. L'engagement dans les activités bénévoles conduit les individus à être confrontés à des difficultés, à chercher des solutions pour les résoudre, à s'adapter aux situations et à ajuster leurs connaissances antérieures. Ceci les amène à « se former » par cette expérience collective et individuelle à la fois.

Ainsi, le milieu associatif apparaît comme un espace « de la connaissance de soi, à la connaissance de et par l'autre, en passant par les différentes compétences dites transversales mais aussi techniques » (Sue & Peter, 2011, p. 25) qui peuvent faire l'objet d'un transfert dans le monde du travail surtout quand les individus s'engagent dans le processus réflexif sur le sens et la valeur de cette expérience (Khasanzyanova & Duceux, 2016). Ce processus réflexif a été particulièrement mis en évidence par l'analyse des entretiens. En effet, ils ont, dans certains cas, participé à une meilleure prise de conscience par les bénévoles de leurs apprentissages réalisés au sein de l'association.

Par ailleurs, les résultats des entretiens ont permis également de relever un chevauchement et une perméabilité entre les compétences acquises dans les mondes professionnels et associatifs. Ce constat pose un problème identifié par Schugurensky (2007) évoqué plus haut qui note les difficultés de « distinguer les apprentissages résultant d'une situation donnée de ceux résultant d'autres situations », notamment pour ceux qui ont vécu un grand nombre de situations (2007, p. 20).

## **5 Un chemin pour révéler des apprentissages cachés**

### **5.1 Difficultés rencontrées lors du déroulement des entretiens et des questionnaires**

Si l'itinéraire qui vient d'être décrit peut sembler linéaire, nous avons pourtant rencontré de nombreuses difficultés sur le plan des choix méthodologiques et nous avons été contraint parfois d'utiliser des « chemins de traverse » pour atteindre le point d'arrivée que nous nous étions fixés.



Les entretiens ne se sont pas toujours déroulés selon le même schéma. En effet, nous avons été obligés parfois de relancer les bénévoles sur des certaines questions quand l'entretien s'épuisait. Nous avons alors demandé des éclaircissements sur certains points, ou des exemples pour mieux comprendre l'activité et appréhender les apprentissages générés. Ces circonstances entraînent parfois des distorsions dans les données recueillis et posent des problèmes de cohérence qui peuvent influencer sur les résultats.

La conscience des apprentissages développés à partir de l'activité bénévole a été parfois délicate à identifier par le chercheur lors des entretiens. Dans certains cas, le bénévole interrogé avait du mal à expliciter ce qu'il a pu apprendre. En revanche, une fois que le dictaphone était éteint, lors des discussions informelles entre le chercheur et la personne interrogée, le bénévole donnait des détails concernant les prolongements ou les conséquences de son activité dans sa vie professionnelle ou personnelle. Par exemple, un bénévole nous a expliqué qu'il a trouvé un emploi grâce à l'expérience associative. Un autre bénévole nous a avoué s'être engagé dans l'activité destinée aux personnes en situation de handicap compte tenu de son expérience personnelle; sa mère était également en situation de handicap.

Si l'enquête par questionnaire a donné globalement des résultats intéressants pour répondre à nos questions de recherche, les réponses aux questions ouvertes ont été souvent décevantes. Leur rédaction a été souvent fragmentaire et approximative et comportait parfois que des mots collés les uns aux autres. Il a été donc difficile d'exploiter les réponses ouvertes.

## **5.2 Limitations des méthodes par rapport aux réflexions précédentes**

Les entretiens et les questionnaires visaient à faire verbaliser par les bénévoles leurs apprentissages et l'usage qu'ils font de ces acquis dans d'autres contextes de la vie. Expliciter ces apprentissages est une opération délicate car la prise de conscience des apprentissages développés n'est toujours pas aisée. Dans ces conditions, il est difficile pour le chercheur d'évaluer les écarts entre ce que les bénévoles disent et ce qu'ils font.

Il apparaît que la réponse aux questions en « face à face » avec le chercheur permet un moment de réflexion plus profond que lors de réponses à un questionnaire. La prise de conscience et le retour réflexif effectués sous la conduite de chercheur pendant le déroulement d'un entretien est une démarche en effet intéressante. L'entretien donne la possibilité de recueillir auprès des bénévoles des informations concernant leur vie personnelle et professionnelle et d'appréhender leur positionnement par rapport à l'activité bénévole. Ces données contextuelles ont enrichi nos interprétations.

Même si globalement les entretiens nous ont fourni des résultats pertinents, il n'en reste pas moins que certaines personnes interrogées refrènent leur parole en situation d'entretien « formel ». Ceci pose la question même de la pertinence de l'entretien, mais aussi des questionnaires, tel que nous les avons conçus pour aborder des questions qui visent à mettre en évidence des mécanismes inconscients et cachés qu'on tente de faire émerger. Il aurait été peut-être préférable de mobiliser d'autres formes d'entretiens. Par exemple des entretiens s'appuyant sur les apports de la psychologie voire de la psychanalyse comme les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1991) qui pourraient permettre d'accéder à des dimensions inconscientes relatives aux apprentissages. Des entretiens de type biographique auraient-ils permis de mettre à jour les logiques d'engagement, d'apprentissage et des différents contextes d'usage? Auraient-ils minimisé le risque de réponses « normatives » ou relevant d'une logique de justification et de rationalisation?

Les entretiens d'auto confrontation auraient pu également être mobilisés dans le cadre de cette recherche. Comme l'acteur est confronté à des traces de son activité, cette méthode renseigne « l'expérience ou conscience pré-réflexive ou compréhension immédiate de son vécu de l'acteur à chaque instant de son activité » (Theureau, 2002, p. 2). Comme Albero (2013) l'a mentionné, en sciences de l'éducation, « le projet de saisir ensemble individuel et collectif, intentionnalité du sujet et logiques sociales, contraintes de situation et transformations dynamiques des interactions avec l'environnement représente un pari risqué » (Albero, 2013, p. 98).

## 6 Conclusion

Tomamichel (2005) précise que « toute recherche est une activité singulière, originale, identifiable par un ensemble de caractéristiques au sein de dimensions multiples. De telle sorte que, caractériser une recherche précise, c'est en rendre compte sous la forme d'une configuration particulière au sein de cet ensemble de dimensions » (p. 4). Discuter d'une méthodologie de recherche renvoie notamment à la réflexion critique sur les choix opérés mais aussi sur le chemin entrepris afin de répondre aux questions de recherche ou à la problématique. Ce n'est pas un travail facile car le chercheur doit jongler entre les enjeux scientifiques (validité, rigueur) mais aussi entre les questions pratiques (faisabilité, échantillon, nombre). Selon les choix opérés nous avons opté pour une ou plusieurs méthodes de recherche où les différentes logiques ont dû être respectées. Or, il n'existe pas de méthode « idéale » qui permettrait de couvrir toutes les réalités du sujet (ou d'une pratique). La prise de conscience des difficultés rencontrées, ce que souvent on nomme les « limites » du travail, apparaissent finalement comme des orientations futures et des possibilités de découvrir d'autres « angles d'attaque ». C'est ce que nous avons voulu montrer en proposant d'autres types de recueil de données pour mettre en évidence les apprentissages informels.

En effet, si la conscience des apprentissages réalisés est souvent réelle, elle peut devenir plus vive et plus nette lorsqu'une médiation est effectuée. Aussi, opter pour un type de recueil de données, a des conséquences non seulement sur résultats de recherche mais aussi sur la prise de conscience des apprentissages informels. Même si comme l'écrit Schön (1994), il est difficile de décrire le processus d'acquisition des compétences et des connaissances dans et à partir de l'expérience, les entretiens et dans une moindre mesure les questionnaires que nous avons réalisés ont participé directement à une meilleure prise de conscience par les bénévoles de leurs apprentissages réalisés au sein de leur association en les faisant réfléchir sur leur activité. Malgré les quelques insuffisances méthodologiques que nous avons soulignées, grâce aux enquêtes notamment, les bénévoles ont été confrontés à eux-mêmes et ainsi ont été amenés à réfléchir aux apprentissages qu'ils ont pu développer. Elles ont aussi contribué à leur faire mesurer l'importance de ces apprentissages dans leur parcours de vie. La question qui se pose au terme de cet article est de savoir si les résultats obtenus en suivant d'autres chemins auraient été différents et si la prise de conscience des apprentissages par les bénévoles, qui n'était pas au départ un objectif visé par la recherche, aurait été plus aboutie.

## Bibliographie

- Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail et apprentissages : revue de didactique professionnelle*, 12, 94-117.
- Bataille, O. (2010). *Les apprentissages professionnels informels. Comment apprenons au travail pour se former tout sa vie*. Paris : l'Harmattan.
- Ballatore, M. (2013). Échanges internationaux en Europe et apprentissages. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], hors-série 3, URL : <http://journals.openedition.org/cres/160>.
- Bélisle, R. (2004). Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26(1), 165-183.
- Brogère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Brogère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, 10, 5-20.
- Brogère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12.
- Bru, M. (2006). Préface. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 7-11). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Carré, P. (1993). L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 17 - 22.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190, 29-40. [En ligne] mis en ligne le 31 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4688>
- CEDEFOP, (2009). Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- Cristol, D. & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32, 11-59.
- Delalande, J. (2003). La récréation ; le temps d'apprendre entre enfants. *Enfances & PSY*, Comment les enfants apprennent-ils ?, 24, 71-80.
- Fabre, M. (2014). La question de la forme en éducation. *Éducation Permanente*, 2(199), 9-17.
- Khasanzyanova, A. & Duceux, Y. (2016). Les apprentissages informels des jeunes bénévoles dans des activités d'encadrement. *Agora débats/jeunesses* 72, 1, 49-60.
- Khasanzyanova, A. (2017). Quelles compétences acquièrent les bénévoles dans les associations et pour quels usages ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 46 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2017, URL : <http://journals.openedition.org/edsol/2776>
- Livingstone, D. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first canadian survey of informal learning practices. WALL Working Paper(10). University of Toronto, Canada.
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Pain, A. (1990). *L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Peter, J.M. (2011). « Les apprentissages informels », un concept à l'épreuve de la recherche en formation : les enjeux du débat. Compte rendu de la journée d'étude organisée par la revue savoirs, le 6 avril 2011. Les apprentissages informels : continent caché de la formation tout au long de la vie.
- Sue, R., & Peter, J. (2011). Intérêts d'être bénévole. Paris : Université Paris Descartes.
- Theureau, J. (2002). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique & technologique. Conférence in II<sup>e</sup> Journées Internationales des Sciences du Sport, 12-15 Nov 2002, Paris.
- Tomamichel, S. (2005). La recherche en sciences de l'éducation. État des lieux et points de vue. *Recherche en soins infirmiers*, 4(4), 4-17. <https://doi.org/10.3917/rsi.083.0004>.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto : University of Toronto : Ontario Institut in Studies in Education.
- Tough, A. (2002). The iceberg on informal adult learning. NALL (new approaches to lifelong learning), (49). Toronto.

- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation (éd. 2)*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Schugurensky, D. (2007a). Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- Schugurensky, D. (2013b). « Introduction » – in: F. Duguid, K. Mündel, et D. Schugurensky (eds.) *Volunteer Work, Informal Learning and Social Action* (1-16). Rotterdam : Sense Publishers.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand, & D. Gagnon, Trads.) Québec : Les Éditions Logiques.
- Stryckman, P. (1986). De la méthode. *Communication et organisation*, 10, mis en ligne le 26 mars 2012, URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1867>
- Wihac, C. & Hall, G. (2011). L'apprentissage informel lié au travail. Rapport au centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail. L'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA) : Centre pour les compétences en milieu du travail.
- Vandenbergh, R. (2006). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 53-64). Bruxelles : De Boeck Supérieur .
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée. Dans B. Courtois, & G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 271-284). Paris : La documentation française.