

***Texte lauréat du prix Jean-Marie Van der Maren  
Concours 2010***

**Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel  
chez des adultes dans le contexte d'une entreprise :  
un processus dialectique de construction située  
de la connaissance**

**Johanne Barrette, Ph.D.**

Université du Québec à Montréal

**Résumé**

L'article examine une étude du processus d'apprentissage informel chez des adultes au travail dans une entreprise manufacturière (Barrette, 2008), et une attention particulière est portée à l'approche méthodologique de ce phénomène implicite. L'étude de cas adopte une approche ethnographique et qualitative/interprétative du phénomène, et ses outils sont l'observation *in situ*, le récit d'expérience en situation de travail, l'entretien d'explicitation et l'activité réflexive en groupe. L'analyse inductive, inspirée de la théorie ancrée, théorise le sens émergeant en s'appuyant sur le constructivisme, la cognition située, le savoir tacite et la réflexion/explicitation de la pratique. Les résultats montrent la nature située, tacite et dialectique du processus d'apprentissage informel : pour apprendre en pratique et par l'expérience, les acteurs s'adaptent à la situation en mobilisant des ressources en contexte et en reconstruisant leurs stratégies en cours d'action. Dans le « double va-et-vient du savoir tacite » qui se manifeste, un processus de réflexion-explicitation est constitutif de l'apprentissage réalisé. Des contributions théoriques et méthodologiques sont suggérées, de même que quelques pistes pour la recherche et les milieux de pratique.

**Mots clés**

APPRENTISSAGE INFORMEL, ETHNOGRAPHIE, ÉTUDE DE CAS, EXPLICITATION, ENTRETIEN, OBSERVATION *IN SITU*, RECHERCHE QUALITATIVE/INTERPRÉTATIVE, SAVOIR TACITE, THÉORIE ANCRÉE

## Problématique

Au départ d'une préoccupation issue de notre expérience professionnelle en formation d'adultes en milieux scolaire et de travail, notre examen de la recherche avait mis au jour une problématique particulière. Il a d'abord montré que la personne semble bien apprendre de façon continue, en tous lieux et de toutes sortes de façons, qu'elle n'a pas toujours besoin d'un maître pour le faire, et qu'elle apprend particulièrement lorsqu'elle est immergée dans sa pratique quotidienne, où elle doit résoudre de façon autonome les problèmes qui se présentent à elle. Ainsi, même si l'apprentissage est le plus souvent considéré comme se réalisant principalement en contexte scolaire et à l'intérieur d'une période déterminée de la vie, il est aujourd'hui établi que les adultes apprennent beaucoup de façon informelle et dans toutes sortes de contextes, dont souvent en milieu de travail. Toute une portion des apprentissages adultes tend à rester invisible : elle est encore peu reconnue comme étant valable et légitime, par les divers milieux autant que par les adultes-apprenants eux-mêmes (Bélangier, 2003; Center for the Study of Education and Work (CSEW), 2002; Janvier, Baril & Mary, 1992; Lave, 1977, 1988a, 1988b, 1991; Livingstone 1999, 2001, 2002, 2005; Livingstone & Roth, 2001; Luciani, 2001; Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2002a, 2002b; Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2001, 2003; Quarter & Midha, 2001; Tough, 1999a, 1999b).

Si les adultes souhaitent apprendre de façon flexible et adaptée à leurs besoins concrets, tout en respectant leur propre rythme ou style personnel d'apprentissage, on peut se demander comment ils s'y prennent, par quelles stratégies privilégiées arrivent-ils à développer de nouvelles pratiques pour s'adapter dans le quotidien? Ce savoir-faire développé par l'expérience est-il différent de celui qui est développé à l'école? Quelle est alors la part d'implicite, de tacite dans la mise en œuvre de ces pratiques dont on peut difficilement parler et qui se dérobent le plus souvent à notre conscience? Et est-il possible de faire le lien entre les apprentissages scolaires et non scolaires, entre le champ de l'apprentissage réalisé au travail et dans la vie quotidienne et celui réalisé à l'école? Ces questions ont motivé la présente recherche.

Afin de bien situer le problème de recherche, le chapitre 1 de la thèse présente la pertinence sociale et scientifique de cet objet d'étude, avec l'évolution du concept de formation continue des adultes (Dubar, 2003), et il comporte une revue de la recherche actuelle sur la question. Notamment, il est montré qu'il existe une importante tendance vers un décloisonnement des démarches d'apprentissage et vers l'établissement d'un dialogue et de réflexions communes entre le milieu éducatif scolaire (formel) et celui du

monde du travail. Un tel dialogue va dans le sens d'un enjeu de valorisation et de reconnaissance des connaissances et habiletés développées en contexte de travail et d'un meilleur arrimage des apprentissages par l'expérience aux formes d'éducation organisée. Cependant, il apparaît nécessaire d'investiguer davantage pour mieux comprendre et expliciter tout le spectre de l'apprentissage adulte, dont ces apprentissages informels réalisés « tout au long de la vie » (IUE, 1997).

### **Objet d'étude et cadre théorique**

L'objet de cette étude est difficile à saisir et à examiner en raison de son caractère implicite et de sa nature informelle. Il s'agit aussi d'un champ qui est encore peu considéré et traité dans les recherches en éducation. L'étude aura exigé sur le plan théorique un examen attentif et assez large de la recherche et des conceptualisations existantes. Elle innove par sa prise en compte de différentes perspectives qui sont synthétisées dans une conceptualisation nouvelle du processus.

Cette recherche a voulu mieux comprendre le processus d'apprentissage informel chez des adultes au travail et dans le contexte d'une entreprise. Elle en examine plus particulièrement la nature située (Lave, 1988a, 1988b), tacite et dialectique (Polanyi, 1966), et investigate le rôle qu'y jouent les ressources mobilisées par les acteurs en situation, le contexte de réalisation et le groupe de pratique auquel il appartient (Lave, 1991; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Le chapitre 2 de la thèse présente ainsi les fondements théoriques examinés qui servent de toile de fond à l'abord du phénomène et soutiennent encore la pertinence scientifique de son étude. La perspective sociologique dominante en recherche y est discutée et recadrée (Livingstone, 2001, 2002, 2005), montrant que la notion d'apprentissage informel est polysémique et conceptuellement mal délimitée : une clarification du concept est réalisée aux pages 53 à 60 (voir l'illustration de la Figure 1).

Une définition de travail de l'objet d'étude est ensuite proposée, qui sera revisitée en conclusion de la thèse et à la lumière des résultats. La théorie du savoir tacite (Polanyi, 1966), ainsi que l'épistémologie constructiviste (Glaserfeld, 2004a, 2004b; Piaget, 1970) et la perspective de la cognition située (Lave, 1988a, 1988b) sont explorées; elles seront enrichies de la conception de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991) et de celle de la connaissance en acte, de la réflexion sur l'action et de l'explicitation (Vermersch, 2003). À partir d'une synthèse théorique et épistémologique fondée sur les approches examinées, ce chapitre conclut sur un cadre conceptuel, l'objectif de la recherche et les questions de recherche (Barrette, 2008, p. 144) :

<b>Apprentissage formel</b> Déterminé/amorcé ou déclenché par l'externe et construit en contexte organisé ou scolaire; Savoirs codifiés; Sanction des apprentissages.	
<b>Contexte scolaire/institutionnel</b>	<b>Contexte du milieu de vie / de la pratique quotidienne</b>
	<b>Apprentissage informel</b> Pratique apprenante; Construite en situation; « Auto-initiée »; Implicite ou explicite; Savoirs souvent non codifiés et généralement non sanctionnés.

*Figure 1.* Le continuum de l'apprentissage adulte. Dimension du « lieu de réalisation » de l'apprentissage informel et recadrage de la perspective sociologique (Barrette, 2008, p. 129, Tableau 3)<sup>1</sup>.

- Objectif de recherche : à partir de ce que pourraient révéler les participants à l'étude par leur réflexion sur leur pratique et son explicitation, mieux comprendre la nature, possiblement dialectique et située, du processus qui sous-tend la réalisation d'apprentissages informels dans le contexte particulier du milieu de travail examiné.
- Questions de recherche : 1. Comment se réalise dans la pratique, en situation, le processus d'apprentissage informel chez des acteurs apprenants adultes, dans un contexte donné lié à leur tâche en milieu de travail dans une entreprise? 2. Quel rôle jouent dans ce processus le contexte, le groupe de pratique commune et les ressources mobilisées en situation?

Le cadre conceptuel se trouve résumé en un réseau de « concepts disponibles » (Desgagné, 1994) dans la Figure 2.

### **Méthodologie de la recherche**

Notre objet d'étude, l'apprentissage informel, est un phénomène complexe et difficile à cerner qui relève beaucoup du domaine de l'implicite. Son caractère diffus et tacite (Polanyi, 1966) impose pour son investigation un défi méthodologique appréciable et commande une analyse « sensible » de ce qui émerge du terrain. Car, pour arriver à l'appréhender, il s'agit de rendre explicite ce qui ne l'est pas d'emblée. Pour faire émerger le sens donné au

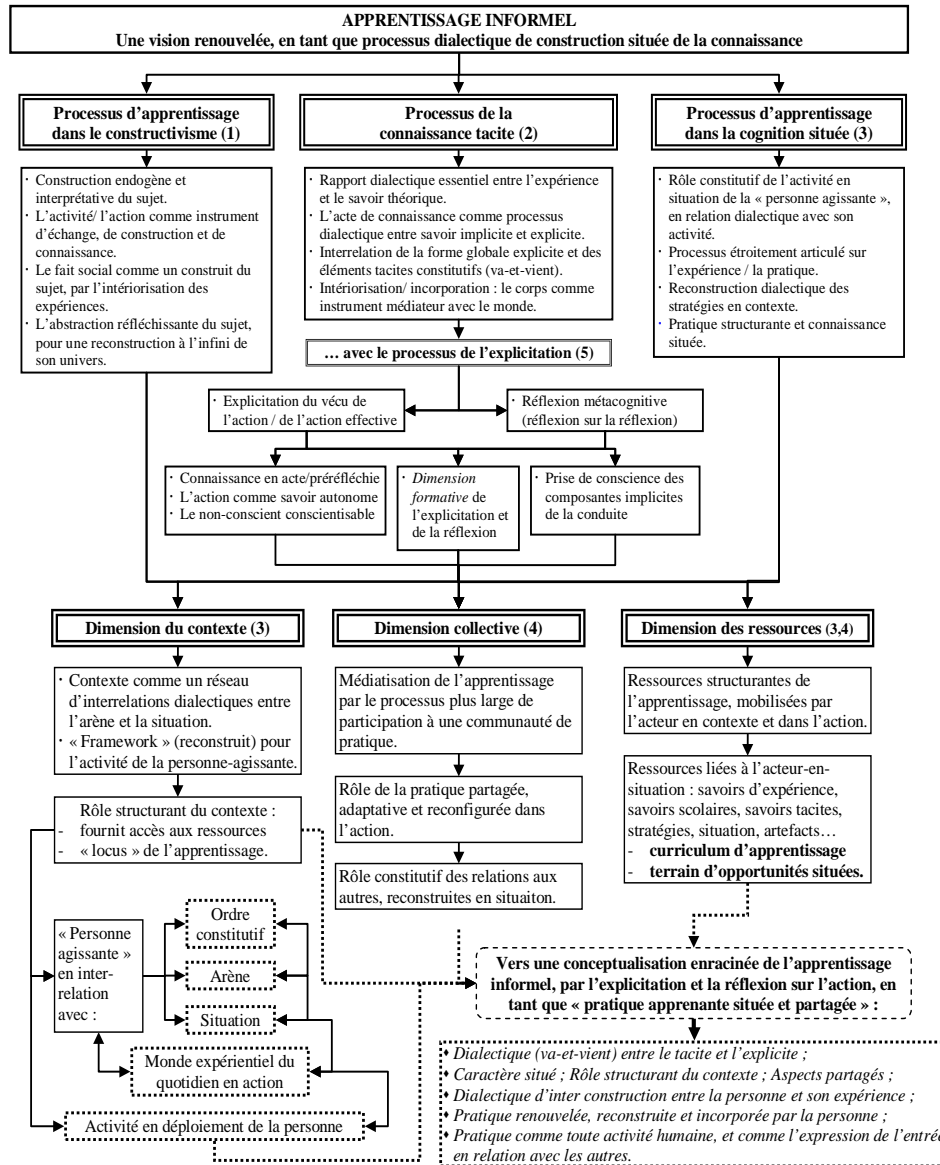


Figure 2. Réseau des concepts fondant l'étude de l'apprentissage informel (Barrette, 2008, p. 143, Figure 5; 1)<sup>2</sup>.

phénomène par les acteurs en contexte de travail, l'étude vise à l'interpréter à partir « de l'intérieur », en construisant sur les significations livrées par les participants pour produire un savoir contextuel, dynamique et en évolution.

***Orientation générale, démarche et opérationnalisation méthodologique***

La méthodologie retenue adopte une approche qualitative/interprétative (Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2000a) et elle s'inspire de l'ethnographie dans son abord du terrain (Abélès, 2002; Berthier, 1996; Ghasarian, 2002). Notre paradigme et nos questions et objectif de recherche nous conduisent à privilégier l'étude de cas comme mode d'investigation (Hamel, 1997; Karsenti & Demers, 2000; Lave, 1988a; L'Hostie, 1998, 2002; Merriam, 1998). Dans ce milieu de travail spécifique, l'étude de cas nous permet d'étudier en profondeur un phénomène complexe, de voir l'effet structurant de différents contextes sur lui, et de prendre en compte les dimensions multiples qui peuvent l'affecter. Afin de rester ouvert à l'émergence de nouvelles hypothèses, l'étude de cas descriptive et interprétative est retenue (Karsenti & Demers, 2000; Merriam, 1998) et présente quatre caractéristiques fondamentales : elle est *particulière* (« *particularistic* »), car elle examine un exemple spécifique du phénomène pour extrapoler sur le phénomène plus large; elle est *descriptive*, faisant une description fine ou dense (« *thick* ») de l'objet sur ses dimensions multiples; elle est aussi « *holistic, lifelike, grounded, and explanatory* » (Merriam, 1998, p. 30), pour illustrer la complexité et la richesse du processus étudié; elle est *heuristique* dans son traitement du phénomène, afin d'aménager un accès du lecteur à sa compréhension et à de nouvelles significations émergeant du terrain; finalement, l'étude de cas  *vise à produire des connaissances (ou résultats) spécifiques*, proches de l'expérience immédiate et des référents des acteurs et enracinées dans leur contexte.

À l'intérieur d'une entreprise manufacturière de la grande région de Montréal (le *site*, voir la Figure 3), et selon des balises inspirées par la définition de travail, le cas retenu doit permettre d'explicitier la richesse de l'apprentissage informel au travail : un « procédé méthodologique propre à cerner un objet » (Hamel, 1997, p. 93), et un « beau cas » (L'Hostie, 1998). Ce dernier est un petit groupe de coordonnateurs (des superviseurs de premier niveau), constituant une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991) : des personnes réunies autour d'un projet commun, partageant une pratique commune et possédant un répertoire partagé. Il s'agit donc d'une étude de *cas* simple (le groupe de travail), comprenant des *sous-cas* (les employés-membres; Merriam, 1998). Le groupe de travail constitue « l'unité globale d'investigation », les acteurs-membres constituent « les unités de base d'investigation » (L'Hostie, 1998, p. 113), insérées dans l'ensemble que la

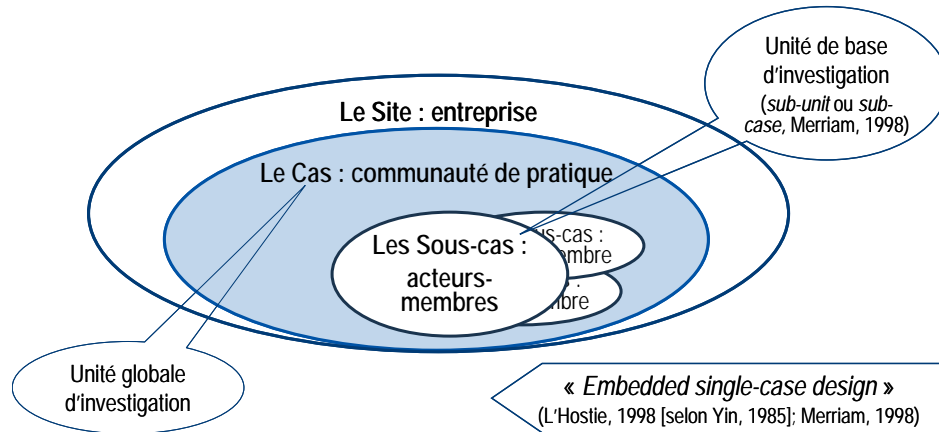


Figure 3. Schéma des unités d'investigation : le site, le cas et les sous-cas (Barrette, 2008, p. 154, Figure 6).

constitue le cas à l'étude, un « *embedded single-case design* » (L'Hostie, 1998, p. 112, selon Yin, 1985) (voir Figure 3).

La stratégie d'enquête illustrée à la Figure 4 suit une logique en trois temps, selon L'Hostie (1998) : *l'exploration* (informer le site et légitimer recherche; recueillir les données contextuelles), *la focalisation* (collecte principale) et *la confirmation* (rétroaction des acteurs; renforcer la crédibilité et valider les données).

Les trois moments de ce processus sont réalisés de façon itérative, dans un va-et-vient entre les divers plans de l'enquête et en maximisant l'alternance entre la collecte sur le terrain, l'analyse du matériel et la réflexion critique / interprétation. Le travail d'analyse est donc progressif et réalisé de façon concomitante à celui de la collecte, et est ponctué de retours au terrain pour la validation<sup>3</sup>.

#### **Le dispositif de la recherche et ses différentes étapes**

Dans un souci de triangulation et d'enrichissement des sources de données (Anadón, 2001; Savoie-Zajc, 1993, 2000a), plusieurs techniques de collecte ont été articulées et opérationnalisées selon un principe de cohérence interne (Denzin & Lincoln, 1994). Le dispositif global est illustré à la Figure 5.

L'entretien semi-dirigé/d'explicitation (étape 3) et l'activité réflexive en groupe (étape 5) constituent les pivots de la démarche. Soulignons le rôle

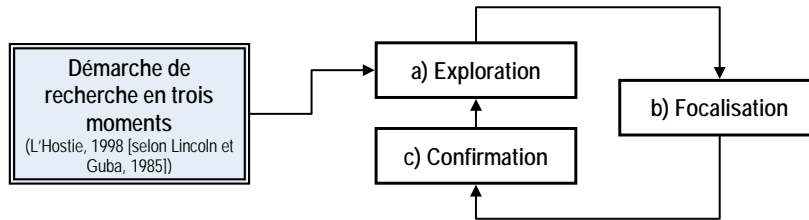


Figure 4. Stratégie de collecte de données en trois moments (Barrette, 2008, p. 160)

important du chercheur dans ce scénario, qui fournit les balises pour la construction des récits d'expérience, le cadre de l'explicitation et la régularisation des échanges durant l'activité de groupe. On peut voir que la réflexion sur l'action et l'explicitation sont au cœur du dispositif de la recherche pour la mise au jour d'apprentissages informels réalisés par l'acteur dans ce contexte de travail. Les aspects marquants du scénario de collecte sont maintenant brièvement présentés.

*Le pré-terrain et les « pactes ethnographiques » : exploration, observation et négociation*

Le pré-terrain (Ghasarian, 2002) est l'étape de vérification de l'accès possible à divers modes d'investigation, de la faisabilité de la démarche de recherche et de la pertinence des outils de collecte envisagés. En collaboration avec la responsable de la formation dans l'entreprise, notre « intermédiaire » (Ghasarian, 2002), et avec les participants à l'étude, un scénario final est coconstruit en retenant les meilleures stratégies pouvant être adoptées sur ce terrain particulier.

Le moment du pré-terrain est aussi, avec la perspective ethnographique, l'occasion de prendre la mesure de l'importance de la négociation préalable devant mener à la conclusion d'un « pacte ethnographique » (Abélès, 2002), car « la contractualité est au cœur de la pratique ethnographique » (Ghasarian, 2002, p. 38). En effet, le terrain de recherche étant une entreprise, la négociation en vue du pacte ethnographique a pris une importance non négligeable, puisque l'accès à ce milieu particulier est à la fois difficile et limité, n'est pas donné d'emblée et ne pouvait pas se faire sans qu'il n'y ait des retombées (ou bénéfiques) appréciables pour le terrain. Le choix du site, la négociation de l'entrée et la sélection du cas sont ainsi soumis à plusieurs



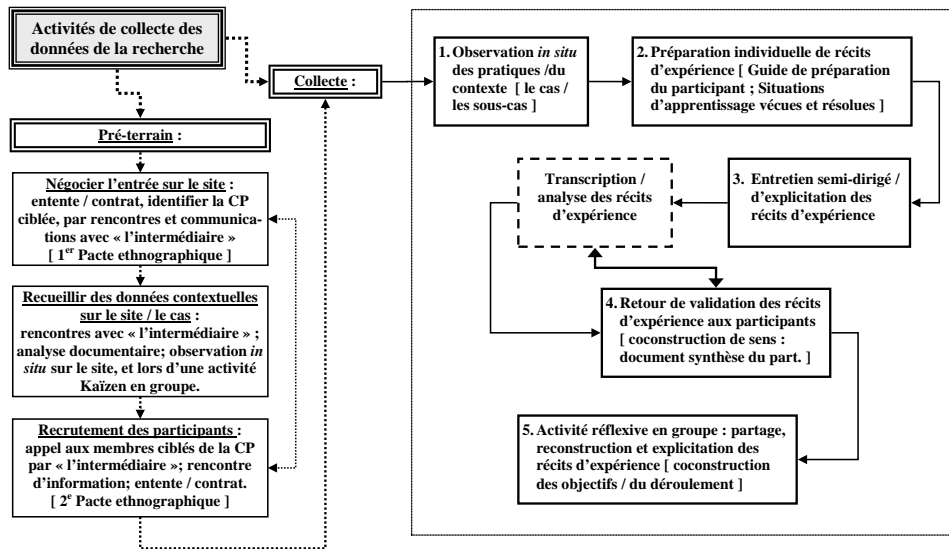


Figure 5. Scénario de collecte de données de la recherche (Barrette, 2008, p. 163, Figure 8).

contraintes : d'abord, la simple difficulté d'y avoir accès, par le biais d'un intermédiaire qui détient une certaine marge de manœuvre et qui est disposé à coopérer pour l'étude; ensuite, la légitimité perçue de la recherche qu'il faut fermement établir dans le milieu; et, finalement, le défi de coconstruire un projet qui offre des retombées valables, à la fois pour la chercheuse, pour l'entreprise et pour les participants (à noter que ces contraintes sont davantage précisées au chapitre 4 de la thèse). La négociation de l'entrée sur le site et d'un premier scénario de recherche avec l'intermédiaire a constitué le premier pacte ethnographique dans cette étude.

Le pré-terrain est aussi le moment de l'exploration dans la recherche. Il permet d'abord à la chercheuse de « s'imprégner » du site de recherche en se familiarisant avec son organisation interne, ses façons de faire, sa culture, etc. Ensuite, il permet de recruter le groupe de travail (le cas) et les participants potentiels pour l'étude (les sous-cas) répondant à nos balises de sélection, ce qui constitue le second pacte ethnographique. Finalement, le pré-terrain permet de repérer et de faire l'analyse des documents et des sources potentielles d'information pour fournir (avec l'observation *in situ*, la rencontre avec l'intermédiaire et l'activité de groupe) les données contextuelles de départ de l'étude de cas.

*L'observation in situ de l'ethnographie*

La première étape de la collecte proprement dite, l'observation *in situ*, consiste à observer les membres du groupe sélectionné lors du pré-terrain. Le but général est de se familiariser avec le contexte de travail et avec les pratiques et tâches spécifiques des coordonnateurs. L'observation *in situ* dans notre étude s'inspire des fondements de l'enquête ethnographique (Abélès, 2002; Berthier, 1996; Ghasarian, 2002; Laperrière, 2003; Lave, 1988a; Woods, 1999). Ces fondements, qui proviennent des études anthropologiques et ethnologiques<sup>4</sup>, guident une double tentative pour tenir compte de la subjectivité du chercheur dans son exploration du terrain (le point de vue de l'extérieur), et pour saisir le point de vue des sujets (le point de vue de l'intérieur). Un mouvement entre l'observation et la participation au terrain est privilégié, créant une tension entre la « vue du dedans et du dehors » (Berthier, 1996), où le chercheur devient l'instrument central pour saisir les significations de l'autre dans une démarche réflexive : il s'agit d'un « sujet observant d'autres sujets » (Ghasarian, 2002, p. 10).

La méthode de l'observation participante retenue adopte ainsi la posture de l'« observateur impliqué » (Berthier, 1996, p. 18), ce qui permet tout à la fois de s'engager dans le milieu et de conserver une distance afin de pouvoir combiner ce regard de l'intérieur et de l'extérieur. Par une approche inductive et d'ouverture à la découverte, nous cherchons à comprendre le processus de construction de ce savoir d'expérience du point de vue des acteurs, et le sens qu'ils donnent eux-mêmes à leur pratique et à leurs apprentissages sur le terrain. Dans la posture inductive et le « va-et-vient rétrospectif » (Ghasarian, 2002) de la démarche de recherche se retrouve la « dynamique itérative » de cette investigation. Elle s'exprime également dans l'approche adoptée durant la codification et l'analyse des données, inspirée de la théorisation ancrée.

*La préparation individuelle de récits d'expérience à propos de situations vécues et résolues au travail*

Lors de la deuxième étape de la collecte, les participantes doivent préparer individuellement un récit d'expérience à propos de situations vécues et résolues en milieu de travail. Pour les aider, elles ont reçu de la chercheuse un mini-guide de préparation à l'entrevue dans lequel des balises sont précisées. Elles sont ainsi invitées à réfléchir à différentes situations vécues et à préparer leur récit en inscrivant quelques notes sur un papier. Par la suite, dans une dynamique de collaboration et de coconstruction de sens participante-chercheuse, ces récits sont d'abord élaborés durant l'entretien semi-dirigé/d'explicitation (étape 3), puis revus et vérifiés, à partir de nos transcriptions d'enregistrements audio, durant le va-et-vient des retours de

validation aux participantes (étape 4). Un document synthèse remis aux participantes est ensuite produit pour leur usage durant l'activité réflexive en groupe (étape 5); il apporte des repères pour expliciter davantage les situations racontées et les partager avec les autres.

Dans un effort pour cerner le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs, notre enquête s'est fondée sur l'explicitation d'expériences qu'ils ont vécues, à partir du récit de situations particulières. L'utilisation des récits d'expérience provient de l'approche biographique en sciences sociales et de sa technique d'histoire de vie et de récit de pratique (Bertaux, 1976; Ferrarotti, 1983; Larouche, 2000). Le récit de pratique offre une valeur heuristique parce qu'il raconte une pratique ou une praxis humaine, dans le sens d'une narration autobiographique. Selon Ferrarotti (1983, p. 51), il permet à l'individu l'appropriation et la médiatisation de sa propre pratique, sa « déstructuration-restructuration », pour la retraduire dans sa propre subjectivité. Il sert au sujet de levier pour expliciter son savoir en action, il « fournit une structure à l'évènement et le rend compréhensible pour lui-même et pour autrui » (Larouche, 2000, p. 50).

Dans cette étude, le récit d'expérience est une « histoire racontée » (Lave & Wenger, 1991) portant sur l'expérience passée des acteurs et servant de base à une explicitation du savoir incarné/incorporé (Polanyi, 1966) ou de la connaissance en acte (Vermersch, 2003). Selon le dispositif de recherche, cette explicitation est d'abord réalisée de façon individuelle (en entrevue), puis de façon collective (en activité réflexive). Les récits permettent une reconstruction de sens alimentée à la fois par l'explicitation et par l'expérience du partage des récits avec l'autre.

#### *L'entretien semi-dirigé/d'explicitation et le défi de l'explicitation de l'implicite*

L'élément clé des entretiens semi-dirigés/d'explicitation est d'être à l'écoute du sens qui émerge du discours des acteurs et de construire sur lui pour comprendre leur vécu. Nous cherchons ainsi à amener les participants à entrer *dans* leur monde, non pas à les faire parler à *propos* de leur monde. Nous puisons à deux genres d'entretiens dont nous avons combiné les techniques durant l'étude et que nous allons préciser.

L'entretien semi-dirigé est une technique centrée sur l'acteur et sur le sens émergent de son discours qui s'appuie sur une « interaction verbale animée de façon souple par le chercheur », par laquelle « une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (Savoie-Zajc, 2003, p. 296). Notre but étant l'exploration de l'expérience de nos acteurs pour les amener à construire un récit d'expérience à propos de situations vécues et résolues au travail, nous utilisons un canevas préétabli de

thèmes et de questions à explorer, tout en restant ouverte à ce qui émergera du discours (Boutin, 2000). Ce type d'entretien repose aussi sur le postulat suivant : « *la perspective de l'autre a du sens* [et il] est possible de la connaître et de la rendre explicite » (Savoie-Zajc, 2003, p. 297). Sous-jacent à cette pensée se retrouve l'idée que l'acteur est le mieux placé pour livrer son univers et le sens de son expérience, et pour le reconstruire dans le cadre de l'entretien. Ce postulat rejoint celui de l'entretien d'explicitation, et Savoie-Zajc (2003) souligne la complémentarité de ces deux techniques lorsqu'elle précise l'un des buts de l'entretien semi-dirigé : il s'agit « de rendre explicite l'univers de l'autre [...alors que] le participant à la recherche est en mesure de décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience, son savoir, son expertise » (p. 299).

Les techniques de l'explicitation, qui sont utilisées en entrevue (et en activité de groupe) dans une recherche plus spécifique de la verbalisation du vécu de l'action, ont une grande importance dans notre étude à cause de la nature de notre objet et de la difficulté manifeste des acteurs à rendre explicite dans leur discours ces savoirs de nature tacite et implicite. En présupposant que la connaissance des acteurs va au-delà de ce qu'ils peuvent en dire spontanément (Polanyi, 1966; Vermersch, 2003), il devient nécessaire pour la révéler de créer des situations réflexives ou de réflexion sur l'action. Et, l'action étant une connaissance autonome qui elle contient une part importante de savoir-faire en acte non-conscient ou implicite (préréfléchi; ou la connaissance incarnée/incorporée de Polanyi, 1966), nous avons là un des obstacles à sa verbalisation, et donc à la prise de conscience de la pensée privée. Les techniques d'explicitation visent ainsi une prise de conscience des composantes implicites de la conduite, car elles facilitent la conduite réflexive nécessaire à la verbalisation de l'action et au dévoilement de cette part d'implicite qui réside dans la pratique.

Cette verbalisation doit être guidée durant l'entretien par l'utilisation de techniques particulières de questionnement : en s'appuyant sur « la relation subjective de celui qui parle à ce dont il parle » (Vermersch, 2003, p. 30), la « position de la parole incarnée » peut être repérée et guidée, afin que l'acteur puisse appréhender *a posteriori* le vécu de son action passée. Bien sûr, cette prise de conscience suppose nécessairement un travail actif d'introspection, et donc l'adoption par l'acteur d'une posture réflexive.

L'explicitation, la réflexion sur l'action et la coconstruction de sens chercheuse-sujet se poursuivent dans les retours de validation aux acteurs (produisant un document synthèse pour la participante) puis dans l'activité réflexive en groupe (Boutin, 2007a, 2007b), deuxième situation réflexive du dispositif de la recherche.

### *L'activité réflexive en groupe*

L'activité réflexive en groupe est un entretien focalisé de groupe (Boutin, 2007a, 2007b) réalisé autour de la mise en commun des récits d'expérience et favorisant une nouvelle explicitation. Les récits d'expérience, développés en entrevue et durant les retours de validation post-entrevue, servent aux participantes de matériau de base durant les échanges, et d'aide-mémoire pour nous, afin de faciliter l'explicitation. Placés dans cette deuxième situation réflexive, les acteurs peuvent réfléchir sur leur pratique et expliciter leur savoir préréfléchi, notamment en s'appuyant aussi sur les interactions (verbales et autres) entre les membres d'un groupe de pratique commune.

L'entretien de groupe en tant qu'instrument de recherche qualitative est souvent appelé *focus group*, parce que « les sujets sont reliés de façon très serrée à une thématique particulière [d'où le mot « focus »] » (Boutin, 2007a, p. 140). Nous inspirant de Boutin, nous caractérisons notre outil de la façon suivante : un groupe « semi-structuré », composé d'un nombre limité de personnes, et « artificiel » (non naturel, composé pour les besoins de la recherche), provenant d'une même communauté de pratique (le groupe des coordonnateurs, ayant une pratique et un « répertoire » partagés [Wenger, 1998]); ce groupe est dirigé par un animateur, à partir d'un protocole qui en précise les objectifs et le déroulement et d'une grille balisant le questionnement et les thèmes à aborder; il se réunit de façon focalisée, sur une thématique particulière et définie d'avance (la résolution de situations vécues et résolues au travail), en vue d'atteindre un objectif particulier (celui de réfléchir en groupe, de partager et ainsi d'explicitier comment ont été réalisés des apprentissages informels en pratique et en contexte de travail).

On sait que, en recherche qualitative, le groupe constitue une entité présentant des caractéristiques qui lui sont propres et qui vont au-delà de celles des individus qui le composent. Ainsi, « la relation qui s'établit entre les membres d'un groupe prend une forme particulière, unique, tant sur le plan interactionnel qu'affectif » (Boutin, 2007a, p. 19). Cette dynamique du groupe, et le soutien qu'elle apporte à chaque participant, facilite l'expression verbale et permet au participant de faire le pont entre ses expériences personnelles et celles des autres pour ainsi mieux se rappeler et enrichir ce qu'il pourra livrer. Pour le chercheur, l'expression croisée et enrichie des idées lui permet une meilleure compréhension de son objet d'étude. Par ailleurs, de nouvelles idées ou hypothèses peuvent émerger du groupe, et une part est souvent inattendue, ce qui peut ouvrir sur de nouvelles pistes dans la compréhension de l'objet (Boutin, 2007b). La Figure 6 présente une synthèse du mode d'instrumentation de la recherche.

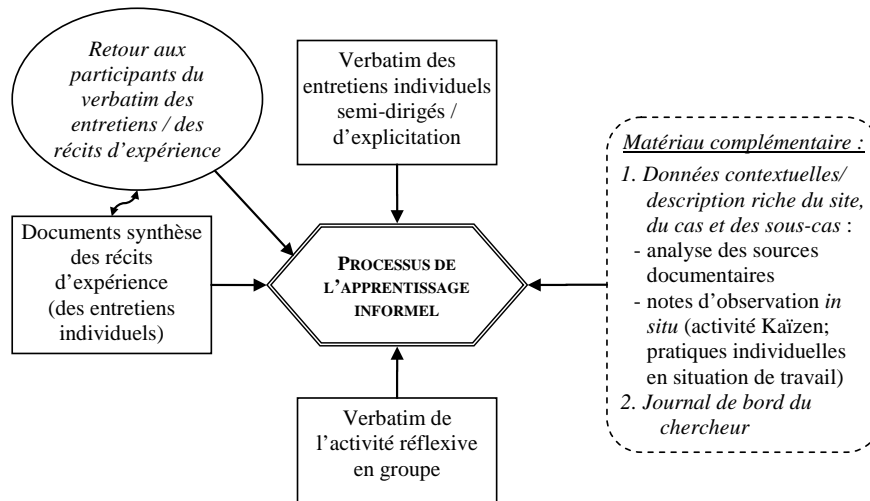


Figure 6. Sources de données de notre étude de cas, matériau principal et complémentaire (Barrette, 2008, p. 204, inspiré de Karsenti & Demers, 2000, p. 238).

### Analyse des données et interprétation

Les données ont été analysées selon une approche inductive (Savoie-Zajc, 2000a) et par une méthode inspirée de la théorie ancrée (Denzin & Lincoln, 1994; Glaser, 1992; Glaser et Strauss, 1967; Guillemette, 2006; Paillé, 1994; Savoie-Zajc, 2000a, 2000b; Strauss & Corbin, 1990, 2004). L'interprétation s'exprime dans une théorisation progressive, à partir du sens émergent des données et de l'analyse.

#### *Inspiration de la méthode par théorisation ancrée pour l'analyse*

Le chapitre 5 (*Analyse des données*), décrit la démarche conduisant à construire le sens qui a émergé du terrain. Ce faisant, le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs et dans le contexte examiné est progressivement dégagé, montrant comment il est déclenché, comment il se réalise et comment il se manifeste dans la pratique. Une dynamique itérative s'exprime dans notre étude, dans ce « va-et-vient rétrospectif » de l'approche « d'ouverture ethnographique », et dans une coconstruction progressive du sens émergent du terrain durant l'analyse des données, le codage et la catégorisation.

Notre analyse s'inspire ainsi des méthodes de la théorisation ancrée, mais l'approche adoptée en diffère toutefois sous plusieurs aspects. À cause des contraintes du terrain et des limites imposées par le pacte ethnographique, notre corpus de données s'est constitué dans un temps assez court et a été limité à notre cas ciblé pour les entretiens et l'activité réflexive. Nous n'avons donc pas utilisé l'échantillonnage théorique pour une théorisation complètement progressive et « ancrée », ni appliqué l'interaction circulaire des phases dans une alternance continue entre les phases de l'analyse, les phases de la collecte et celles de la théorisation émergente. Cependant, nous avons pu en respecter l'esprit, et en partie la méthode, durant la phase de codification et d'analyse.

Avec une posture « inductive modérée » (Savoie-Zajc, 2000a, p. 188), notre analyse des données n'est pas entièrement « naïve »; elle est nécessairement influencée par notre cadre théorique préexistant, à travers notre définition de travail et la pensée des auteurs que nous avons examinée, mais aussi par notre expérience professionnelle passée. Des concepts disponibles (Desgagné, 1994), ou « *sensitizing concepts* » (Glaser & Strauss, 1967), dégagés au cadre théorique pour l'analyse et l'interprétation dans cette étude, sont délibérément mis de côté durant les premiers moments de l'analyse pour laisser parler les données d'elles-mêmes afin que les premiers codages et catégorisations proviennent le plus possible du sens émergeant du terrain. C'est alors à partir de ces catégories « émergentes » qu'est ensuite réalisée l'organisation des données et construite la conceptualisation de notre objet : nous avons alors seulement rappelé nos concepts disponibles et notre cadre théorique, nous en inspirant uniquement dans la mesure où ils pouvaient permettre d'expliquer le sens effectivement trouvé dans les données.

Cette procédure de codage et d'analyse, qui est émergente et réalisée dans une logique inductive, s'appuie ainsi sur la méthode d'analyse par théorie ancrée. En outre, nous avons cherché à maintenir durant la collecte et l'analyse notre « sensibilité théorique » (Guillemette, 2006; Strauss & Corbin, 1990), essentielle pour saisir le sens émergeant du terrain.

En résumé, l'émergence et l'approche inductive se sont d'abord retrouvées dans le processus même de notre recherche, et la codification et l'analyse ont été réalisées dans une démarche itérative et « inductive modérée ». Ceci s'appuyait sur notre sensibilité théorique qui se développait avec le temps et sur le maintien d'un va-et-vient rétrospectif entre la collecte et l'analyse, autant qu'il était possible de le faire avec les contraintes du terrain.

### ***Démarche de codage émergent et informatisé des données : vers une modélisation théorique***

Les modalités de codage et d'analyse propres à la théorie ancrée ont guidé les opérations de réduction des données qui ont été utilisées : codification émergente (ou ouverte), codification axiale et codification sélective (Strauss & Corbin, 2004). Ces trois niveaux de codage traduisent une progression naturelle qui va dans le sens de la conceptualisation émergente des données. Ce processus est fondamentalement inductif, dynamique et itératif, réalisé dans un va-et-vient tout au long de l'analyse, avec de fréquents retours aux données brutes pour confirmer le sens émergent des conceptualisations plus avancées. Durant tout le codage, la « méthode comparative continue » (Guillemette, 2006) est en partie utilisée alors que le système catégoriel se confirme et se complexifie.

Les opérations de codage, de catégorisation et de théorisation ont été réalisées à l'aide du logiciel ATLAS.ti (2005), qui est un logiciel typiquement utilisé pour l'analyse émergente par théorisation ancrée. L'interprétation débouche sur la théorisation d'un processus « en construction » d'apprentissage informel proposée au chapitre 6 de la thèse. Tout au long de l'analyse et de l'interprétation, en nous appuyant notamment sur les fonctions graphiques du logiciel, nous avons réalisé une modélisation théorique de ce qui émergeait afin de soutenir la conceptualisation et de construire les représentations du processus « en construction » finalement proposé.

### **Contribution à l'avancement des connaissances : quelques résultats**

Les résultats mettent en évidence la nature située et dialectique du processus d'apprentissage informel de ces coordonnateurs en entreprise, cet apprentissage se déployant par une « personne-entière-en-activité » qui s'adapte et reconstruit ses stratégies en cours d'action. La personne réalise cet apprentissage en pratique et par l'expérience à l'intérieur d'une « dialectique du savoir tacite » qui s'exprime dans un mouvement de double va-et-vient qui est précisé ci-dessous. Le processus de réflexion-explicitation devient ainsi constitutif de celui de l'apprentissage informel.

L'apprentissage informel est donc caractérisé sous son aspect situé et « expérientiel » et sous l'angle du rôle, dans sa réalisation, de l'explicitation et de la réflexion sur l'action. Il est aussi distingué de l'apprentissage formel (et scolaire) dans une définition revisitée aux pages 521-522 de la thèse. Il s'agit d'un apprentissage qui est « auto-initié » par l'acteur : il est réalisé de sa propre initiative en s'engageant de lui-même dans l'apprentissage, et est souvent motivé par sa perception unique de la situation, par ses besoins personnels ou par un besoin d'adaptation. L'apprentissage est souvent « autogéré » : réalisé



sous l'impulsion de l'action de la personne même, au moyen de ressources qu'elle mobilise de son propre chef, sans l'aide immédiate d'un guide ou d'un groupe. Finalement, son mode de réalisation s'appuie sur la mise en œuvre d'une dialectique présentant deux aspects : un va-et-vient entre le savoir implicite et le savoir explicite, traduisant le mouvement de la réflexion/explicitation de la connaissance en acte (pré-réfléchie); la réalisation d'un va-et-vient entre le savoir d'expérience et la connaissance théorique, indiquant un processus d'intégration/intériorisation des connaissances par la pratique, durant l'activité et en situation. Par ailleurs, ce type d'apprentissage se déroule en trois phases dynamiques : il est déclenché par un élément déstabilisant qui suscite le besoin d'adaptation/rééquilibrage de l'acteur. Il se réalise par la mobilisation de ressources variées qui jouent un rôle structurant et « médiatisant » de l'apprentissage. Et il se manifeste en situation par la trace d'une pratique nouvelle, restructurée, ou confirmée, souvent formée de connaissances en acte. Cette pratique s'exprime dans cinq dimensions, cinq axes interreliés de façon dynamique, dont la schématisation est présentée à la page 515 de la thèse. Un résumé schématique des résultats de l'enquête est présenté à la Figure 7.

Nous soulignons encore quelques contributions théoriques à l'avancement du savoir, notamment : la nature dialectique du processus d'apprentissage informel, qui s'exprime à travers celui du savoir tacite, et dont l'explicitation apparaît constitutive; les « stratégies métacognitives » d'apprentissage informel qui ont été identifiées, avec le rôle important de la réflexion sur l'action dans l'apprentissage; les liens entre l'apprentissage formel et informel; le rôle des caractéristiques personnelles de l'acteur, dont sa motivation et sa capacité d'introspection; finalement, l'explicitation qui est à la fois un levier pour mettre au jour l'apprentissage informel réalisé dans le passé et une contribution à la réalisation de nouveaux apprentissages informels chez l'acteur qui explicite.

### **Contribution de l'étude à la méthodologie de recherche qualitative**

Cette étude ne recherchait pas une représentation exhaustive du phénomène examiné (Laperrière, 1998), mais visait plutôt à « déboucher sur des hypothèses de travail et des suggestions d'application de cette théorie » (Savoie-Zajc, 2000a, p. 178), avec un objectif de « transférabilité » des résultats et de représentativité théorique (et non statistique). Notre objet de recherche apparaissait au départ comme un phénomène complexe et difficile à cerner qui relevait beaucoup du domaine de l'implicite, ce que l'enquête a pu confirmer. Tenter de rendre explicite ce qui ne l'est pas d'emblée est un obstacle certain à l'appréhension de ce phénomène et présente un défi

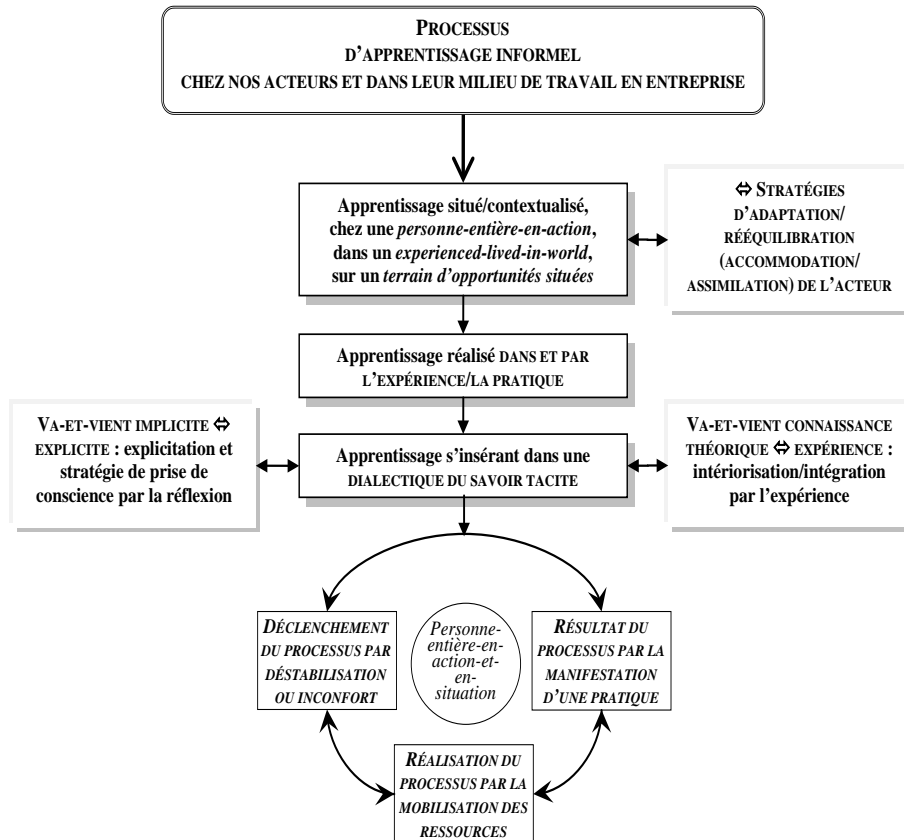


Figure 7. Le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs en situation : une synthèse des résultats de l'enquête en regard des questions de recherche (Barrette, 2008, p. 520, Figure 30)<sup>5</sup>.

méthodologique appréciable. Nous espérons avoir apporté par le dispositif suggéré des contributions méthodologiques pertinentes, des pistes pouvant faciliter l'explicitation de l'implicite et susciter chez l'acteur la réflexion et la « métaréflexion » sur son action effective : l'abord ethnographique du terrain avec son approche particulière et sensible; l'articulation des différentes approches dans cette étude, qui ouvre la porte à des pratiques novatrices, permettant d'aborder des phénomènes complexes tels que celui-ci; l'usage des techniques d'explicitation et de l'entretien focalisé en groupe en s'appuyant sur des situations de travail vécues et résolues par les acteurs.

## **En conclusion, des retombées pour les milieux de pratique**

### *Une première retombée à un niveau « sociétal »*

À long terme et de façon large, une meilleure compréhension de tout le champ de l'apprentissage informel adulte facilitera l'accessibilité de ces derniers à l'éducation en valorisant leurs efforts de formation continue. Il s'agit donc de reconnaître et de valoriser ce continuum de l'éducation des adultes introduit au cadre théorique, et d'ainsi contribuer à la réalisation de « l'apprentissage tout au long de la vie » (IUE, 1997; OCDE, 2003). Cette thèse apporte ainsi une contribution à la mise en place de mécanismes formels de reconnaissance des acquis d'expérience et aux initiatives déjà en marche dans les milieux éducatifs au Québec (MEQ, 2002a, 2002b), alors que des initiatives importantes en ce sens ont cours actuellement dans le monde (Bauer, 2005; Dolbec, Savoie-Zajc & d'Ortun, 2005).

Dans cette perspective, comme le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, maintenant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)) le soulignait déjà en 2002 à la suite de l'UNESCO, c'est dans une préoccupation de justice sociale et de développement personnel qu'il nous faut repenser les pratiques d'éducation actuelles pour y inclure les multiples formes d'apprentissage qui se réalisent tout au long de la vie d'un individu. En effet, l'objectif de l'UNESCO vise non moins que l'émancipation de tous les citoyens, en permettant à l'adulte de toute origine de réaliser son plein potentiel individuel et collectif : l'éducation des adultes<sup>6</sup> « est une clé pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Elle est à la fois la conséquence d'une citoyenneté active et la condition d'une pleine et entière participation à la vie de la société. (...) Elle) peut forger l'identité et donner un sens à la vie. » (IUE, 1997, p. 1). La portée de ces enjeux est grande, exigeant temps, réflexion et concertation des acteurs éducatifs et sociaux. Ils supposent notamment que le système scolaire prenne en compte les formes d'apprentissage qui sont « auto-initiées » et réalisées en pratique dans la vie quotidienne, ce qui recadre « l'apprentissage dans le contexte de notre expérience vécue et de notre engagement dans le monde » (Wenger, 1998, p. 3). Comme société, il nous faudra peut-être aborder l'apprentissage et l'école d'une façon renouvelée en élargissant leurs « frontières » actuelles.

### *Une deuxième retombée pour l'éducation des adultes et la formation professionnelle*

Il est non moins important de souligner les liens, qui restent à être explorés davantage, entre le concept d'apprentissage informel et le concept proche d'apprentissage expérientiel déjà exploré au cadre théorique de cette thèse. Il faudra examiner plus avant le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb

(1984; Chevrier & Charbonneau, 2000) en regard des résultats et propositions de notre étude. En effet, la recherche sur l'apprentissage informel apparaît porteuse pour éclairer sous un jour nouveau les problématiques spécifiques des domaines de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle pour établir des ponts avec l'important courant de recherche qui lui est associé. Ceci reste pour nous une piste de recherche importante. Notamment, nos résultats relatifs à l'articulation des acquis d'expérience avec la formation structurée apparaissent pertinents pour la pratique enseignante en formation professionnelle, et ils ouvrent des pistes intéressantes en regard des stages en milieu de travail et de l'alternance travail-études.

***Une troisième retombée : des propositions pour la formation structurée***

Nous avons proposé que l'élaboration d'activités de formation au travail ou à l'école puisse être plus articulée sur les acquis d'expérience des apprenants. Les résultats de cette étude confirment d'abord l'importance d'une intégration des connaissances (théoriques) par l'expérience (la pratique) dans les formations structurées. Ils suggèrent en outre ces quelques stratégies de formation : utiliser des situations « signifiantes » pour l'apprenant, qui structurent et médiatisent son apprentissage de façon particulière dans chaque milieu; favoriser la mobilisation des ressources structurantes (situationnelles et personnelles); susciter l'autonomie de l'acteur dans l'exercice de sa capacité réflexive durant l'explicitation pour contribuer à son apprentissage informel, l'explicitation pouvant être facilitée par un guidage ou être « auto-initiée » par le comportement réflexif de l'acteur.

Les formations structurées peuvent proposer à l'apprenant des savoirs décontextualisés à l'intérieur de situations peu signifiantes pour lui dans son contexte de vie réelle. La formation signifiante est davantage celle dont les contenus auront été éclairés par l'expérience des praticiens, s'appuyant sur les pratiques effectives du milieu de travail ou de la profession, et qui vont donc se construire en conjuguant savoirs d'expérience et savoirs théoriques (codifiés). Les premiers sont enrichis par les seconds, et les seconds se construisent en s'arrimant aux premiers, où ils puisent leur signification pour l'apprenant. Un va-et-vient réflexif en cours de formation est facilité par la mise en place d'occasions de réflexion sur la pratique (ou d'explicitation des connaissances en acte), durant les sessions de formation ou entre celles-ci en milieu de travail ou en milieu de vie. Ce va-et-vient permet l'explicitation des savoirs d'expérience et leur arrimage aux nouveaux savoirs reconstruits. Le va-et-vient « théorie-pratique » peut aussi prendre place, permettant l'intégration par la pratique et offrant des occasions de réflexions sur la pratique effective et pré-réfléchie.

L'étude a montré ensuite que les ressources structurantes sont étroitement liées au contexte et à la situation, où elles sont mobilisées en pratique. Il s'agit de ressources situationnelles (des outils, des compagnons ou des méthodes de travail, des contraintes particulières du contexte, etc.), mais aussi personnelles, donc entre autres des anciennes connaissances tacites qui demandent à être explicitées, reconstruites, pour s'intégrer à nouveau dans la pratique. Pour la formation scolaire ou en milieu de travail, l'étude suggère une contextualisation des savoirs qui réfère de façon privilégiée aux acquis d'apprentissage informel et aux situations concrètes du travail, en puisant aux ressources qui y sont disponibles. Elle suppose aussi que l'apprenant puisse s'appuyer en formation sur ces acquis d'expérience pour réaliser ce passage de l'abstrait au concret lui permettant de construire ses nouveaux apprentissages. Et, puisque c'est par la pratique que nous pouvons intégrer et rendre significatives nos connaissances, une alternance formation théorique – mise en pratique (en formation et en situation réelle) semblent être bien sûr à privilégier, et ce, de façon continue, mais en s'appuyant toujours sur des « situations de vie » concrètes et significatives pour l'acteur.

***Une quatrième retombée à un niveau plus « identitaire »***

Enfin, voici un impact pressenti de l'apprentissage informel qui est plus personnel et « incarné ». Nous pensons, avec Allan Tough (1999a), que la prise de conscience et l'appropriation – l'explicitation – par l'adulte de ses apprentissages informels peuvent avoir pour lui d'importantes répercussions humaines et identitaires, répercussions que la recherche scientifique pourra encore contribuer à dévoiler. La plupart d'entre nous, apprenants ou éducateurs, remarquons très peu nos propres apprentissages informels et le fait que nous apprenons constamment par nous-mêmes et en mobilisant des ressources très variées. Mais, comme le rappelait Glasersfeld (2004a), notre ignorance à propos de notre façon de construire notre monde n'est pas du tout nécessaire, alors que la conscience de cette construction « peut nous aider à le faire différemment, et peut-être mieux » (p. 14). Ainsi, lorsque l'occasion nous est donnée de reconnaître ces apprentissages et d'y réfléchir, nous mettons en branle un processus qui ouvre sur un important enrichissement et agit comme un levier de notre développement personnel : pour chacun de nous, il devient vraiment « *empowering and helpful and supportive* » (Tough, 1999a, p. 15) de prendre conscience que nous apprenons de façon informelle.

Ceci rejoint et élargit une proposition importante de cette thèse : la réflexion sur l'action et l'explicitation, contribuant à une prise de conscience par l'acteur de ses propres apprentissages informels réalisés en pratique, lui permettent de mobiliser de nouvelles ressources – nouvellement explicitées –

pour apprendre. Mais tout ce processus contribue aussi à enrichir et à émanciper celui qui le réalise. Là réside, nous le pensons, à un niveau humain et identitaire, un exemple du puissant impact que peut avoir une meilleure compréhension de l'apprentissage informel chez l'adulte. Si *savoir c'est pouvoir*, alors, *savoir que nous savons* peut aussi être un puissant levier de notre croissance personnelle.

## Notes

<sup>1</sup> La Figure 1 de ce texte a été publiée précédemment à la page 36, Tableau 2, dans : Barrette, J. (2010). Une approche située des réformes en éducation : cognition située, constructivisme et apprentissage informel chez l'adulte en situation de travail. *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 111. Actes du colloque : « L'approche située : vers un standard international des réformes en éducation? »; tenu par le Ministère de l'éducation du Québec (MELS), la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DÉAAC), et le groupe de recherche Observatoire des réformes en éducation (ORÉ/UQÀM). Dans le cadre du 77<sup>e</sup> Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) : « *La science en français, une affaire capitale.* ». Université d'Ottawa, mai 2009.

<sup>2</sup> Références des auteurs dont s'inspirent les éléments conceptuels présentés dans cette figure : 1) Piaget, 1970; Glasersfeld, 2004a, 2004b. 2) Polanyi, 1966. 3) Lave, 1988a, 1988b. 4) Lave et Wenger, 1991. 5) Vermersch, 2003. Des parties de cette figure ont été publiées précédemment dans Barrette (2010, Figure 2, p. 41).

<sup>3</sup> Cependant, en raison des contraintes particulières du milieu, il n'y a pas eu d'échantillonnage théorique comme tel, comme le commande la méthode de théorisation enracinée. Voir les précisions apportées à la section 4.

<sup>4</sup> À noter que, selon Coulon (2002), l'ethnographie a aussi inspiré l'approche du terrain et les outils d'investigation de la perspective de l'ethnométhodologie qui l'ont suivie, et qui partagent avec elle certains concepts, tels que la posture de l'observateur subjectif engagé, l'approche subjective du terrain, la recherche d'une vision « de l'intérieur », et l'idée de l'acteur social qui construit sa réalité.

<sup>5</sup> Suite à une analyse secondaire du corpus de cette étude, à propos du rôle de "l'écrit ordinaire" dans l'apprentissage informel, un schéma remanié des résultats de l'enquête paraîtra en 2011 dans : Barrette, J. (sous presse). Explicitation, récit d'expérience et artefact dans l'apprentissage informel d'adultes au travail. Dans R. Bélisle (Éd.). « *L'écrit dans l'apprentissage non formel et informel à l'âge adulte.* » [Ouvrage collectif]. Librement inspiré des actes du Colloque « *L'écrit dans l'apprentissage non formel et informel à l'âge adulte* », tenu par l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke, Québec, Canada. Dans le cadre du 77<sup>e</sup> Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) : « *La science en français, une affaire capitale.* ». Université d'Ottawa, mai 2009.

<sup>6</sup> La notion d'*éducation des adultes* recouvre ici « l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres [...] englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel » (IUE, 1997, p. 1).

## Références

- Abélès, M. (2002). Le terrain et le sous-terrain. Dans C. Ghasarian, & M. Abélès (Éds.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 35-43). Paris : Armand Colin.
- Anadón, M. (Éd.). (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bauer, W. (2005). Learning in work processes : development of competence and vocational identity. *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP), et Europass*. Repéré à <http://www.cedefop.eu.int>; <http://europass.cedefop.eu.int/europass>.
- Bélanger, P. (2003). Politiques d'éducation et de formation des adultes. Dans M. Hardy (Éd.), *Concertation éducation travail : politiques et expériences* (p. 13-32). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie* [Rapport d'enquête exploratoire]. France.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris : Anthropos.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007a). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutin, G. (2007b, Novembre). *L'entretien de groupe en recherche : ses caractéristiques et sa pratique*. Communication présentée au colloque de l'Association pour la recherche qualitative. Les entretiens de groupe en recherche qualitative. Trois-Rivières, Canada.

- Center for the Study of Education and Work (CSEW). (2002). *WALL : the work and lifelong learning research network*. Repéré à <http://www1.oise.utoronto.ca/research/wall/>
- Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 287-323.
- Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (1994). Introduction : entering the field of qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research. Entering the field of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Dolbec, A., Savoie-Zajc, L., & d'Ortun, F. (2005). *La qualification professionnelle de la main-d'œuvre, des pratiques à géométrie variable. Inventaire et documentation in situ des dispositifs nationaux de qualification professionnelle initiés par les partenaires sociaux de différents pays occidentaux* [Rapport de recherche inédit]. Gatineau, Université du Québec en Outaouais
- Dubar, C. (2003, Juin). *Les trois matrices de la formation des adultes, en France*. Communication présentée à l'Université Laval, Québec, Canada.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Ghasarian, C. (2002). Sur les chemins de l'ethnographie réflexive. Dans C. Ghasarian, & M. Abélès (Éds), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 5-33). Paris : Armand Colin.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis. Emergence vs forcing*. Mill Valley : Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine Publications.



- Glaserfeld von, E. (2004a). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Jonnaert, & D. Masciotra (Éds), *Constructivisme, choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 11-36). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Glaserfeld von, E. (2004b). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Dans P. Jonnaert, & D. Masciotra (Éds), *Constructivisme, choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 291-317). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *grounded theory* : pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-55.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal : Harmattan.
- Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE). (1997). *CONFINTEA Éducation des adultes : la déclaration de Hambourg. L'agenda pour l'avenir*. Hambourg : UNESCO.
- Janvier, C., Baril, M., & Mary, C. (1992). Contextualized reasoning of electrical technicians. *Les cahiers du cirade*, (Numéro inconnu), 155-169.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-248). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- L'Hostie, M. (1998). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement : le cas d'un cégep*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- L'Hostie, M. (2002). *L'étude de cas*. [Document inédit]. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Laperrière, A. (1998). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupard, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pirès (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 320-335). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier, & J.-P. Beaud (Éds), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 269-291). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

- Lave, J. (1977). Contrasting cognitive effects of formal and informal education [Rapport de recherche]. *American Anthropological Association Meetings*. Houston, Texas : American Anthropological Association.
- Lave, J. (1988a). *Cognition in practice : mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988b). Psychologie et anthropologie. *Éducation et sociétés*, II(4), 91-113.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 145-162.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Livingstone, D. W. (1999). *The education-jobs gap : underemployment or economic democracy*. Toronto : Garamond Press.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning : definitions, findings, gaps and future research*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]), [Document de travail 21]. Repéré à <http://www.nall.ca/res/21adultsifnormallearning.htm>
- Livingstone, D. W. (2002). *Mapping the iceberg*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]). [Document de travail 54]. Repéré à <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Livingstone, D. W. (2005). Expanding conceptions of work and learning : recent research and policy implications. Dans N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Éds), *International handbook of educational policy* (pp. 1-19). Denton, Manchester : Springer.
- Livingstone, D. W., & Roth, R. (2001). *Worker's knowledge : an untapped resource in the labour movement*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]). [Document de travail 31]. Repéré à <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>

- Luciani, T. (2001). *Second NALL bibliography on informal learning and non-formal learning*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]). [Document de travail 48]. Repéré à <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2<sup>e</sup> éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) - Comité de l'éducation, Chioussé, S. (2001). *Pédagogie et apprentissage des adultes. États des lieux et recommandations* [Document de travail]. Examen thématique de l'apprentissage des adultes. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/5/44/1831501.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) - Comité de l'éducation et Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales. (2003). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes* [Rapport d'analyse]. Paris : Service des publications de l'OCDE.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City : Doubleday.
- Quarter, J., & Midha, H. (2001). *Informal learning processes in a worker cooperative*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]). [Document de travail 37]. Repéré à <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Savoie-Zajc, L. (1993). Qu'en est-il de la triangulation? Là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale. *Recherches qualitatives*, 8, 121-133.

- Savoie-Zajc, L. (2000a). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000b). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, & J.-P. Beaud (Éds), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newburg Park, CA : Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée* (2<sup>e</sup> éd.). Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.
- Tough, A. (1999a). *Reflexions on the study of adult learning*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]) [Document de travail 8]. Repéré à <http://www.nall.ca/res/08reflections.htm>
- Tough, A. (1999b). *The iceberg of informal learning*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]) [Document de travail 49]. Repéré à <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. Dans H. Vasquez, & I. Martinez (Éds), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord* (pp. 41-72). Londres : School of education, The Open University.

**Johanne Barrette** est docteure en éducation, elle est chargée de cours au Département d'éducation et formation spécialisées (DÉFS) à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), et chercheuse et chargée de projet en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC; acquis scolaires et d'expérience) à la Faculté de l'éducation

*permanente (FÉP) de l'Université de Montréal; elle est mandatée par le Vice-rectorat aux affaires académiques de cette institution pour l'élaboration d'une politique institutionnelle RAC. Elle est auteure et coauteure de plusieurs articles, ouvrages collectifs et communications scientifiques. Elle a œuvré durant plus de 20 ans en éducation et formation continue des adultes, à titre d'enseignante, conseillère pédagogique et chargée de projets de formation, en milieu scolaire, dans les entreprises et les organisations. Ses champs d'intérêt en recherche sont l'éducation et l'apprentissage continus des adultes; l'apprentissage informel, tacite et par l'expérience, notamment en milieu de travail; la construction des compétences en situation; la formation professionnelle et technique; la reconnaissance des acquis d'expérience dans les institutions universitaires au Québec. Ses intérêts méthodologiques sont la recherche qualitative/interprétative; l'étude de cas; l'entrevue semi-dirigée et d'explicitation; l'entretien focalisé de groupe; l'analyse inductive et par théorie ancrée; l'approche ethnographique et heuristique du terrain.*