

Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience

Interpretative learning and construction of experience

Interpretatives Lernen und Erfahrungsbildung

Aprendizajes interpretativos y construcción de la experiencia

André Zeitler



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1828>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1828](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1828)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 31-46

ISBN : 978-2-84788-394-7

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

André Zeitler, « Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience », *Recherche et formation* [En ligne], 70 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2014, consulté le 06 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1828> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.1828](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1828)

Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience

> **André ZEITLER**

Université de Brest, CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique, EA 3875)

RÉSUMÉ • Dans l'action, nous donnons un sens à notre environnement grâce à des « habitudes d'interprétation » qui déterminent ainsi la situation pour l'action en cours. Cette activité interprétative peut en retour transformer nos habitudes d'interprétation. Des processus de transformation de ces habitudes, que nous appelons « apprentissages interprétatifs », participent ainsi à la construction de l'expérience « en train de se faire ». Cet article présente aussi des perspectives de formation centrées sur une aide à la construction de l'expérience par le développement de nouvelles habitudes d'interprétation.

MOTS-CLÉS • apprentissage informel, théorie de l'éducation, éducation des adultes, expérience du travail

1. L'expérience : du sens commun à l'intelligibilité

Saisir l'expérience et sa construction est un objectif difficile pour le chercheur. Il est encore plus difficile si l'on souhaite comprendre l'expérience en train de se construire, ses « états, processus, procès » (Barbier & Galatanu, 2000) et non plus seulement ses résultats. La première difficulté est l'obstacle sémantique. S'intéresser à une notion de sens commun, comme celle d'expérience, dans le cadre d'une recherche à caractère scientifique qui vise l'intelligibilité ne va pas de soi. Dans le sens commun la notion d'expérience se confond avec celle de récurrence de l'action. On dit d'une personne qu'elle est expérimentée lorsqu'elle a répété un nombre de fois considéré comme important un type d'action dans un environnement donné. Par exemple, on dit facilement d'une personne qu'elle est expérimentée lorsqu'elle a réalisé pendant de nombreuses années une même activité professionnelle. On sous-entend alors qu'elle est compétente car l'on suppose au fond que la récurrence de l'activité a produit une capacité à réaliser avec succès les tâches professionnelles concernées. Dans cette approche quantitative de la construction de l'expérience, faire l'expérience de quelque chose et en avoir l'expérience s'identifie l'un à l'autre. Le processus et le produit de l'expérience sont confondus dans cette « sémantique de

l'action » (Barbier, 2000) qui privilégie la polysémie des notions. Cette sémantique a pour elle d'être facilement compréhensible et « allant de soi », mais se révèle inopérante pour rendre intelligible la construction de l'expérience dans la rigueur d'une démarche scientifique.

Tout d'abord, l'acceptation de sens commun de la notion d'expérience révèle de fait une conception béhavioriste des apprentissages, le développement se réalisant à l'occasion de l'activité. Selon elle, le temps d'activité serait la condition essentielle (si ce n'est la seule) de la construction de l'expérience. Or ce n'est bien sûr pas le cas. Dans une recherche menée sur des conducteurs mécaniciens, nous avons ainsi pu montrer que certains opérateurs étaient considérés comme plus compétents (par la hiérarchie et leurs pairs) que d'autres qui avaient pourtant à leur actif un temps d'activité plus long (Zeitler & Bergerioux, 2008). Ces experts sont, par exemple, régulièrement sollicités par leurs pairs pour la réparation de pannes particulièrement complexes ou inédites.

Ensuite, cette conception béhavioriste, laisse supposer que l'activité débouche toujours et de façon quasi mécanique, sur la construction d'apprentissages efficaces. Il est certes difficile de contester l'importance de la répétition et du temps d'activité dans la construction de la compétence. Cependant nous avons pu constater qu'à l'instant *t* de la réalisation d'une activité, les apprentissages réalisés à l'occasion de celle-ci, pouvaient conduire à renforcer, voire construire des habitudes d'action qui ne permettaient pas de résoudre certains problèmes professionnels pourtant récurrents (Zeitler, 2003). Ainsi, certaines situations interprétées comme défailtantes par les apprentis éducateurs sportifs amènent ces derniers à reproduire voire renforcer faute de mieux, des procédures pourtant inefficaces.

Enfin, cette confusion des processus et des produits de l'expérience constitue un obstacle à entreprendre une démarche d'intelligibilité de la construction de l'expérience. C'est pourquoi établir une différence entre répétition d'actions et d'expériences, nous paraît heuristique pour saisir les apprentissages expérientiels, c'est-à-dire la dynamique des apprentissages se réalisant à l'occasion de l'activité, et non plus seulement leurs produits.

Pour tenter d'échapper aux problèmes posés par la sémantique de l'action et afin de comprendre la construction de l'expérience dans une démarche d'intelligibilité, il paraît nécessaire de rechercher une ontologie de la construction de l'expérience qui distingue les processus et le produit de cette construction, tout en reconnaissant que l'un et l'autre sont intimement liés.

En première approche, nous disons que, de son activité, l'opérateur peut construire de nouvelles potentialités d'actions réinvestissables pour son action actuelle et future dans des situations similaires.

En rompant avec la conception quantitative de l'expérience et dans une approche plus qualitative, nous nommons « expérience » ces potentialités. Le passage du plan

de l'activité à celui de l'expérience est représenté ici par le concept d'« apprentissages expérientiels ». Cet article propose une synthèse des travaux de recherche menés par l'auteur et visant à comprendre les apprentissages expérientiels d'acteurs engagés dans une activité professionnelle.

2. Une expérience d'ordre sémiologique

2.1. *Des habitudes d'interprétation à l'origine de l'interprétation de l'environnement*

De nombreuses recherches dans des activités professionnelles variées, pointent que ce qui fait l'expertise professionnelle est autant lié à la capacité à interpréter l'environnement pour déterminer la situation, qu'à la capacité à agir notamment lorsque la situation est complexe (Schön, 1983). La question qui se pose alors est : « comment interprète-t-on son environnement pour l'action ? ».

Il serait vain de penser répondre en quelques lignes à cette question de façon définitive. Mais l'on peut évoquer quelques éléments de connaissances qui ont participé à la conception des recherches présentées ici.

Tout d'abord un certain nombre de chercheurs s'accordent à postuler l'« autonomie » de l'activité. En tant que système vivant, l'acteur fait émerger « son propre monde », son *Umwelt* (Von Uexküll, 1957). Les éléments de l'environnement significatifs pour l'acteur sont structurés dans une forme globale riche d'un sens particulier permettant d'interpréter l'environnement (Berthoz, 2003). Cette « interprétation-structuration » est réalisée dans l'histoire d'une interaction continue de l'acteur avec son environnement organisée à partir des éléments de l'environnement qui sont pertinents pour lui, c'est-à-dire significatifs (Varela, 1989). En suivant l'inspiration de Barwise et Perry (1983), la situation désigne alors l'interprétation donnée à l'environnement objectif pour tous les observateurs extérieurs.

Cette activité interprétative, visant la construction des situations, est basée sur la reconnaissance de « formes types » comme l'a montré Mazet (1991), en suivant l'inspiration de la sémantique du prototype de Rosch (1976). Par exemple, la catégorisation des situations de route chez les conducteurs d'automobiles se réalise par la reconnaissance d'images types de la route (virage, ligne droite, présences d'arbres). Cette reconnaissance est guidée par l'engagement de l'acteur, notamment ses intentions du moment (par exemple, dépasser un véhicule) et son expérience passée.

Ces conceptions peuvent être résumées par la proposition selon laquelle l'interprétation des situations est basée sur des habitudes d'interprétation que l'on peut concevoir comme des schèmes de catégorisation de situations typiques. Les habitudes d'interprétation permettent à l'acteur de donner un sens à son environnement pour l'action en cours. Pour cela, elles mettent en relation par des

inférences diverses trois composantes : des éléments de l'environnement qui sont autant d'indices significatifs de ce qu'est la situation ; la forme prise habituellement par cette configuration d'indices du point de vue d'un acteur donné (forme type interprétante) ; et une structuration des indices dans un tout significatif pour l'acteur (interprétation occurrente), qui détermine le sens de l'environnement pour l'acteur, c'est-à-dire la situation en cours pour lui (Zeitler, 2011). Nous donnons maintenant un exemple d'une détermination d'une situation.

Adèle, infirmière, a pour mission de réduire la douleur des patients. Elle soigne une jeune fille qui souffre suite à une opération. Pour déterminer cette situation, elle a mis en relation les indices de l'environnement (une jeune fille qui se plaint, la proximité de l'opération, le rapport de ses collègues) en fonction d'une forme de type interprétante (la douleur associée à la proximité d'une intervention chirurgicale qui a souvent été observée) et l'interprétation occurrente de la situation (cette jeune fille souffre des suites de son opération). Toutes les interprétations de l'environnement sont essentiellement basées sur ces inférences. Celles-ci peuvent être inductives (lorsque les interprétations partent des indices), déductives (lorsqu'elles partent de la forme type interprétante) ou abductives (lorsqu'elles partent d'une hypothèse d'interprétation).

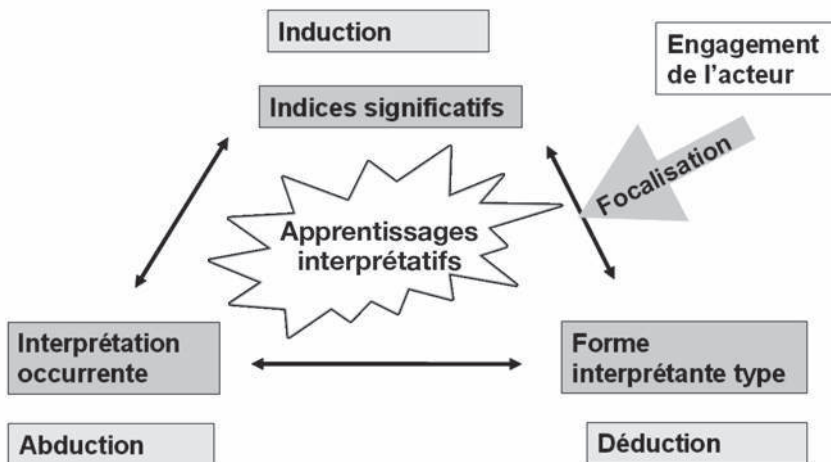


Figure 1 : interprétation des situations et apprentissages interprétatifs

2.2. La transformation des capacités à interpréter l'environnement

Ces habitudes d'interprétation se transforment dans l'activité. Par exemple, Pastré (1999) remarque que les difficultés des professionnels débutants tiennent moins à la connaissance des procédures à réaliser qu'à la compréhension des situations qu'ils ont à gérer. Les professionnels expérimentés ont quant à eux plus de facilité à interpréter l'environnement. Une des caractéristiques essentielles de la construction de l'expérience passe donc par le développement de nouvelles capacités à interpréter l'environnement d'action, c'est-à-dire à développer ses

habitudes d'interprétations (HI). Nous appelons « apprentissages interprétatifs » la partie des apprentissages expérientiels responsables de la construction et de la transformation des habitudes d'interprétation (Zeitler, 2011). Il sera ici tenté d'apporter quelques réponses aux questions suivantes :

- comment se construisent et se transforment les habitudes d'interprétation ?
- y a-t-il des conditions à la survenue des procès d'apprentissage interprétatif ?

3. La méthodologie et les terrains de recherche

Les travaux sur les apprentissages interprétatifs ont porté sur plusieurs terrains de recherche : l'enseignement du sport par des enseignants débutants (Zeitler, 2011), l'enseignement en lycée professionnel (Guérin *et al.*, 2011), le travail infirmier, celui de la médecine et la formation des adultes (Zeitler, 2013a, 2013b). Le recueil de données a été réalisé à partir d'entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2002) ou d'explicitation (Vermersch, 1994). Le traitement des données a été effectué sur la base de la méthodologie du cours d'expérience et avec le cadre théorique afférent (Theureau, 2004, 2006).

Une des hypothèses fondamentales de ce cadre est que l'acteur apprend au cours même de son action et pour l'action en cours. Autrement dit, le produit de son apprentissage peut être utilisé dans le cours même de l'action. Cet apprentissage est décrit comme une transformation du référentiel d'expérience de l'acteur par la validation ou l'invalidation de l'action (Sève *et al.*, 2002), au cours de l'activité dans son couplage avec l'environnement. À partir de ce cadre, nous avons tenté d'identifier les processus d'apprentissage interprétatifs s'actualisant lors du couplage de l'acteur avec son environnement professionnel ou de formation. La stratégie générale d'analyse des processus d'apprentissage interprétatif a consisté à repérer les évolutions de l'interprétation de la situation lors d'épisodes où l'environnement n'évoluait pas, mais où l'interprétation, et donc la situation, se trouvait modifiée par une transformation des composantes de l'habitude d'interprétation. Dans un second temps, nous avons tenté de repérer les éléments d'activité qui participaient à cette évolution¹.

4. Importance des apprentissages interprétatifs dans la construction de l'expérience

4.1. Les transformations de l'action habituelle et de l'interprétation des situations sont liées

Notre première observation montre qu'une transformation de l'interprétation habituelle d'un type de situations est associée à une transformation de l'action habituelle dans ce type de situations. Par exemple, Charlotte, médecin qui reçoit

¹ voir Zeitler (2001) pour une présentation détaillée de la méthodologie.

un patient pour apparemment un simple problème d'alcoolémie, s'aperçoit au cours de son examen clinique que la pathologie est beaucoup moins claire qu'il n'y paraissait à première vue. Dans le doute, elle envoie son patient à l'hôpital pour lui faire effectuer des examens complémentaires. Il s'avère que le patient souffrait d'une grave défaillance respiratoire qui l'aurait conduit à la mort dans la nuit sans la précaution des examens en urgence (Zeitler, 2013a). À la suite de cet événement, Charlotte dit prêter davantage attention à son examen clinique qu'auparavant, et notamment, dans les cas relevant apparemment d'alcoolémie en recherchant d'éventuels indices de défaillance respiratoire. Mais plus encore, elle s'est dotée d'appareils permettant de mesurer le bon fonctionnement de l'oxygénation du sang et fait passer systématiquement le test dans ce type de cas. Ainsi une nouvelle habitude interprétative s'est accompagnée de nouvelles actions et d'une nouvelle technicité.

Mais l'inverse est vrai aussi. Une nouvelle possibilité d'action ouvre la possibilité de construction d'une nouvelle habitude interprétative. Par exemple, dans le cas d'enseignants de sport débutants, la validation de certaines procédures d'intervention perçues comme efficaces dans certaines situations, ouvre à de nouvelles interprétations de ces mêmes circonstances et construit par là-même de nouvelles habitudes interprétatives. Ainsi Alain, apprenti moniteur de voile, perçoit comme efficaces des leçons où les interventions de l'enseignant sont pourtant peu nombreuses (Zeitler, 2011). Ce constat contredit son habitude interprétative selon laquelle, plus les interventions sont nombreuses, plus l'apprentissage est important. De ce vécu émerge une nouvelle habitude interprétative qui le fait se centrer davantage sur l'activité réelle des pratiquants. Cette dernière devient l'indice essentiel de l'apprentissage des élèves. Ainsi les nouvelles possibilités d'action, par un choc en retour, ont débouché sur la transformation d'une habitude d'interprétation.

4.2. Les dimensions opératoires et fonctionnelles des apprentissages interprétatifs

Les habitudes d'interprétation apparaissent la plupart du temps associées à des actions habituelles, au point que les interprétations semblent être organisées par les actions habituelles maîtrisées par l'acteur. C'est ce que nous appelons la dimension opératoire des habitudes interprétatives. De ce point de vue, les moyens opératoires n'apparaissent pas comme les conclusions logiques et appliquées de l'interprétation de la situation et des apprentissages interprétatifs, mais en sont des constituants solidaires. Dans le cas d'Alain, par exemple, le fait de donner un cadre d'activité clair aux apprenants et de la liberté pour créer lui a permis d'apprendre à interpréter l'activité d'essais-erreurs de ses apprenants comme un processus d'apprentissage.

Au niveau de la construction de l'expérience, tout se passe comme si la transformation des habitudes d'action n'était possible que s'il y avait une

transformation des habitudes d'interprétation associées. Mais aussi, inversement nous avons constaté maintes fois que lorsque l'émergence d'une nouvelle habitude interprétative n'était pas associée à un nouveau moyen d'action, cette nouvelle habitude interprétative était comme « refoulée » et disparaissait du champ de la « conscience préreflexive »² de l'acteur (Zeitler, 2011). Ceci peut s'expliquer par le fait que l'interprétation de la situation est orientée par l'engagement de l'acteur (son intentionnalité, préoccupations). C'est ce que nous appelons la dimension fonctionnelle des habitudes interprétatives.

Si l'acteur pense qu'il n'a pas de moyen pour faire face à la situation telle qu'il la détermine, son engagement change pour focaliser l'interprétation sur les indices qui corroborent une interprétation d'une situation dans laquelle l'acteur se sent en mesure d'agir (inférences abductives). Les aspects opératoires et fonctionnels sont donc liés dans l'interprétation de la situation. Pour la formation, ceci montre l'intérêt de fournir aux apprenants des moyens concrets d'action, car ces derniers peuvent entraîner en retour une nouvelle interprétation des situations, ainsi qu'il est nécessaire de faire évoluer les habitudes d'interprétation pour que les moyens d'actions puissent être opérationnalisés.

La construction de l'expérience apparaît comme la transformation des moyens opératoires habituels dont dispose l'acteur de façon solidaire du développement des habitudes d'interprétation qui rendent possible la mise en œuvre et la transformation des moyens opératoires. Le développement des habitudes d'interprétation apparaît donc comme tout à fait essentiel à la construction de l'expérience en tant que possibilités d'action.

Existe-t-il des moments privilégiés pour le développement des apprentissages interprétatifs ?

4.3. L'enquête comme moment privilégié des apprentissages interprétatifs

La fréquence des interprétations de l'environnement est à peu près deux fois plus élevée lorsque que la situation n'est pas claire pour l'acteur. Si l'enjeu apparaît assez important pour l'acteur, il entre alors dans une phase d'enquête (Dewey, 1993) visant à déterminer suffisamment la situation pour pouvoir agir. Ces enquêtes sont des moments privilégiés pour le développement des habitudes interprétatives. Mais la seule survenue des moments d'enquête et l'indétermination initiale des situations ne sont pas suffisantes pour leurs développements.

Comme nous l'avons vu, les apprentissages interprétatifs ne se développent qu'à la condition qu'ils se révèlent efficaces pour les acteurs (aspects fonctionnel et opératoire de l'interprétation). Mais il est aussi nécessaire qu'ils apportent à

2 La conscience préreflexive pour un acteur donné est ce qui est significatif pour son activité dans le déroulement cette activité : la part de l'activité qui est montrable, racontable ou commentable, sous certaines conditions (voir Theureau, 2004, 2006).

l'acteur un gain en termes de compréhension de la situation. Enfin, il est nécessaire que la compréhension de la situation représente un enjeu suffisamment important pour que l'acteur s'engage dans une activité d'enquête sans quoi les nouvelles interprétations sont négligées.

4.4. Le rôle essentiel des émotions dans les apprentissages interprétatifs

Les processus de développement des habitudes d'interprétation sont liés à des émotions typiques : l'inquiétude et la surprise.

Lorsque les acteurs perçoivent des indices divergents de la situation souhaitée, ils ressentent de la déception, voire de l'inquiétude. Cette perception peut être implicite et échapper à la conscience même préréflexive. Par exemple, Adèle, infirmière de nuit, retourne dans la chambre d'un patient qui ne présente aucun signe particulier de mauvaise santé, simplement, car sa visite de routine lui a laissé l'impression que « *quelque chose clochait* ». Quand elle entre dans la chambre le patient est en train de subir un infarctus. Ce repérage d'indices est souvent décrit comme une intuition, Adèle dit d'ailleurs de façon significative en parlant de ce cas : « *je ne le sentais pas* ». Ce repérage est implicite et crée une inquiétude qui déclenche le processus d'enquête. Mais s'il est significatif pour l'action en cours, c'est surtout l'émotion de surprise qui est significative pour les apprentissages et la construction de l'expérience.

Lorsque les acteurs sont confrontés à des indices qui en plus d'être inquiétants sont inattendus, il s'ensuit une surprise. Celle-ci provient d'une différence entre la survenue de la situation et les éléments du référentiel d'expérience qui ont fondé ce à quoi s'attendait l'acteur. La surprise marque donc une remise en cause implicite de l'expérience passée et permet l'activation des processus d'apprentissage interprétatif. Dans le cas cité plus haut, lorsqu'Adèle soigne la jeune fille pour sa douleur post-opératoire, l'infirmière s'aperçoit que la douleur est essentiellement due à l'absence de la mère de cette jeune fille, au point que des doses de morphine élevées restent inopérantes. La surprise qu'elle ressent dans cette situation entraîne des processus de construction de nouvelles habitudes interprétatives et de remise en cause d'anciennes (Zeitler, 2013b). Il existe ainsi une différence qualitative de la signification des indices, organisée par la spécificité des émotions ressenties dans l'interprétation.

4.5. Les conditions sociales des apprentissages interprétatifs

Enfin, ces différents processus d'apprentissage interprétatif se développent de façon tout à fait différente en fonction de la « configuration sociale de formation » (Zeitler, 2007) dans laquelle se déroule l'action. Ces configurations sont structurées par l'action et les significations échangées par les apprenants et les formateurs, et comportent de nombreux facteurs qui entrent en interaction. Mais globalement lorsque la présence du formateur prend un sens d'évaluation de l'action, ces configurations inhibent les apprentissages interprétatifs, tandis qu'un sens d'aide

à l'apprentissage les favorisent. Ceci montre toute l'importance des configurations collectives d'activité pour les apprentissages (Guérin, 2012) et la nécessité de les comprendre pour les adapter aux visées de formation.

5. Description des procès d'apprentissage interprétatif

Les données recueillies sur l'activité de personnes travaillant dans différentes activités professionnelles ont permis de repérer deux grands types de procès de développement : la construction et la transformation (ou reconstruction) d'habitudes d'interprétation (HI).

Les premiers sont responsables de la construction de nouvelles HI sur la base de nouvelles interprétations des situations. Les seconds transforment des HI déjà constituées. Ces deux types de procès sont en interaction constante. Les nouvelles habitudes en cours de construction perturbent les anciennes et font hésiter l'acteur sur l'interprétation de la situation ou/et ce qu'il convient de faire. Ces hésitations sont vécues par les acteurs comme des dilemmes interprétatifs. Ils traduisent la concurrence entre deux habitudes interprétatives. À terme, il arrive que les nouvelles habitudes remplacent les anciennes qui voient alors leurs domaines de validité³ réduit, mais ne disparaissent pas pour autant. Celles-ci subissent essentiellement un phénomène de différenciation qui constitue avec celui de généralisation les deux grands procès de transformation des habitudes d'interprétation usuelles.

Neuf procès de construction et de transformation d'habitudes d'interprétation ont ainsi pu être caractérisés. Cinq concernent le procès de construction de nouvelles HI, quatre celui de reconstruction d'HI⁴.

3 C'est-à-dire le nombre de situations typiques qu'une habitude interprétative interprète régulièrement.

4 Voir Zeitler (2011) pour une présentation détaillée de ces procès ainsi que pour les conditions spécifiques de survenue de chacun de ces procès.

Construction d'une nouvelle HI		Reconstruction d'anciennes HI	
Émergence d'une nouvelle HI	Création d'une nouvelle HI	Généralisation et Différenciation d'HI usuelles	
		Différenciation	Généralisation
Repérage de la configuration situationnelle dans laquelle émerge un nouvel indice divergent des attentes	Création d'une HI hypothétique	Nouvelle contextualisation de la mobilisation de l'HI : augmentation de la complexité du faisceau d'indices habituels de l'HI, mise en doute, confirmation de la validité de l'HI.	
Repérage de la configuration situationnelle dans laquelle émerge un nouveau faisceau d'indices divergent des attentes. Confirmation de la configuration problématique	Nouvelle interprétation de la situation : identification de l'interprétation en HI prototypique	Nouvelle mise en relation pragmatique entre HI : dilemme interprétatif.	
	Création d'une HI symbolique énonçable sur la base de l'interprétation occurrente	Nouvelle caractérisation des traits profonds du type de situations : argumentation	
		Mise en relation symbolique de l'HI dans un faisceau d'HI	

Tableau 1 : présentation générale des procès d'apprentissage interprétatif

5.1. Les procès de construction de nouvelles habitudes d'interprétation

Les deux premiers procès de construction de nouvelles HI, sont de l'ordre de l'émergence d'HI dans une forme encore très implicite et qui détermine très peu la situation. Ils construisent essentiellement une sensibilité à certains éléments de l'environnement qui est associée à des émotions typiques. Lorsque l'acteur repère ces éléments, il ressent des émotions positives (ex : de la satisfaction), ou au contraire négatives (ex : de l'inquiétude). Le repérage de ces éléments est significatif pour l'acteur par le truchement des marqueurs somatiques (Damasio, 1995) qui lui sont associés. Ces procès d'émergence de nouvelles HI sont de l'ordre du simple repérage d'éléments de la situation qui posent problème à l'acteur pour deux raisons. Ils sont contraires à ce qu'espère l'acteur ou/et celui-ci ne possède pas d'HI valide pour pouvoir interpréter ces éléments. L'acteur entre alors dans un moment d'enquête visant à trouver une interprétation valide de ces éléments. Mais ici, si la situation en cours échappe aux capacités d'interprétation de l'acteur, l'apprentissage interprétatif se concrétise par une sensibilité accrue au repérage de la configuration d'indices qui pose problème à l'acteur.

Les trois autres procès de construction d'une nouvelle HI, ont été appelés création de nouvelles HI. Sur la base des faisceaux divergents des attentes, l'acteur

peut créer une nouvelle interprétation de la configuration d'indices surprenante, qui donne lieu au repérage d'une nouvelle situation. De là, peut être créée une nouvelle HI, qui amènera l'acteur à interpréter de la même façon le même faisceau d'indices, dans le même type d'engagement. Cette nouvelle HI est, dans les premiers temps, très proche de l'interprétation qui lui a donné naissance et qui est essentiellement prototypique dans la mesure où l'interprétation occurrente de la situation est le seul exemplaire de la catégorie de situation de l'HI. Ce deuxième procès d'apprentissage interprétatif a été appelé identification de l'interprétation occurrente en HI prototypique. Mais l'acteur peut, au départ de la création de cette HI prototypique, avoir des doutes sur la validité et la fiabilité de son HI. Ce procès a été appelé création d'une HI hypothétique. Enfin l'acteur peut énoncer sa nouvelle HI. Elle prend alors la forme d'une règle d'interprétation. Cette énonciation est en elle-même un procès d'apprentissage. En effet, en passant au plan langagier, l'HI est objectivée, tandis que cette mise en langage permet à des opérations symboliques d'agir dans la transformation de l'HI, par des expériences en pensée et non plus seulement dans l'action.

5.2. Les procès de reconstruction d'anciennes HI (usuelles)

Les quatre procès de reconstruction sont doubles. Ils se composent d'une généralisation et d'une différenciation des habitudes interprétatives.

Le procès de généralisation fait passer les habitudes d'interprétation à des degrés de construction intégrant de plus en plus de complexité, c'est-à-dire intégrant d'autres interprétations réunies dans une interprétation plus large, permettant une capacité d'interprétation plus générale. Mais dans le même temps, le procès de différenciation fait aussi accéder les HI à des discriminations plus importantes des situations. Nos données montrent que les deux procès sont intimement liés, au point que les procès de généralisation et de différenciation se présentent comme les deux faces d'un même procès de développement des HI (Zeitler, 2013b).

Ces deux grands procès de reconstruction peuvent être eux-mêmes décomposés en quatre types de procès chacun.

Le premier type de procès de reconstruction des HI est suscité par la contextualisation de l'HI. Ce procès produit une complexification et une diminution ou une augmentation du domaine de validité d'une HI usuelle, par la prise en compte de la spécificité de la situation dans laquelle il est mobilisé. Cela revient à une intégration de la nouvelle situation dans l'HI usuelle. Cette dernière subit alors une généralisation. Dans le cas contraire, elle subit une différenciation.

Le deuxième type de procès est l'ouverture à la généralisation ou à la différenciation par la mise en relation pragmatique entre HI dans des dilemmes interprétatifs. Ces dilemmes proviennent de la mobilisation d'HI concurrentes pour interpréter la situation. Les dilemmes font ressortir des relations de ressemblance ou au contraire de contraste avec des situations antérieurement interprétées.

Le repérage des contrastes ouvre vers la différenciation d'HI, tandis que les ressemblances ouvrent vers leur généralisation.

Le troisième type de procès est celui de nouvelle caractérisation des traits profonds du type de situations. Il se présente comme une argumentation des raisons de la survenue de la situation. La constante de ce procès d'approfondissement est que la situation est surprenante pour l'acteur. Tout se passe comme si, face à cette surprise, les acteurs tentaient de comprendre les raisons de la survenue de cette situation surprenante. Une nouvelle interprétation de la situation émerge alors à travers l'identification des raisons selon l'acteur de la survenue de la situation. De là peut naître une différenciation ou une généralisation. La différenciation se produit lorsqu'il y a repérage de différences entre les traits profonds de la situation et les traits profonds attendus de la forme interprétante de l'HI. La généralisation se produit lorsqu'il y a repérage de similitudes entre les traits profonds de la situation et les traits profonds attendus de la forme interprétante de l'HI.

Le quatrième type de procès de reconstruction est celui de mise en relation symbolique de l'HI dans un faisceau d'HI. Quand l'interprétation échappe à l'acteur et que celui-ci ouvre une enquête visant une interprétation satisfaisante d'un faisceau d'indices, il peut réaliser de multiples interprétations proches mais différentes de ce faisceau. Ces interprétations débouchent parfois sur une interprétation à la fois plus générale et plus précise de la situation. Ce procès intègre ceux décrits jusque-là, mais débouche sur un saut de sens de la situation occurrente.

Lors de la mise en relation des diverses interprétations de la situation, il arrive que l'acteur met parfois en mots le faisceau d'HI sous-jacent aux multiples interprétations et à leur mise en relation.

De ce processus, de nouvelles HI peuvent naître par la médiatisation du langage qui symbolise les autres procès d'apprentissage interprétatif (ceux dont nous venons de parler plus haut). Il peut aussi se poursuivre par la convocation d'autres HI que l'acteur met en relation entre elles. Cette mise en relation est effectuée par une réflexion qui fait intervenir des catégorisations symboliques, notamment langagières, des situations rencontrées, mais aussi les HI elles-mêmes, qui se traduisent alors sous forme de règles d'interprétation. Par exemple, une directrice d'institut de formation a créé et mobilise une règle d'interprétation selon laquelle, l'échec des étudiants est souvent dû à un projet professionnel auquel ils n'adhèrent pas vraiment. Cette HI a été construite à partir d'une réflexion explicite basée sur une mise en relation de règles d'interprétation partielles et propres à des types de situations proches mais différentes d'une multitude de cas (Zeitler, 2013 b).

Cette mise en relation des HI procède d'un processus dialogique qui différencie des HI et en rapproche d'autres dans une généralisation. Par exemple, lorsqu'Adèle constate que la douleur n'est pas obligatoirement due au trauma physique en sortie d'opération, son HI selon laquelle la douleur est liée, dans ce type de situation, à

l'opération est différenciée : elle constate que ce n'est pas toujours le cas. Mais dans le même temps elle généralise le doute sur l'évidence de la source de la douleur quelles que soient les situations. La généralisation et la différenciation apparaissent comme deux processus co-nécessaires l'un à l'autre bien qu'opposés. Ils constituent une dynamique d'apprentissage interprétatif, comme les deux faces d'un même procès de développement des HI.

6. Perspective pour la formation

La théorie des apprentissages interprétatifs semble utile pour la formation. La première utilité réside sans doute dans la possibilité d'inciter les formateurs à ne pas considérer la situation comme une donnée objective pour l'action. Elle est une construction personnelle de chaque acteur qu'il convient d'aider à se développer. Par exemple, un tuteur et un apprenti peuvent être dans le même environnement objectif d'action sans voir la même situation. Plaquer des solutions sans faire évoluer l'interprétation de la situation est alors le plus souvent vécu comme incohérent par l'apprenti. Faire évoluer l'interprétation que les apprenants se font de l'environnement pour agir dans de nouvelles situations devient alors un enjeu essentiel pour la formation professionnelle, mais probablement aussi scolaire. L'enjeu symétrique est, pour les formateurs, de comprendre quelle est la situation « vue par les yeux » de l'apprenant afin de faciliter l'apprentissage à partir d'une prise en compte de cette interprétation idiosyncrasique. Les accompagnateurs de terrain sont souvent soumis à un dilemme qui les fait osciller entre une intention de conformation de l'activité de l'apprenti ou d'un abandon de ce dernier au prétexte de l'irréductible autonomie des processus de construction de l'expérience. Pour sortir de ce dilemme, la prise en compte et l'aide à la survenue des processus d'apprentissage interprétatif nous paraissent être une voie prometteuse dans l'accompagnement de la construction de l'expérience d'autrui. L'organisation systématique d'une stimulation des apprentissages interprétatifs, au lieu d'imposer le recopiage d'une activité modèle, nous paraît être une possibilité d'étayage des apprentissages expérientiels, émancipatoires pour le développement d'une action relativement autonome.

André ZEITLER

andre.zeitler@univ-brest.fr

BIBLIOGRAPHIE

BARBIER J.-M. (2000). « Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation », in B. Maggi (dir.), *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, p. 33-68.

- BARBIER J.-M. & GALATANU O. (2000). « La singularité de l'action : quelques outils d'analyse », in Centre de recherche sur la formation du CNAM (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, p. 13-51.
- BARWISE J. & PERRY J. (1983). *Situations and attitudes*, Cambridge (MA) : The MIT Press.
- BERTOZ A. (2003). *La décision*, Paris : Odile Jacob.
- DAMASIO A.R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris : Odile Jacob.
- DEWEY J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris : PUF.
- DUBOIS D., MAZET C. & FLEURY D. (1988). « Catégorisation et interprétation de scènes visuelles, le cas de l'environnement urbain et routier », *Psychologie française*, n° spécial.
- GARRETA G. (2002). « Une régularité sans répétition ? L'habitude comme schème dynamique », in C. Chauviré & A. Ogien (dir.), *La régularité : habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*, Paris : EHESS, p. 137-160.
- GUÉRIN J., PÉOC'H J., ZEITLER A. *et al.* (2011). « Articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire à caractère professionnel : une étude de cas », *Travail et apprentissages*, n° 6, p. 228-241.
- GUÉRIN J. (2012). *Activité collective et apprentissage : de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*, Paris : L'Harmattan.
- Mazet C. (1991). « Fonctionnalité dans l'organisation catégorielle ». In D. Dubois (dir.), *Sémantique et cognition*, Paris : CNRS éditions, p. 89-101.
- OMBREDANE A. & FAVERGE J.-M. (1955). *L'analyse du travail*, Paris : PUF.
- PASTRÉ P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation permanente*, n° 139, p. 13-36.
- PEIRCE C.S. (1978). *Écrits sur le signe*, Paris : Seuil.
- ROSCH E. (1976). « Classification d'objets du monde réel : origines et représentations dans la cognition », in S. Ehrlich & E. Tulving (dir.), *La mémoire sémantique*, *Bulletin de psychologie*, p. 307-313.
- SCHÖN D. A. (1983). *The reflective practitioner*, New York : Basic books.
- SEVE C., SAURY J., THEUREAU J. *et al.* (2002). « La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive », *Le travail humain*, n° 65, 2, p. 159-190.
- THEUREAU J. (2002). « L'entretien d'auto-confrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique », in *II^{es} Journées internationales des sciences du sport*, 12-15 novembre, Paris.
- THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.
- THEUREAU J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse : Octarès.
- VARELA F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*, Paris : Seuil.

- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VON UEXKÜLL J. (1957). « A stroll through the worlds of animals and men », in C.H. Chiller (dir.), *Instinctive Behavior*, p. 5-80.
- ZEITLER A. (2003). « Émergence de types et construction de forme signifiante pour l'action chez un enseignant débutant », *Recherche et formation*, n° 42, p. 51-62.
- ZEITLER A. (2007). « La dimension sociale des apprentissages expérimentiels », *Éducation permanente*, n° 173, p. 121-139.
- ZEITLER A. & BERGERIOUX L. (2008). « Former des experts : une mission impossible ? », *Éducation permanente*, n° 174, p. 25-37.
- ZEITLER A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs : interprétation en action et construction de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.
- ZEITLER A. (2013a). « Construction de l'expérience, habitudes d'interprétation et signification du vécu », in L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois *et al.* (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*, Paris : PUF.
- ZEITLER A. (2013b). « L'expérience comme émergence de nouvelles habitudes d'interprétation », in Centre de recherche sur la formation du CNAM (dir.), *Le travail de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Interpretative learning and construction of experience

ABSTRACT • In action, we make sense of our environment thanks to *interpretative habits* that accordingly determine the situation in which we are actors. From this interpretative habit, we can keep traces that transform our *interpretative habits*. These processes towards the transformation of these habits, which we call *interpretative learning*, are part of the ongoing construction of experience. This article will present research findings based on the study of different professional activities over these interpretative learning processes.

KEYWORDS • informal learning, educational theory, adult education, work experience

Interpretatives Lernen und Erfahrungsbildung

ZUSAMMENFASSUNG • In der Handlung geben wir unserem Umfeld einen Sinn dank *Interpretationsgewohnheiten*, die somit die Situation bestimmen, in der wir handeln. Von dieser interpretativen Aktivität können wir Spuren behalten, die unsere *Interpretationsgewohnheiten* verändern. Dieser Prozess der Veränderung der Gewohnheiten, den wir *interpretatives Lernen* nennen, trägt somit zur Bildung der „gerade erlebten“ Erfahrung. Dieser Artikel stellt Forschungsergebnisse vor, die von der Beobachtung verschiedener beruflicher Aktivitäten auf Grund jener Prozesse des interpretativen Lernens gebildet werden.

SCHLAGWÖRTER • informelles Lernen, Bildungstheorie, Erwachsenenbildung, Arbeitserfahrung

Aprendizajes interpretativos y construcción de la experiencia

RESUMEN • En la acción, damos un sentido a nuestro entorno gracias a *costumbres de interpretación* que determinan así la situación en la cual actuamos. Podemos conservar huellas de esta actividad interpretativa, que transforman nuestras costumbres de interpretación. Estos procesos de transformación de estas costumbres a los cuales llamamos *aprendizajes interpretativos* participan así en la experiencia « que se está construyendo ». Este artículo presentará los resultados de investigaciones construidos por el estudio de diferentes actividades profesionales sobre estos procesos de aprendizajes interpretativos.

PALABRAS CLAVES • aprendizaje informal, teoría de la educación, educación de personas adultas, experiencia de trabajo