



**HAL**  
open science

## L'enquête sur les savoirs au travail: entre activité narrative et processus dialogiques

Hervé Breton, Daisy Moreira Cunha

► **To cite this version:**

Hervé Breton, Daisy Moreira Cunha. L'enquête sur les savoirs au travail: entre activité narrative et processus dialogiques. FAEEBA, UNEB, 2019, 28 (56), pp.56-70. 10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p56-69 . hal-02615417

**HAL Id: hal-02615417**

**<https://hal.science/hal-02615417>**

Submitted on 2 Sep 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

1 **Hervé Breton**

2 [herve.breton@univ-tours.fr](mailto:herve.breton@univ-tours.fr)

3 <https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

4 Université de Tours, EA7505, France

5

6 Daisy Moreira Cunha.

7 Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/NETE

8 Université fédérale de Minas Gerais, Brésil.

9

10 **L'ENQUÊTE SUR LES SAVOIRS AU TRAVAIL : ENTRE ACTIVITÉ**  
11 **NARRATIVE ET PROCESSUS DIALOGIQUES**

12 **Introduction**

13 L'appréhension, la compréhension et la reconnaissance des savoirs incorporés et tacites qui  
14 circulent au sein des collectifs de travail supposent une forme d'enquête bien particulière.  
15 Plusieurs obstacles viennent en effet rendre problématique le passage au langage de ce qui  
16 constitue les ressources de l'agir au travail, que ces ressources se traduisent concrètement dans  
17 des actions effectives ou qu'elles soient potentielles, telles les capacités qui s'actualisent (ou  
18 non) en fonction de la configuration singulière des situations. Dans les deux cas, en effet, les  
19 savoirs au travail se constatent d'abord en tant que résultat de et dans l'action, et non en tant  
20 que processus. Nous retrouvons ici le problème difficile des savoirs expérientiels, soit des  
21 savoirs à l'état pratique : ils se manifestent dans l'action en tant que résultats ; ils sont  
22 transparents aux sujets, individuels ou collectifs, en tant que processus. C'est donc la pertinence  
23 des actions entreprises qui signalent (ou non) les savoirs détenus. Ces derniers peuvent donc  
24 être considérés comme « transparents » du fait de leur dimension tacite : qu'ils soient pensés à  
25 l'échelle individuelle ou collective, ils concourent silencieusement au déroulement de l'action  
26 sans pouvoir être saisis en tant qu'objets de pensée.

27 Le passage ci-dessous, extrait d'une recherche-action conduite à l'Université fédérale de  
28 Minas Gerais (UFMG) intitulée « *Connexao et Sabores* », permet d'appréhender la complexité  
29 de la mise en mots et de la mise en dialogue entre les savoirs institués, souvent référencés, et  
30 les savoirs expérientiels, singuliers et contextuels, qui trouvent leur force de pertinence en  
31 contexte, tout en étant ontologiquement fragiles dès que les discours perdent de vue le travail  
32 réel et les situations concrètes :

33 Alors, nous parlons souvent comme ça, l'ingénieur... Comment êtes-vous parvenu à faire le bon choix...  
34 Oh, je l'ai fait... Vous ne lui expliquez pas que vous avez enlevé le carton découpé, que vous l'avez sorti,  
35 que vous avez mis un peu de colle, que vous l'avez fait passer par ici, que vous l'avez poussé par là. Vous  
36 n'expliquerez pas que vous lui avez fait tout ça... Vous dites : je l'ai fait et c'est tout, parce qu'il vous a dit  
37 de le faire. Il donnera l'ordre : faites-le ici. Mais il ne vous demandera pas, écoutez, si la soudure est de  
38 deux millimètres de plus, vous le faites comme ça, si elle est de deux millimètres de moins, elle est grillée.  
39 Si le tube faisait 15 cm de long, au moment où vous l'avez soudé, combien y a-t-il de soudures, l'une  
40 appuyée contre l'autre, la plaque, elle rétrécit, non ? Quand elle rétrécit, cela change toutes les mesures que  
41 vous avez faites. Seulement dans son dessin, cela n'apparaît pas toujours. Il y a un ingénieur qui ne le sait  
42 même pas. Il ne le prend pas en compte, alors, lorsque la plaque diminue, il n'y a aucun moyen de la

43 ramener chez elle, c'est tout, c'est fini. Alors ça, c'est le truc avec l'ingénieur. D'après ce que je sais... en  
44 conflit avec l'ingénieur. Et c'est un vrai différend, de connaissance (un mineur de la CNTSM<sup>1</sup>).

45 Le passage ci-dessus manifeste une dialectique entre deux formes de raisonnement, l'une  
46 théorique, l'autre expérientielle. L'appréhension de cette dialectique est rendue possible par  
47 l'expression d'un récit, celui d'un mineur de la CNTSM qui, dans le cadre d'une recherche-  
48 action sur le travail, mets en mots une situation concrète régie par l'écart des points de vue sur  
49 la manière de concevoir l'activité. Ce sont ces dynamiques de composition et de mise en  
50 dialogue sur les savoirs au travail que nous proposons d'examiner dans cet article. La  
51 proposition est ici la suivante : l'appréhension des savoirs expérientiels suppose d'accompagner  
52 une dynamique qui procède d'un passage, celui de l'expérience au langage. Ce passage durant  
53 lequel l'expérience devient dicible, trouve les mots pour se dire (BOUTET, 2005),  
54 s'accompagne. Paradoxalement il faut, pour accompagner l'expression du vécu au travail, que  
55 cette expression soit en première ou deuxième personne en mobilisant des procédés qui  
56 permettent de dépasser les discours génériques et globaux sur le travail.

57 C'est l'objet de cet article que d'examiner les formes d'enquête sur les savoirs au travail qui  
58 permettent d'accéder au « réel du travail » lors de la mise en mots. Deux formes d'enquête sont  
59 ici étudiées, leur dimension commune étant d'accompagner et d'organiser la mise en mots du  
60 vécu au travail afin, notamment, de permettre l'appréhension des savoirs qui circulent « à l'état  
61 pratique ». Elles supposent toutes deux un travail durant lequel les professionnels « entrent en  
62 enquête » sur leurs savoirs, *via* la narration du vécu (BRETON, 2018) et *via* la mise en dialogue  
63 de l'expérience vécue au travail au sein de collectifs dans le cadre d'une recherche-action.

64 Les *verbatim* présentés dans cet article ont été collectés dans le cadre d'un dispositif de  
65 recherche-formation-action avec des salariés mineurs au Brésil qui comprend trois périodes :  
66 – 2005-2008 : « Connexions des connaissances sur le travail avec les travailleurs des mines »  
67 (financement du ministère du Travail, Brésil) ;  
68 – 2008-2010 : « Connexions de travail dans le secteur de l'énergie avec les travailleurs du  
69 CEMIG<sup>2</sup> dans le secteur électrique » (financement Sindieletró-MG) ;  
70 – 2011-2014 : « Connexions en matière de santé et de sécurité dans le secteur minier » (durant  
71 laquelle le public a été élargi pour intégrer les salariés des mines, des ports et de l'électricité).

72 Ces dispositifs ont été mis en place avec beaucoup de difficultés du fait de la distance à la  
73 fois géographique et socio-professionnelle entre les chercheurs de l'université et les conditions  
74 d'exercice des participants qui, pour la plupart, ne bénéficiaient d'aucune aide ou allègement  
75 du temps de travail pour participer à la recherche. Ainsi, en l'absence de droit à la formation  
76 continue au Brésil, les rencontres ont dû avoir lieu durant le week-end. Par ailleurs, durant ces  
77 rencontres, il a fallu surmonter les défis épistémologiques soulevés dans le collectif en  
78 organisant des espaces de confrontations et de discussions pour le croisement des savoirs, de  
79 manière multi, inter, pluri, transdisciplinaire du fait des questions soulevées au sein du collectif,  
80 composé des salariés et des chercheurs. La dynamique de ces rencontres favorise un espace  
81 ouvert, en partie libéré des contraintes traditionnelles rencontrées dans les situations de travail  
82 des salariés. Selon une perspective méthodologique qui dépasse le cadre de recherche  
83 traditionnelle de nature qualitative, la parole libre doit être assurée dans un espace de circulation  
84 des connaissances et des valeurs qui composent l'expérience des participants. La création d'un  
85 espace d'expression propice aux narrations et l'établissement d'un dialogue sur le travail à  
86 partir d'une pluralité de situations ont pour objet de favoriser l'expression du vécu à partir du  
87 réel du travail. Dans ce cadre, tous les point de vue doivent ainsi pouvoir être exprimés, écoutés

---

1. Confederação Nacional dos Trabalhadores do Setor Mineral, qui rassemblait, à l'époque, les syndicats de travailleurs du secteur minier au Brésil.

2. Companhia Energética de Minas Gerais.

88 et interrogés à partir des questions émergentes sur le vécu au travail dans les mines du fait des  
89 espaces de parole ainsi ouverts. La narration du vécu et sa mise en dialogue peuvent alors  
90 prendre plusieurs directions et poursuivre plusieurs objets : par les illustrations et témoignages  
91 présents dans les récits, les connaissances et valeurs peuvent circuler ; par l'analyse des  
92 incidents et accidents, les conditions réelles d'exercice peuvent être analysées et les relations  
93 sociales qui préfigurent la vie au travail interrogées, en vue notamment d'actions collectives  
94 concertées et communes.

## 95 **Enquête ethnographique et enquête narrative**

96 Si l'enquête ethnographique procède selon Laplantine d'un « dépaysement » – « Cette  
97 expérience, à vrai dire étrange, qui consiste à nous étonner de ce qui est le plus familier (...) et  
98 à rendre plus familier ce qui nous paraissait originellement étrange et étranger (...) est  
99 l'expérience même de l'ethnographie ou, comme l'on dit encore, du terrain » (1996, p. 15) –,  
100 elle suppose pour être exercée de voir et de regarder : « La perception ethnographique n'est pas,  
101 quant à elle, de l'ordre de l'immédiateté de la vue, de la connaissance fulgurante de l'intuition,  
102 mais de la vision (et par conséquent de la connaissance) médiatisée, distancée, différée,  
103 réévaluée, instrumentée (stylo, magnétophone, appareil photographique, caméra...) et dans  
104 tous les cas retravaillés par l'écriture » (*ibid*, p. 17). Ainsi, à la différence de l'enquête  
105 ethnographique qui suppose d'exercer son regard sur les situations, « un regard si ce n'est  
106 inquiet, du moins questionnant, qui part à la recherche de la signification des variations » (*ibid*,  
107 p. 17), l'enquête narrative suppose d'exercer au travers de la texture de l'expérience qui se  
108 donne au souvenir, les dimensions, fragments et aspects du vécu à partir desquels le discours  
109 peut s'élaborer, une manière d'appréhender les tensions dialectiques relatives aux dynamiques  
110 par lesquelles les « points de vue » s'édifient (FRUTEAU DE LACLOS, 2016), les manières  
111 de dire et de faire s'inventent (DE CERTEAU, 1990), les formes de récits au travail se  
112 composent (BRUNER, 1986).

113 Cette perception de la texture de la dimension prélangagière et langagière du vécu entretient  
114 cependant des dimensions communes avec la perspective ethnographique, à partir de ce que  
115 Merleau-Ponty a nommé « le visible et l'invisible » de l'expérience : « Il faut nous habituer que  
116 tout visible est taillé dans le tangible, tout être tactile promis en quelque manière à la visibilité,  
117 et qu'il y a empiètement, enjambement, non seulement entre le touché et le touchant, mais aussi  
118 entre le tangible et le visible qui est incrusté en lui, comme inversement, lui-même n'est pas un  
119 néant de visibilité, n'est pas sans existence visuelle » (MERLEAU-PONTY, 1993, p. 177).  
120 Cette citation proposée par Laplantine, qu'il applique à l'enquête ethnographique, trouve la  
121 même pertinence pour penser la singularité de l'enquête narrative et dialogique. La narration  
122 du vécu peut être définie comme une activité initiée par des sujets individuels ou collectifs qui  
123 saisissent des moments vécus au travail, des périodes de vie inscrites dans leurs parcours  
124 professionnels, des expériences collectives d'épreuves partagées dans le cadre du travail, pour  
125 les mettre en mots et les exprimer. Et c'est du fait de l'exercice narratif que les dimensions non  
126 visibles du travail se découvrent. De ce point de vue, la narration du vécu au travail, en  
127 procédant au passage de l'expérience au langage, participe de l'émergence et de la constitution  
128 des objets de pensée, de la formalisation des savoirs, d'une connaissance qui s'origine et trouve  
129 ses ancrages dans la sphère « expérientielle ». Le dépaysement évoqué par Laplantine peut donc  
130 être traduit en termes de « renversement ». Ainsi, si comme l'examine Vermersch à partir des  
131 actes de réduction par lesquels sont saisis l'expérience, la structure habituelle à partir de laquelle  
132 le discours s'établit de manière séquencée sur le mode « vécu-langage-pensée », cette séquence  
133 est inversée au cours de l'enquête narrative, qui suppose, selon Vermersch, « une réduction de  
134 la mise en langage : vécu-langage-pensée dans laquelle il y a accueil du vécu avant toute  
135 chose » (VERMERSCH, 2003, p. 243). Cette dimension qui procède de l'accueil du vécu

136 constitue le sol commun de de l'enquête narrative, qu'elle soit conduite en première personne,  
137 par la description et/ou la narration biographique du vécu, ou en seconde personne, par le  
138 dialogue, au cours d'échanges et de conversations au sein des collectifs de travail.

### 139 **Enquête sur les savoirs au travail à partir de la narration biographique**

140 Chico n'est pas ingénieur en mécanique, mais il est ingénieur. Si je nous attrape, moi et Chico, je suis  
141 chaudronnier et lui ingénieur, à parler comme ça, oh... Nous devons passer un tuyau. Il doit rester contre  
142 le mur tout le temps et il doit passer d'ici à là sans enlever cette poutre de sa place. C'est une autre façon  
143 de travailler. Il le voudra, il calculera l'angle, il calculera l'angle du rayon, il calculera combien de  
144 millimètres sont d'ici à là, il étendra la plaque, etc. Si je suis dans un endroit et que le gars parle comme ça,  
145 je ne perdrai pas de temps, je dois produire, non ? J'y ai mis un morceau de papier, je l'ai découpé, je l'ai  
146 mis sur le dessus de l'assiette et je l'ai découpé. Je ne vais pas continuer à calculer, parce que je n'ai pas le  
147 temps de faire ça. Si je continue à calculer... Le responsable... Mettez mon... Vous avez regardé ça pendant  
148 quatre heures, vous l'avez fait et ce n'est pas encore fini ? Parce que la fonction du travailleur n'est pas de  
149 dessiner. Faire les dessins, c'est pour l'ingénieur. Parce que nous le faisons plusieurs fois... Il a fait tous  
150 les calculs, milliseconde par milliseconde, mais la plaque quand vous la pliez, elle change. Quand le  
151 soudeur soude ou qu'il faut se souder soi-même, quand on soude le millimètre change là, un millimètre va  
152 là ou là. Au moment où vous rentrez là-dedans, ça ne marchera pas si vous suivez ses mesures.  
153 Normalement. Pourquoi ? Parce que ces millimètres changent la soudure, elle peut devenir un peu plus  
154 grande ou un peu plus petite et il n'y a aucun moyen de mettre la ponceuse ou de réduire le millimètre dans  
155 la soudure, on en perd la puissance. Si la plaque dépasse de deux millimètres la taille de la ponceuse et que  
156 je la coupe, vous ne pouvez pas le faire, vous avez coupé l'alimentation de la soudure, vous avez tué tout  
157 le travail. Tu l'affaiblis. Donc tu dois la mettre là-dedans. Et qu'est-ce que tu vas utiliser ? Vous prenez une  
158 plaque plus mince, si la plaque est trop épaisse, vous prenez un carton, vous y allez, vous coupez la courbe  
159 et vous la posez sur le dessus (un mineur de la CNTSM).

160 La problématique rencontrée lorsqu'un sujet, un collectif de travail, un professionnel  
161 cherche à mettre en mots ses savoirs est qu'il n'en dispose pas en tant qu'objets de pensée. Ce  
162 point apparaît de manière concrète dans l'extrait de récit du mineur brésilien présenté ci-  
163 dessus : la mise en mots porte sur l'activité conduite, les raisonnements tenus... Ce qui  
164 transparait du récit, au-delà des actes et des gestes réalisés pour poser un tuyau, c'est une  
165 capacité à lire la situation, à « percevoir » et à « sentir », en fonction des contextes matériels et  
166 physiques concrets dans lesquels cette activité doit être réalisée, les manières de faire les plus  
167 pertinentes. Du point de vue du *mineiros* la pertinence est conçue en étroite adéquation avec le  
168 « donné » de la situation. Les procédés mobilisent l'adhésion maximale avec la situation, à  
169 partir de gestes qui s'ajustent au plus près de ce que les circonstances rendent nécessaire : « *J'y*  
170 *ai mis un morceau de papier, je l'ai découpé, je l'ai mis sur le dessus de l'assiette et je l'ai*  
171 *découpé. Je ne vais pas continuer à calculer, parce que je n'ai pas le temps de faire ça. Si je*  
172 *continue à calculer (...).* » Les savoirs de l'expérience ont en effet cette caractéristique : ils  
173 trouvent leur pertinence en contexte, par l'invention de procédés régis par la faisabilité,  
174 l'économie des ressources et le souci de soi. Ce régime d'activité (BILLETTER, 2002) suppose  
175 une attention aux données du contexte et mobilise des inférences abductives et transductives  
176 (DENOYEL, 1999) pour inventer et agir en fonction du nécessaire. C'est ce qui explique la  
177 dialectique entre les formes de savoirs qui traversent l'ensemble du récit : face aux savoir-faire  
178 procéduraux de l'ingénieur, le mineur revendique la valeur des savoirs d'expérience, dont la  
179 force et la pertinence sont de pouvoir prendre en compte ce qui se donne dans la situation de  
180 manière immédiate – « *Nous devons passer un tuyau et il doit rester contre le mur tout le temps*  
181 *et il doit passer d'ici à là sans enlever cette poutre de sa place* » –, mais également dans une  
182 dynamique d'anticipation : « *Parce que ces millimètres changent la soudure, elle peut devenir*  
183 *un peu plus grande ou un peu plus petite et il n'y a aucun moyen de mettre la ponceuse ou de*

184 *réduire le millimètre dans la soudure, on en perd la puissance.* » Cette forme d'expression du  
185 vécu au travail permet d'appréhender le vital qui circule au cours et au gré des situations de  
186 travail : « *Parce que ces millimètres changent la soudure, elle peut devenir un peu plus grande*  
187 *ou un peu plus petite et il n'y a aucun moyen de mettre la ponceuse ou de réduire le millimètre*  
188 *dans la soudure, on en perd la puissance. Si elle dépasse de deux millimètres la taille de la*  
189 *ponceuse et que je la coupe, vous ne pouvez pas le faire, vous avez coupé l'alimentation de la*  
190 *soudure, vous avez tué tout le travail. Tu l'affaiblis. Donc tu dois la mettre là-dedans et qu'est-*  
191 *ce que tu vas utiliser ? Vous prenez une plaque plus mince, si la plaque est trop épaisse, vous*  
192 *prenez un carton, vous y allez, vous coupez la courbe et vous la posez sur le dessus.* »

193 ***Le « problème facile » des savoirs au travail : réduire le vécu au travail***  
194 ***aux dimensions opératoires de l'activité***

195 La réduction de la complexité de la vie au travail aux seuls domaines opératoires et  
196 procéduraux de l'action relève de ce que Chalmers (1995) a nommé le « fossé explicatif » : elle  
197 cherche à comprendre les pratiques en prenant comme « donnée exclusive » l'intentionnalité  
198 du sujet. La centration sur l'agir et ses fondements logiques conduit à penser les processus de  
199 couplage entre la perception du sujet et le réel de la situation donnée à partir d'un mouvement  
200 par lequel le réel de la pratique est appréhendé en tant qu'objet de pensée : « La notion  
201 d'invariants opératoires souligne d'emblée la dimension pratique de la conceptualisation (...).  
202 En montrant que pour certaines activités, la réussite précède la compréhension de la réussite,  
203 Piaget (1974) ouvrait une ligne de développement où le progrès de la conceptualisation allait  
204 s'efforcer de rattraper la réussite ». Selon cette perspective, le problème posé par les « savoirs  
205 expérientiels » est contenu dans le couplage « action-conceptualisation » de toute pratique  
206 professionnelle. Pour Pastré (1999), les invariants opératoires sont des « conceptualisations à  
207 l'état pratique ». L'enjeu est alors de chercher à comprendre et à accompagner les processus  
208 qui permettent la saisie de la pratique par la pensée, et ainsi de l'action au concept. Une certaine  
209 orientation téléologique imprègne donc ce type de démarche : elle consiste en effet à proposer  
210 l'idée que la conceptualisation est un accomplissement nécessaire de l'action et que, par voie  
211 de conséquence, l'expérience non conceptualisée demeure une matière brute, informe, telle une  
212 substance qui reste en attente de raffinage. Cette approche substantialiste de l'expérience qui  
213 conduit à la traiter comme une matière dont il serait possible d'évaluer la qualité et les limites  
214 caractérise le « problème facile » de l'expérience. Cette logique fait porter l'attention au cours  
215 de l'enquête sur les savoirs expérientiels sur les dimensions intentionnelles et finalisées de l'agir  
216 professionnel. Il est cependant possible de considérer que les visées intentionnelles qui  
217 orientent l'action en situation ne résument pas l'agir au travail, voire qu'il constitue une donnée  
218 qui permet de comprendre les dimensions relevant de l'inscription et de l'implication des sujets  
219 au travail. Ainsi, le problème facile de l'expérience consiste à réduire le travail à ce qui relève  
220 de la dimension finalisée de l'action. Elle investit en effet les contenus de l'expérience et le  
221 rapport du sujet à ces contenus, que celle-ci soit conduite à partir des savoirs tacites et  
222 incorporés qui se donnent au sujet sur le mode tacite en fonction de la situation éprouvée et/ou  
223 de schèmes conscientisés relatifs à la mise en œuvre d'une pratique. Cette approche comporte  
224 cependant ses limites car elle laisse quasiment dans l'ombre les dimensions autopoïétiques  
225 (VARELA, 2017) de toute expérience vécue. C'est cet aspect qui caractérise le « problème  
226 difficile » de l'expérience.

227 ***Le « problème difficile » du vécu au travail : appréhender selon une perspective expérientielle***  
228 ***et biographique les processus de constitution et d'évolution des savoirs d'expérience***

229 Comment décrire l'activité dans les situations de travail et ainsi reconnaître les savoirs  
230 expérientiels d'un sujet, d'un professionnel, d'un collectif de travail, sans les réduire à leur

231 seule dimension opératoire et finalisée ? Il est en effet raisonnable de soutenir l'idée que ce qui  
232 constitue une ressource de l'agir (les savoirs de l'expérience) s'est constitué dans la durée de la  
233 vie du sujet (dimension historique et biographique) et participe en même temps, selon des  
234 modes à préciser, des anticipations quant au devenir (dimension prospective). De ce point de  
235 vue, les savoirs expérientiels sont bien plus que des moyens au service d'une fin. Il apparaît en  
236 effet extrêmement réducteur de considérer que la capacité à jouer du violon ne sert qu'à jouer  
237 des morceaux de musique. En effet, savoir jouer d'un instrument de musique permet de vivre  
238 des expériences esthétiques, d'en faire vivre d'autres à autrui et, au-delà, d'habiter le monde en  
239 intégrant l'esthétique des sons, le rythme des mélodies, la synchronicité des collectifs de  
240 musiciens. Autre exemple, peut-être moins évident au premier abord : savoir servir en salle,  
241 dans un restaurant, une brasserie ou un café, constitue une ressource bien plus vaste que celle  
242 d'acheminer des mets ou des boissons sur des tables. Au-delà des gestes et des actes, une  
243 conception du service s'affirme, qui comporte des dimensions d'accueil au sein d'un lieu  
244 propice à la détente, à la réflexion, aux échanges entre pairs, durant les différents temps de la  
245 journée. Il est donc possible de déplorer le caractère réducteur d'une approche des savoirs  
246 expérientiels qui réduit l'agir à ses dimensions instrumentales dont la caractéristique est de  
247 n'être régie que par le rapport moyens/fins. Ce constat étant posé, le problème reste cependant  
248 entier. Il est en effet difficile d'appréhender par la pensée, et donc de mettre en mots, ce qui  
249 circule et traverse chacun des gestes professionnels, ce qui dépasse chaque acte et qui relève  
250 des valeurs et de l'histoire du sujet qui les réalise. Cette perspective suppose en effet de porter  
251 attention à la vie intentionnelle du sujet, mais également aux modes de donation des situations  
252 (VARELA *et al.*, 2003) et aux conceptions du sujet sur la manière juste et pertinente d'exercer  
253 son métier. De ce point de vue, les savoirs expérientiels sont pensés en tant que processus  
254 résultant d'une réciprocité dynamique entre « situation perçue » et « agentivité du sujet ». Cette  
255 conception des savoirs expérientiels n'est pas sans conséquence sur les logiques d'enquête qui  
256 permettent de les appréhender. La problématique est alors la suivante : les savoirs n'étant pas  
257 détenus en propre mais seulement disponibles au gré des situations, leur caractérisation suppose  
258 la narration de l'agir à partir de moments vécus, afin que puissent être dits et restitués les  
259 manières de faire, l'ajustement des manières de faire en fonction des horizons de perception du  
260 sujet en situation, et les formes d'implication du sujet dans ses pratiques, son parcours  
261 professionnel et son métier. La prise en compte de ces différents paramètres suppose un travail  
262 de mise en mots et en sens des pratiques professionnelles qui puisse conjuguer les régimes de  
263 la description phénoménologique et de la narration biographique (BRETON, 2020).

## 264 **Comprendre le travail *via* l'enquête dialogique**

265 Je vais vous parler de l'expérience à Santa Suzana, du feldspath et de l'aluminium. La question de  
266 l'humidité est venue du gars qui était là, à l'excavatrice, lorsqu'il a jeté le matériau dans le concasseur  
267 primaire. Cet ouvrier savait quand le matériau était mouillé ou sec et c'est lui qui a extrait le produit à son  
268 arrivée sur le chantier. Là, c'était un centre de meunerie, les produits arrivaient du Minas Gerais, de São  
269 Paulo ou même de Bahia. Juste en regardant, il sentait si le matériau était bon ou s'il fallait le mélanger  
270 avec le matériau sec ou humide. À l'époque où il n'était pas rentable d'acheter le matériel, ici dans le Minas  
271 Gerais, les gens ont décidé d'acheter le feldspath dans une région de São Paulo. C'était un endroit où  
272 plusieurs carrières ont été coupées et il y avait du feldspath au milieu des concasseurs. Qui prendraient-ils  
273 pour savoir si le matériel est de bonne qualité ou non ? S'ils ont pris le géologue, il n'avait aucune  
274 expérience. Alors, qui prendront-ils ? L'opérateur de la pelle. Il a dit que le matériel était de mauvaise  
275 qualité, mais si nous prenions 40 p. 100 de ce matériel plus 60 p. 100 de notre stock, cela ferait un produit  
276 de bonne qualité. C'était juste un opérateur. Il a pris sa retraite et a continué à travailler parce que son  
277 expertise était trop grande (un mineur du CNTSM).

278 L'extrait ci-dessus présente le témoignage d'un mineur qui fait état d'un savoir expérimentiel  
279 d'un de ses collègues qui pouvait, par les sens, identifier et évaluer la qualité d'un minerai. Les  
280 connaissances du feldspath de ce mineur du Minas Gerais étaient tellement profondes qu'il  
281 pouvait « à l'œil » connaître ses propriétés les plus importantes (ces procédés nécessitant  
282 d'ordinaire des analyses de laboratoire). Cette capacité rendue possible par l'acquisition de  
283 « savoirs à l'état pratique » contient, si elle doit être décrite de manière formelle, une somme  
284 de connaissances considérables. En effet, le feldspath est une des grandes familles de minéraux  
285 dont les caractéristiques physiques et chimiques sont communes alors qu'elles peuvent  
286 comporter des variations de couleur. Du point de vue chimique, ces « aluminosilicates »  
287 peuvent être potassiques (K), calciques (Ca) ou sodiques (Na)... Ce minéral est très utilisé dans  
288 l'usinage de céramiques de verre, ainsi que dans l'industrie de la teinture. La composition  
289 chimique du minéral est une question stratégique pour les industries qui l'utilisent. Cette  
290 composition chimique est reflétée par sa couleur, les cristaux et leurs facettes, ses arêtes suite  
291 aux brisures ; sa brillance et son poids constituent des repères utilisés par les ouvriers pour  
292 identifier si le feldspath contient de la potasse calcique ou du sodium. Ces éléments théoriques  
293 relevant du savoir de la science géologique étaient appréhendés et connus par l'ouvrier mineur  
294 sur le plan pratique et expérimentiel, sans qu'il puisse en faire état sur un plan analytique et  
295 formel. Ce n'est qu'au cours de l'échange, lors de la discussion et du témoignage recueilli par  
296 la recherche-action, que la capacité est suggérée et que les savoirs sont indiqués, de manière  
297 allusive.

298 Le court récit a été recueilli dans le cadre de la formation-recherche « Connexions des  
299 connaissances sur le travail avec les travailleurs des mines ». Dans le dialogue interlocutif entre  
300 pairs, les échanges s'amorcent par de micro-récits (MONTANDON, 2013 ;  
301 GEORGAKOPOULOU, 2007) qui condensent de manière allusive les savoirs expérimentiels  
302 détenus par les mineurs. La circulation des micro-récits s'opère ensuite par le dialogue, qui  
303 sollicite la mémoire d'un autre mineur qui, à son tour, témoigne de son vécu, celui-ci venant,  
304 lorsqu'il prend la parole, nourrir les échanges. Au fil des discussions entre travailleurs, ainsi  
305 qu'avec les chercheurs, la socialisation des vécus singuliers au travail intensifie la mise en  
306 commun des savoirs, ce qui permet d'intensifier la compréhension mutuelle. Ainsi, par le  
307 dialogue interlocutif, d'autres histoires sont partagées dans la conversation sur le même sujet,  
308 ce qui permet de préciser les connaissances, d'exprimer les valeurs et les stratégies d'action  
309 nécessaires pour résoudre les problèmes rencontrés du fait de l'organisation parcellaire du  
310 travail. Cette forme de dialogue conjugue différentes dynamiques : entre pairs, la  
311 compréhension se fait parfois par des « mots du métier » qu'ils sont les seuls à comprendre.  
312 Elle permet au cours de l'échange de préciser « chemin faisant » les termes, de diversifier les  
313 énoncés et les manières de dire, d'initier une activité réflexive et dialogique afin de chercher  
314 collectivement des manières de dire qui fassent sens à l'échelle du collectif. Ce travail de  
315 compréhension réciproque peut demander un étayage de connaissances du fait de « l'inconfort  
316 intellectuel » (SCHWARTZ, 2000) résultant de la prise de conscience des formes des savoirs  
317 circulant au sein du collectif. Ainsi, les chercheurs ont dû collecter des renseignements sur les  
318 minéraux afin de pouvoir comprendre les enjeux des savoirs portés par les mineurs qui savaient  
319 reconnaître le feldspath.

### 320 *Sources et ancrages de l'enquête dialogique au travail*

321 La perspective théorico-méthodologique s'inscrit bien dans l'héritage de Paulo Freire (2005,  
322 1996a) et de l'éducation populaire dans la mesure où il y a un appel au dialogue permanent  
323 avec l'expérience de vie et le travail préalable des élèves adultes, puisque porteurs de savoirs  
324 et valeurs. Chez Freire, le dialogue permet l'écoute attentive, par l'échange de savoirs, des  
325 modes de vivre et de sentir les circonstances historiques dans lesquelles les sujets sont plongés.  
326 Dans ces échanges dialogiques d'expériences de vie, et de travail, il est possible d'appréhender



327 l'humanité industrielle. Le dialogue sur l'expérience est aussi au centre des approches  
328 contemporaines du travail. Chez Oddone, en Italie, vers 1970, les « communautés scientifiques  
329 élargies » partent de l'expérience de travail pour réinterroger les connaissances et les normes  
330 de vie en commun dans les organisations productives, mais aussi dans les formes de  
331 gouvernement de la cité. L'expérience est comprise à partir de ce qu'elles faisaient, pensaient  
332 du sens attribué au travail, ainsi que des objectifs de leurs luttes pour la recherche de meilleures  
333 conditions de vie et de travail. L'expérience a été comprise comme une manière de faire  
334 l'expérience, aux niveaux individuel et collectif, des difficultés que posent les situations de  
335 travail, dans l'accomplissement des tâches, dans la capacité à faire face aux problèmes et à  
336 trouver des solutions aux problèmes concrets rencontrés au quotidien dans les tâches prescrites,  
337 tout en trouvant des moyens de résister au gouvernement tayloriste par l'expérience, y compris  
338 sur le plan politique et syndical (ODDONE *et al.*, 1981, p. 17). Pour Oddone, l'expérience se  
339 forge dans la confrontation des conditions générales de production dans les situations de travail  
340 dans lesquelles le travailleur vit : « En établissant cette jonction au sein de l'entreprise entre  
341 organisation formelle et organisation réelle, le travailleur acquiert une expérience en matière de  
342 tâche, mais en transmettant son savoir à d'autres il en acquiert également une se rapportant aux  
343 hommes. Pourtant, on peut affirmer que la formation informelle est le fruit de deux  
344 expériences : d'une part, de l'expérience purement et simplement transmise et, d'autre part, de  
345 l'expérience née des difficultés rencontrées et surmontées au cours de la transmission. Il émerge  
346 de ce deuxième type d'expérience un grand nombre de nouveaux problèmes encore sans  
347 solution et qui, de plus, ne sont pas même perçus puisque leur objet diffère de celui des  
348 problèmes initiaux (machine ou tâche) » (ODDONE *et al.*, 1981, p. 59-60).

349 Différentes méthodes peuvent être mobilisées pour favoriser cette mise en dialogue des  
350 savoirs au travail. L'« instruction au sosie » consiste à demander de communiquer son  
351 expérience à quelqu'un qui va nous remplacer, d'où ressort l'expérience du vécu, singulier et  
352 collectif, tel que l'avait développé Oddone à la FIAT à Turin dans les années 1970. Ces  
353 narrations du vécu sont des matériaux que les chercheurs doivent prendre comme source de  
354 réflexion pour repenser les modèles théoriques sous-jacents à leurs recherches. Ainsi, les  
355 travaux pionniers d'Oddone *et al.* soulignent les possibilités d'articulation, dans une  
356 confrontation permanente, des connaissances scientifiques et de l'expérience des travailleurs.

357 De même, Alain Wisner et son équipe, à la même époque, essaient de comprendre la  
358 nécessité d'appréhender le travail en situations concrètes pour le transformer à travers une  
359 confrontation permanente entre le travail prescrit et le travail réel, ce qui ramène à une  
360 confrontation épistémologique permanente entre le planifié et l'exécuté. Ainsi, l'enquête  
361 narrative orientée vers le dialogue peut également être pensée à partir de cette dialectique entre  
362 les dimensions prescrites du travail et les pratiques réelles déployées en contexte : cette enquête  
363 est alors l'occasion de l'expression et de la circulation des points de vue des sujets faisant  
364 l'expérience du travail dans les collectifs et entreprises. Dans ce sens, le livre *Comprendre pour*  
365 *transformer* (GUÉRIN *et al.*, 2007) est un traité qui expose progressivement ces règles, ces  
366 principes, ces façons de procéder dans le cas de l'analyse ergonomique du travail en vue de  
367 construire des interventions en situation de travail. L'un des enjeux poursuivis par cette forme  
368 d'enquête est de limiter les phénomènes de réduction résultant d'une appréhension du réel à  
369 partir des « découpages disciplinaires ». Ainsi, par la tension dialectique entre problèmes de  
370 l'expérience et problèmes de recherche, de nombreux aspects des phénomènes vécus au travail  
371 peuvent rester inaperçus du fait du maintien par les chercheurs de grilles de lecture adossées  
372 aux catégories des savoirs disciplinaires et/ou académiques. La puissance résultant de la  
373 conjonction du narratif et du dialogique est de permettre la circulation des manières de dire et  
374 ainsi d'instaurer des rapports de proximité entre les savoirs théoriques du travail prescrit et les  
375 savoirs d'action du travail réel. La mise au jour de ces dialectiques est l'un des enjeux de  
376 l'enquête dialogique au travail.

378 Avec Bakhtine, nous avons également appris le plurilinguisme dialogique comme moyen de  
 379 préserver la diversité des voix discursives. Une caractéristique fondamentale de toute  
 380 énonciation est qu'elle est soutenue par des positions sociales. Ces discours circulent  
 381 socialement, avec des points de vue axiologiquement marqués sur les choses de ce monde,  
 382 représentant des synthèses entre différentes langues de toutes sortes de groupements  
 383 socioculturels et économiques, de professionnels, générationnels, de genre... Ces discours sont  
 384 matérialisés dans différents dialectes, différentes langues, exprimant des sentiments du monde  
 385 et des tendances historiques en événements concrets lors de situations professionnelles. La  
 386 diversité qui marque ce plurilinguisme est avant tout sociale, culturelle, et donc historique et  
 387 économique, située là où se trouve celui qui parle, représentant les forces de la lutte locale où  
 388 il vit et travaille. Le sauvetage de cette énonciation, sous forme dialogique, dans des dispositifs  
 389 comme le nôtre fait émerger la pluralité des voix présentes dans les situations de travail dans le  
 390 monde minier. À travers des histoires et des dialogues nous pouvons entrevoir les luttes en  
 391 cours ainsi que, d'une certaine manière, comment cette expérience est vécue par ceux qui y  
 392 participent. Nous pouvons entrevoir les connaissances et les valeurs qui opèrent dans les  
 393 situations.

394 Mais le dialogue sur le travail entre chercheurs et mineurs dans notre dispositif « *Conexões*  
 395 *de Saberes* » n'était pas évident car, dans cette expérience individuelle et collective, leurs  
 396 valeurs, leurs connaissances, et leur capacité à intervenir dans la résolution des problèmes qui  
 397 se posent au travail ne sont pas facilement communicables. Ainsi, dans l'extrait proposé,  
 398 différentes formes de dialogues peuvent être identifiées : le mineur témoigne de savoirs détenus  
 399 par un de ses collègues. Il procède pour cela d'une saisie de vécu situé dans son histoire  
 400 (dialogue intralocutif) pour dire cette expérience et les savoirs du collègue au groupe de pairs  
 401 (collectif de travail) qui connaissent de manière expérientielle les savoirs dont il est question.  
 402 Il socialise également (et dans le même temps) ces savoirs aux chercheurs et experts, qui eux  
 403 doivent apprendre théoriquement les savoirs géologiques dont il est question pour les  
 404 comprendre et ainsi rendre possible le maintien du dialogue.

## 405 **Principes et méthode de l'enquête narrative et croisement entre** 406 **le biographique et le dialogique**

### 407 *De l'expérience aux questions de méthode*

408 Il n'y a pas de moyen sûr. Selon l'origine latine du terme *methodus*, le préfixe *meta* signifie  
 409 « à travers » et *hodos* « chemin », « route », ce qui signifie donc, étymologiquement, « un  
 410 chemin par lequel nous cherchons à atteindre ou à réaliser quelque chose ». Il est également  
 411 possible de considérer le chemin comme un ensemble de procédures qui suit l'esprit pour  
 412 découvrir et démontrer la vérité (dans les sciences). Ou, dans un sens proposé par la logique,  
 413 comme une manière de conduire la raison dans la recherche de la vérité en science. Il peut s'agir  
 414 d'une méthode d'analyse, il est donc logique d'être guidé par le découpage de cette expérience  
 415 en parties/dimensions. Cela nécessiterait alors l'utilisation de la méthode synthétique pour  
 416 recomposer le tout par les composants configurés analytiquement. Mais le problème est que,  
 417 dans le cas de l'expérience de travail, le tout ne peut jamais être la somme des parties  
 418 symétriquement découpées et analysées, pour au moins deux raisons : les parties ont été prises  
 419 comme des configurations séparées de manière générique et les « sciences » qui analysent avec  
 420 leurs instruments ne traitent pas ces parties par des protocoles méthodologiques qui les  
 421 combinent en unités. Ainsi, il est nécessaire de considérer avec attention les apports résultant  
 422 de la narration du vécu et de la mise en dialogue de l'expérience au travail.

424 La caractéristique de la narration est de pouvoir appréhender l'expérience en limitant les  
 425 processus de réduction des dimensions organique et biographique qui composent l'activité :  
 426 organique car, nous avons essayé de le montrer, l'agir et ses ressources (soit les savoirs  
 427 expérientiels ou savoirs pratiques) ne peuvent être appréhendés en dehors (d'un point de vue  
 428 d'extériorité) de la situation dans laquelle ils s'exercent ; biographique, car l'activité en  
 429 situation de travail se déploie en fonction d'un style, celui du sujet au travail et du collectif dans  
 430 lequel il évolue. C'est la force du récit que de pouvoir appréhender et tenir ensemble ces  
 431 dimensions contradictoires. Il faut, pour comprendre ces aspects, revenir à ce que Ricoeur  
 432 nomme le pouvoir de configuration du récit : « L'acte de mise en intrigue combine dans des  
 433 proportions variables deux dimensions temporelles : l'une chronologique, l'autre non  
 434 chronologique. La première constitue la dimension épisodique du récit : elle caractérise  
 435 l'histoire en tant que faite d'événements. La seconde est la dimension configurante proprement  
 436 dite, grâce à laquelle l'intrigue transforme les événements en histoire » (RICOEUR, 1983,  
 437 p. 129). Cette capacité de la narration d'alterner entre le régime de la description détaillée qui  
 438 permet la mise en mots des formes d'agir en situation et celui de la narration de la durée qui  
 439 permet la mise en mots des transformations qualitatives des manières de faire (dynamique de  
 440 professionnalisation) et des manières de voir (édification des valeurs) dans le temps confère à  
 441 l'activité narrative une puissance.

442 C'est à partir de ce pouvoir configurant du récit et des possibilités qu'il offre en termes de  
 443 manifestation des savoirs d'expérience, de mise au jour des connaissances du point de vue du  
 444 sujet sur le travail et de formation de soi que les courants des histoires de vie en formation  
 445 (PINEAU et LEGRAND, 2019) et de la recherche biographique (DELORY-MOMBERGER,  
 446 2010) se sont déployés en Europe (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2008) et au Brésil (SOUZA  
 447 DE CLEMENTINO, 2008), notamment. La forme narrative de l'enquête, qu'elle soit  
 448 individuelle ou collective, conduite avec soi-même par « conversion du regard » ou dans le  
 449 cadre d'interactions au sein d'un collectif, comporte une dimension dialogique : « Toute  
 450 référence est co-référence dialogique ou dialogale. Il n'y a pas à choisir entre une esthétique de  
 451 la réception et une ontologie de l'œuvre d'art. Ce que reçoit le lecteur, c'est non seulement le  
 452 sens de l'œuvre mais aussi, à travers son sens, sa référence, c'est-à-dire l'expérience qu'elle  
 453 porte au langage et, à titre ultime, le monde et sa temporalité qu'elle déploie en face d'elle »  
 454 (RICOEUR, 1983, p. 147).

455 *La force de l'enquête dialogique : de la réciprocité à la mutualité dans la narration du vécu au*  
 456 *travail*

457 La connaissance qui circule au travail est d'abord et avant tout personnelle, produite dans  
 458 l'histoire de vie de chaque personne, par rapport aux autres et aux situations de vie. Selon  
 459 Bernard Charlot ce rapport est à la fois épistémique, identitaire et social. Il est épistémique  
 460 parce que c'est une façon de comprendre le monde, qui peut être théorique mais qui révèle aussi  
 461 des manipulations d'objets, le développement d'une activité, des comportements et des  
 462 relations avec les autres, en particulier. Les processus d'apprentissage sont, selon cette  
 463 perspective, le résultat des histoires du sujet, de sa vision du monde, de ses principes et de ses  
 464 valeurs, en d'autres termes, de formes de reconnaissance réciproques qui fondent les collectifs  
 465 et les rapports coopératifs au travail. Par conséquent, toute relation avec la connaissance est  
 466 aussi une relation avec l'autre : l'autre qui favorise l'apprentissage, qui contemple ou s'oppose,  
 467 ou même l'autre idéalisé (CHARLOT, 1999). Enfin, toute relation avec la connaissance est une  
 468 relation sociale, car le sujet qui apprend fait partie d'un monde rempli de relations sociales. Ce  
 469 sujet occupe une place sociale, porte des histoires, expérimente des rencontres avec d'autres  
 470 sujets, fait l'objet de désirs et d'incitations. Par conséquent, la constitution des hommes et des

471 femmes en tant que sujets de connaissance dépend de la multiplicité des relations qu'ils  
472 développent avec le monde.

473 Cependant, elles circulent dans les relations collectives de travail où elles sont validées et,  
474 selon leur nature et les circonstances locales, peuvent faire l'objet de transmission et de partage  
475 avec leurs pairs. C'est la fonction et la singularité de l'enquête dialogique que de porter au  
476 langage ces manières de dire, ces manières de voir et ces manières de faire. En effet, sans espace  
477 de socialisation des récits de pratiques qui sont, par extension, des récits de vie, l'expérience  
478 singulière reste individuelle. Ainsi, par la circulation des récits du fait de la mise en dialogue  
479 de l'expérience, s'opèrent trois mouvements : un travail d'extériorisation par lequel, selon les  
480 termes de Dilthey, l'expérience en étant exprimée à la communauté s'accomplit (mouvement  
481 vital) ; la reconnaissance de la singularité des manières de voir et des manières de vivre  
482 (mouvement de socialisation) ; la thématization des dimensions restées imperçues, saisies en  
483 tant qu'objets au sein des collectifs.

484 Pour reprendre les mots de Charlot (1999, p. 73) : « Il n'y a pas de rapport avec la  
485 connaissance, mais avec celle d'un sujet. Il n'y a de sujet que dans un monde et dans une relation  
486 avec l'autre. Le rapport au monde ne cesse pas d'être un rapport social, même s'il est celui d'un  
487 sujet. » Il convient de mentionner que la dimension sociale de la relation avec la connaissance  
488 confère aux autres dimensions une expression singulière. L'identité, l'être social et la  
489 préférence pour l'une ou l'autre forme d'apprentissage sont entrelacés. Cependant, il faut éviter  
490 les visions déterministes entre la structure sociale et le rapport au savoir, car considérer que  
491 « (...) le rapport au savoir est social ne signifie pas qu'il doive être mis en correspondance avec  
492 une simple position sociale. La société n'est pas seulement un ensemble de positions, c'est aussi  
493 l'histoire » (CHARLOT, 1999, p. 74).

## 494 Conclusion

495 L'objet de cet article, corédigé par deux auteurs dans une dynamique alternant les temps  
496 d'écriture, les moments d'échanges, de dialogue et de controverse, est de formaliser les  
497 dimensions anthropologiques des modes d'enquête narratifs et dialogiques sur les savoirs au  
498 travail. Différents aspects de cette approche de l'enquête peuvent être maintenant résumés pour  
499 la caractériser. Tout d'abord, *réfléchir aux changements dans le travail à travers les échanges*  
500 *entre concepts et expériences* : analyser le travail en tant qu'expérience et/ou du point de vue  
501 de l'activité constitue un défi épistémologique, politique et éthique permanent. Reconnaître que  
502 les travailleurs ont de l'expérience dans les méandres du processus productif, dans les situations  
503 de travail dans lesquelles ils se trouvent, pose le problème théorique et méthodologique de  
504 l'approche et de la mise en évidence de ces expériences, de l'analyse de l'activité. Ensuite,  
505 *considérer comme partenaires de ce projet de connaissance les protagonistes dans leur*  
506 *diversité* : l'accent est mis sur la construction d'un nouveau régime de production des  
507 connaissances, à partir de la relation entre la théorie et la pratique, selon les mots de Schwartz,  
508 et de la double anticipation entre le concept et l'expérience, structurant en permanence les  
509 configurations historiques. Par ailleurs, il y a un appel à faire de la recherche sur les dispositifs  
510 de construction à trois pôles en vue de nouveaux régimes de production de la connaissance.

511 Ainsi, que la connaissance soit pensée à partir d'un ancrage ferme et résolu « en première  
512 personne » (ZAHAVI, 2015), comme cela est le cas pour le courant des histoires de vie en  
513 formation (PINEAU et MARIE-MICHÈLE, 1984) ou dans les courants de la micro-  
514 phénoménologie (PETITMENGIN *et al.*, 2015), ou selon une perspective qui procède par le  
515 dialogisme des dispositifs de conversation avec les travailleurs – cercles de culture (FREIRE,  
516 1996b), communauté scientifique élargie (ODDONE *et al.*, 1981), et dispositif dynamique à  
517 trois pôles (SCHWARTZ, 2000a & 2000b) –, l'enjeu de l'enquête vise la formation de soi des  
518 chercheurs et/ou travailleurs, la transformation des conditions sociales par le renforcement

519 d'identités et du pouvoir d'agir des collectifs de travail, la structuration de moyens  
520 d'intervention et d'enquête pour interroger éthiquement le vécu au travail en recherche.

## 521 **RÉFÉRENCES**

522 BILLETTER, Jean-François. **Leçons sur Tchouang-Tseu**. Paris : Allia, 2002.

523 BOUTET, Josiane. **Paroles au travail**. Paris : L'Harmattan, 2005.

524 BRETON, Hervé. Enquête sur les effets vécus au cours de l'activité biographique : vers une  
525 perspective micro-phénoménologique pour penser l'herméneutique du soi. **Revista Brasileira**  
526 **de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 7, jan./abr. 2018, p. 274-289, 2018.

527 BRETON, Hervé. L'enquête narrative, entrée durée et détails. **Éducation permanente**, 222,  
528 2020 [à paraître].

529 BRUNER, Jérôme. **Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres**. Paris :  
530 Retz, 1986.

531 DE CERTEAU, Michel. **L'invention du quotidien**. Tome 1 : Arts de faire. Paris : Folio, 1990.

532 CHALMERS, David. Facing up to the Problem of Consciousness. **Journal of Consciousness**  
533 **Studies**, 2/3, 1995.

534 CHARLOT, Bernard. **Du Rapport aux Savoirs**. Paris : Anthropos, 1999.

535 CUNHA, Daisy. **Trabalho : minas de saberes e de valores**. Belo Horizonte : UFMG, 2007.

536 DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique**. Essai sur le récit de soi  
537 dans la modernité avancée. Paris : Téraèdre, 2010

538 DENOYEL, Noël. Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique  
539 de Peirce. **Revue française de pédagogie**, 128, p. 35-42, 1999.

540 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996a.

541 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa**. 30<sup>e</sup> ed.  
542 São Paulo : Paz e Terra, 1996b.

543 FRUTEAU DE LACLOS, Frédéric. Pour une epistemology française. Souriau et la connais-  
544 sance du sens commun. **Revue de Métaphysique et de Morale**, 90, p. 177-191, 2016.

545 GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Small Stories, Interaction and Identities**. Amster-  
546 dam/Philadelphie : John Benjamins Publishing Company, 2007.

547 GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Des approches européennes non francophones en his-  
548 toires de vie. **Pratiques de Formation/Analyses**, 55, p. 9-85, 2008.

549 GUÉRIN, François ; LAVILLE, Antoine ; DANIELLOU, François ; DURRAFOURG,  
550 Jacques ; KERGUELEN, Alain. **Comprendre le travail pour transformer, la pratique de**  
551 **l'ergonomie**. Montrouge : ANACT, 2007.

552 LAPLANTINE, François. **La description ethnographique**. Paris : Éditions Nathan, 1996.

553 MERLEAU-PONTY, Maurice. **Le visible et l'invisible**. Paris : Gallimard, 1993.

554 MONTANDON, Alain. Formes brèves et microrécits. **Les Cahiers de Framespa** [En ligne],  
555 14, 2013. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/framespa/2481>. Mis en ligne le  
556 6 mars 2016. Consulté le 4 septembre 2019.

557 ODDONE, Ivar ; RE, Alessandra ; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience au travail**.  
558 Paris : Les Éditions sociales, 1981.

- 559 PASTRÉ, Pierre. La conceptualisation dans l'action. Bilan et nouvelles perspectives. **Éduca-**  
560 **tion permanente**, 133, p. 13-35, 1999.
- 561 PETITMENGIN, Claire ; BITBOL, Michel ; OLLAGNIER-BELDAME, Magali. Vers une  
562 science de l'expérience vécue. **Intellectica**, 2015/2, 64, p. 53-76, 2015.
- 563 PIAGET, Jean. **Réussir et comprendre**. Paris : Presses universitaires de France, 1974.
- 564 PINEAU, Gaston ; MARIE-MICHÈLE. **Produire sa vie : autoformation et autobiographie**.  
565 Québec : Edilig, 1984.
- 566 PINEAU, Gaston ; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. Paris : Presses universitaires  
567 de France, 2019.
- 568 RICCEUR, Pierre. **Temps et récit**. 1. L'intrigue et le récit historique. Paris : Seuil, 1983.
- 569 SCHWARTZ, Yves. Philosophie et Ergologie. *In* : **Bulletin de la Société française de philo-**  
570 **sophie**. Paris : Vrin, avril-juin, 2000a.
- 571 SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe**. Toulouse : Oc-  
572 tarès, 2000b.
- 573 SOUZA DE CLEMENTINO, Elizeu. **(Auto)biographie. Écrits de soi et formation au Brésil**.  
574 Paris : L'Harmattan, 2008.
- 575 THIEVENAZ, Joris. **Enquêter et apprendre au travail : approcher l'expérience avec John**  
576 **Dewey**. Paris : Éditions et Passions, 2019.
- 577 VARELA, Francisco. **Le cercle créateur**. Écrits (1976-2001). Paris : Seuil, 2017.
- 578 VARELA, Francisco ; THOMPSON, Eva ; ROSCH, Eleonor. **L'inscription corporelle de**  
579 **l'esprit**. Paris : Seuil, 2003.
- 580 VERMERSCH, Pierre. Psycho-phénoménologie de la réduction. **Alter**, 11, p. 229-255, 2003.
- 581 ZAHAVI, Dan. Intentionnalité et phénoménalité. Un regard phénoménologique sur le problème  
582 difficile. **Philosophie**, 124, p. 80-104, 2015.

583 -----

## 584 **RÉSUMÉ**

585 L'appréhension, la compréhension et la reconnaissance des savoirs incorporés et tacites qui  
586 circulent au sein des collectifs de travail supposent une forme d'enquête bien particulière au  
587 sein des approches ethnographiques : l'enquête narrative et dialogique, qui permet  
588 d'appréhender, à partir du travail réel, les savoirs au travail. Cette forme d'enquête sollicite  
589 l'expression du vécu, en première personne, dans le cadre des récits de pratique ou de la  
590 narration biographique, et en seconde personne lors des phases de mise en dialogue au sein des  
591 collectif de recherche-formation. Elle permet d'appréhender le travail à partir de ses dimensions  
592 anthropologiques, impliquées et biographiques.

593 **Mots clés** : Dialogue. Enquête. Narration. Travail. Vécu.

## 594 **ABSTRACT**

595 The apprehension, understanding and recognition of the incorporated and tacit knowledge that  
596 circulates within work collectives presupposes a very particular form of investigation within  
597 ethnographic approaches: the narrative and dialogical investigation that makes it possible to  
598 apprehend, from real work, the knowledge at work. This form of investigation requires the

599 expression of experience, in first person, as part of practice narratives or biographical  
600 narratives, and in second person, during the dialogue phases within research and training  
601 collectives. It allows us to understand the work from its anthropological, involved and  
602 biographical dimensions.

603 **Keywords:** Dialogue. Inquiry. Narrative. Work. Experience.

## 604 **RESUMO**

605 A apreensão, compreensão e reconhecimento do conhecimento incorporado e tácito que circula  
606 nos coletivos de trabalho pressupõe uma forma muito particular de investigação nas abordagens  
607 etnográficas: a investigação narrativa e dialógica que permite apreender, a partir do trabalho  
608 real, o conhecimento no trabalho. Esta forma de investigação requer a expressão da experiência,  
609 em primeira pessoa, como parte das narrativas da prática ou narrativas biográficas, e em  
610 segunda pessoa, durante as fases de diálogo dentro dos coletivos de pesquisa e formação.  
611 Permite-nos compreender a obra a partir das suas dimensões antropológicas, envolventes e  
612 biográficas.

613 **Palavras chaves:** Diálogo. Investigação. Narrativa. Trabalho. Experiência.