



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

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'expliquez 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 CNTSM¹).

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 CEMIG² 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 (BILLETER, 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^e 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.