



**HAL**  
open science

# Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs. Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers, Téraèdre, 2021, 978-2-36085-109-6. hal-03482410

**HAL Id: hal-03482410**

**<https://hal.science/hal-03482410>**

Submitted on 15 Dec 2021

**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

BRETON, H. (dir.). (2021). *Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs*. Dans H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers* (p. 49-62). Paris : Téraèdre.

## **Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs**

L'objet de ce texte est d'examiner les processus d'intégration, d'acquisition et de constitution en tant qu'ils sont des composants de la dynamique d'apprentissage en situation de travail. Les chercheurs qui s'intéressent aux savoirs acquis en situation de travail sont en effet très rapidement confrontés à un redoutable problème, qui peut être formulé de la manière suivante : *ce qui s'acquiert par l'expérience ne se constate pas en tant qu'objet, mais en tant qu'effets*. Cette formule un peu énigmatique peut se concrétiser par une description que le lecteur aura certainement déjà éprouvée. Celle de l'acquisition graduelle de la maîtrise d'une technique, cette acquisition s'accompagnant d'une extension progressive des possibilités d'actions et d'une transformation des modes de donation des situations.

La théorie de l'apprentissage proposée dans ce chapitre croise donc trois processus – intégration, acquisition, constitution – et cherche à penser les apports des régimes narratifs pour en rendre compte. Comment en effet appréhender dans le cadre de la narration du vécu ces processus d'apprentissage dont le mode d'existence varie en fonction du point de vue à partir duquel ils sont exprimés : point de vue du sujet, point de vue du collectif de travail, point de vue de la situation elle-même. Si différents régimes narratifs se trouvent associés à l'une de ces dynamiques, comment penser dès lors la logique de composition d'un texte permettant de formaliser les savoirs acquis en situation de travail en vue de leur reconnaissance et de leur potentielle validation ? La réflexion conduite dans ce texte comprend deux parties. Dans la première, les processus d'intégration, d'acquisition et de constitution qui fondent la théorie de l'apprentissage que nous présentons sont définis et examinés de manière séparée. Dans la seconde partie, chacune de ces dynamiques est rapprochée d'une forme de narration du vécu singulière. Par cette approche, nous interrogeons les dimensions contributives des régimes narratifs (Breton, 2020) au travail de formalisation des savoirs expérientiels. Notre proposition consiste donc à caractériser les dynamiques d'apprentissage en situation de travail en pensant la contribution de différents régimes narratifs, qui oscillent entre description phénoménologique et narration biographique.

### **L'apprentissage d'une pratique : perspectives expérientielles**

Lorsque j'écris ces lignes, il me revient à l'esprit la période durant laquelle j'ai appris à jongler avec des quilles. J'ai commencé à pratiquer en mars 2020, durant la période de confinement, du fait du Covid. Je disposais des acquis du jonglage avec des balles. Cependant, le jonglage avec des quilles présente des difficultés bien particulières : il faut compter avec le poids des quilles, la vitesse de rotation résultant du fait du mouvement du poignet et de la force de la lancée, la saisie de la quille en rotation, le temps nécessaire pour qu'une boucle s'opère... Durant les premières séances, je ressentais après quelques minutes de la fatigue dans les bras, et des douleurs dans les articulations des doigts du fait de la percussion des quilles lors des mauvaises prises... Puis, en persévérant, le corps et l'esprit ont commencé à comprendre. Cette perception fut énigmatique. Progressivement, les bras ont commencé à agir sans que l'esprit soit complètement nécessaire pour que le rythme du mouvement soit stabilisé. Cette déprise de

BRETON, H. (dir.). (2021). *Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs*. Dans H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers* (p. 49-62). Paris : Téraèdre.

l'esprit s'est amorcée imperceptiblement. Elle fut non linéaire, sujette à des variations, en fonction des conséquences qu'elle générerait sur l'action. En effet, lorsque l'esprit se déprenait de l'action immédiate, dans cette situation de jonglage avec des quilles, durant les premiers moments, l'action se désorganisait vite : les saisies étaient moins ajustées, la force du lancer moins réglée... Les chutes de quilles s'accumulaient alors. Il redevenait ainsi nécessaire de se concentrer. Cependant, ces moments de déprise furent l'occasion de réaliser que d'autres manières de procéder pouvaient être mobilisées et que ces procédés devaient pouvoir transformer l'activité : écart des bras, changement d'angle des poignets, saisie des quilles à l'extrémité... Ainsi, la déprise faisait momentanément perdre de l'efficacité à court terme. Mais elle me semblait générer une transformation du régime de l'activité qui supposait de redevenir concentré sur les gestes, mais en intégrant de nouveaux mouvements... Cette oscillation entre prise et déprise de l'esprit au cours de l'action me semble avoir été le facteur principal par lequel l'activité de jonglage m'est devenue familière. C'est alors qu'un nouveau seuil s'est présenté : les mouvements étant intégrés, mon corps a ressenti le besoin d'essayer de nouveaux gestes : double rotation, lancement d'une quille avec maintien des deux autres en l'air. Ce besoin du corps pour essayer de nouvelles manières de faire s'est traduit par un léger ennui de l'esprit. L'acquisition des gestes étant constatable, l'activité s'est donnée sous la forme d'une répétition. D'où cet appel à la variation, à l'extension du périmètre de l'activité, ou ouverture de l'horizon des possibles.

Cette situation peut sembler lointaine par rapport au sujet constituant le thème principal de l'ouvrage qui accueille ce texte. Cependant, cette situation de jonglage exemplifie par bien des aspects les processus qui se déroulent en situation de travail. Elle donne à penser la temporalité des processus d'intégration des gestes, des perceptions et raisonnements au cours de l'action. Elle caractérise des effets de seuils pour la dynamique d'acquisition de la maîtrise de la conduite de l'activité. Elle interroge les moyens rendant possible la constitution d'une pratique qui, tout en pouvant être exercée, trouve les moyens d'être conscientisée. Car, en effet, ce que je viens de réaliser lors de la description de cette dynamique d'apprentissage du jonglage, c'est de faire passer au langage des processus qui ont été vécus sans toutefois nécessairement être appréhendés et réfléchis sur un plan conscientisé et formel. C'est ce dernier point qui nous autorise à proposer l'idée que les apprentissages en situation de travail sont d'abord vécus dans leurs effets avant d'être pensés comme des faits et des entités.

Expérientiellement, lorsque j'apprends à faire quelque chose, la conséquence qui se donne est un élargissement des capacités d'action : *je peux faire plus, plus longtemps, avec moins d'effort*. Cependant, les ressources constituées qui rendent possible ce changement de régime d'activités restent inaperçues : « Savoir, c'est ou bien avoir en main les connaissances que l'on a acquises et en faire un réel usage (*khresis*), ou bien avoir le pouvoir effectif de se saisir de ces connaissances parce qu'on les a déjà sous la main » (Rodrigo, 2004 : p. 18). Pour appréhender le savoir tacite qui s'acquiert au cours de l'action, il convient donc de forger une méthode. L'une d'entre elles vient d'être mobilisée au cours de l'exemple de la situation de jonglage avec quilles : celle de la description phénoménologique, soit la mise en mots détaillée du vécu associé à l'apprentissage d'une activité. La description phénoménologique est l'un des régimes narratifs (Breton, 2020) qui permettent d'appréhender concrètement les processus d'apprentissage par l'action.

BRETON, H. (dir.). (2021). *Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs*. Dans H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers* (p. 49-62). Paris : Téraèdre.

## **Le processus d'intégration des savoirs incorporés**

Les processus d'intégration d'une pratique sont silencieux et imperceptibles. Dans l'exemple proposé, une partie d'entre eux sont exprimés à partir de deux paramètres : la restitution d'une temporalité (succession des phases d'absorption puis de déprise de l'esprit au cours de l'activité) et l'identification de processus de transformation qualitative des manières de faire (variation dans les manières de procéder : positionnement différent des poignets, etc.). Dans les situations de travail, ces paramètres sont bien plus difficiles à identifier pour les raisons suivantes : le travail consiste à mobiliser des activités parfois de natures différentes de manière simultanée. Il s'ensuit des processus de collusion, de contamination ou de synergie entre les activités qui s'intègrent dans un style (Clot, 2014). L'examen temporalisé de la dynamique d'intégration des gestes et des modes de raisonnement qui contribuent à l'acquisition d'une aisance, d'une confiance, d'une pertinence en situation professionnelle s'en trouve complexifié.

L'appréhension des dynamiques d'apprentissage suppose donc de définir un périmètre, de concentrer l'examen sur une activité, celle-ci pouvant alors être identifiée et suivie dans le temps. Il convient alors de définir l'empan, soit la durée du vécu durant laquelle la dynamique d'apprentissage va être scrutée. Avec ces deux paramètres, il devient possible d'étudier la manière dont des gestes se sont intégrés : point de cristallisation, processus d'accumulation, perceptions associées, moments de bascule, variation des procédés... L'appréhension de ces processus suppose de privilégier une perspective microphénoménologique (Depraz, 2020) lors de la mise en mots. Celle-ci s'attachera à prêter attention aux variations infimes, aux ressentis et perceptions infralangagières, aux vécus du corps... Ce sont alors les processus d'incorporation (Billeter, 2012) qui peuvent être appréhendés, ceux-ci constituant le socle de l'apprentissage expérientiel. Cette dynamique d'incorporation est classiquement associée aux processus d'habituation (Romano, 2011). La théorie des régimes d'activités proposée par Billeter (2015) permet cependant d'en appréhender les dimensions expérientielles. Cette théorie renouvelle les controverses sur les dimensions créatives ou rigidifiantes de l'habitude. En montrant comment l'incorporation participe du développement d'une capacité accrue, du fait de l'intensification de l'attention sensible en situation que génère une confiance dans la capacité du corps à percevoir et sentir les mouvements des situations (Merleau-Ponty, 1976), Billeter spécifie la dimension phénoménologique, expérientielle et incarnée de l'apprentissage en situation de travail et dans le cours de la vie.

## **Le processus d'acquisition des savoirs expérientiels**

Le processus d'intégration des savoirs dans les situations de travail procède donc d'une dynamique d'incorporation à partir de laquelle le sujet, le professionnel, au gré des situations, agit avec plus d'aisance, de manière plus ajustée, avec plus d'ampleur et moins d'efforts. Ce processus se déploie de manière graduelle et silencieuse, à l'insu du sujet, soit sans que le sujet y prenne garde et le constate. L'intégration est difficile à noter en tant que dynamique, seuls ses résultats peuvent se constater. En d'autres termes, si l'intégration peut être pensée comme un processus, l'acquisition est avant tout un résultat. Du point de vue du sujet, la dynamique d'apprentissage se matérialise sous la forme d'une capacité : perception de pouvoir d'agir, de savoir-faire, d'une compréhension préreflexive des manières de faire les plus adéquates. D'un point de vue d'extériorité au sujet, les résultats se constatent d'une manière diffuse à partir de la façon dont la situation évolue. Une difficulté se dessine ici. En effet, la corrélation entre l'action du sujet et l'évolution de la situation de travail ne peut jamais être établie de manière

BRETON, H. (dir.). (2021). *Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs*. Dans H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers* (p. 49-62). Paris : Téraèdre.

tout à fait définitive. Ce point a été relevé notamment par Jobert (2011) dans ce qu'il appelle l'« énigme du travail ». Celle-ci se caractérise par un principe : celui de la transparence du travail réalisé. L'énigmatique dont il est ainsi question tient dans la propriété suivante : l'action ajustée au nécessaire de la situation, pour reprendre la très belle phrase de Billeter (2015)<sup>1</sup>, se dissout en elle au point même que ce qui reste constatable n'est plus que la situation telle qu'elle se donne, la situation vécue. La dissolution dont il s'agit est à appréhender sur deux niveaux : celui du sujet dans l'agir ou, plus précisément, de l'intentionnalité du sujet dans l'action. Il en résulte un processus d'énaction (Petitmengin, 2006) qui du point de vue phénoménologique procède d'une synthèse entre le sujet et le cours des choses, les procédés mis en œuvre résultant tout à la fois de l'intention du sujet que de ce que la situation rend nécessaire. Ainsi, si la dynamique d'intégration reste transparente au sujet comme à autrui, les résultats générés par l'intégration (confiance, fluidité, indicateurs disponibles pour ajuster l'action, savoirs incorporés...) doivent être considérés comme des acquis dont les manifestations sont tangibles par soi comme par autrui.

## **Le processus de constitution des savoirs au travail**

Si la caractéristique de l'intégration est d'être processuelle et celle de l'acquisition est d'être potentielle, celle du processus de constitution est d'être irréversible : la dynamique de constitution a pour effet de transformer les modes de donation de la situation vécue. Pour illustrer cette idée, il suffit considérer l'exemple de la lecture et de l'écriture d'une langue étrangère : lorsque je regarde des idéogrammes japonais sans pouvoir les déchiffrer, je vis un type d'expérience oscillant par exemple entre désintérêt et découragement. En revanche, dès lors que je saurai les déchiffrer et les lire, je ne vivrai plus jamais cette expérience d'incompréhension, pour la simple raison que si j'apprends à déchiffrer les idéogrammes japonais, chaque fois que j'en verrai devant moi dans les jours, les mois ou les années à venir, je ne pourrai faire autrement que de les lire et d'en comprendre le sens. En clair, mon apprentissage des idéogrammes japonais transforme de manière irréversible la manière dont ils se donnent à moi. Si je les comprends lorsqu'ils sont devant mes yeux, il ne m'est plus possible de rester étranger à leur sens. Ou si j'acquiers la capacité de lecture des idéogrammes japonais, ils sont de manière irréversible devenus plus que des traits sur une page. Impossible de revenir à l'état antérieur durant lequel je pouvais ne percevoir que des formes sans contenu. Je ne peux plus demeurer indifférent au sens qu'ils transportent. Ainsi, l'acquisition d'une capacité de lecture s'est accompagnée d'une transformation irrémédiable du rapport à l'objet.

Cet exemple de la lecture d'idéogrammes japonais permet d'appréhender le processus de constitution des savoirs au travail. Si la dynamique d'intégration est à penser à l'échelle du sujet, dans un rapport entre le corps et l'esprit, entre le volontaire et l'attentionnel, le processus de constitution interroge le couplage sujet/situation. Ce processus n'est pas vécu par le sujet, à l'instar de l'intégration, comme une modification des régimes de l'activité, une transformation graduelle dans le rapport à l'action conduite. Il est vécu selon une dynamique de transformation du mode de donation de la situation vécue. Si c'est l'activité qui fait pivot dans le processus d'intégration, ce sont les modes de donation de la situation qui sont centraux dans le processus

---

<sup>1</sup>. Cette phrase est proposée par Billeter (2015 : p. 28), à partir de la traduction d'un texte de Confucius : « Que voulez-vous dire par "partir du donné, développer un naturel, atteindre la nécessité ?", demanda Confucius. L'homme répondit : "Je suis né dans ces collines et je m'y suis senti chez moi, voilà le donné. J'ai grandi dans l'eau et je m'y suis senti à l'aise : voilà le naturel. J'ignore pourquoi j'agis comme je le fais : voilà la nécessité". »

BRETON, H. (dir.). (2021). *Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs*. Dans H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers* (p. 49-62). Paris : Téraèdre.

de constitution. Acquérir un savoir, c'est en effet en disposer pour l'action conduite au présent, mais également savoir dorénavant que des ressources sont détenues pour l'ensemble des situations à venir. Et le fait que cette ressource s'acquiert a pour effet de transformer structurellement et irrémédiablement les modes de donation de la situation.

### **Régimes narratifs, processus d'apprentissage et mise au jour des savoirs expérientiels**

Si la caractéristique de l'intégration est d'être processuelle, celle de l'acquisition est de comporter un caractère potentiel, et celle de la constitution est d'être irréversible. Pour rendre compte de ces processus, différentes formes de narration sont possibles. L'hypothèse faite pour cette étude est que chacune de ces dynamiques convoque un mode de narration spécifique. C'est ce qui est présenté dans le tableau ci-après, qui différencie selon les dynamiques d'intégration, d'acquisition et de constitution trois régimes narratifs (Breton, 2020).

	<b>Description phénoménologique</b>	<b>Narration biographique</b>	<b>Expression dialogique</b>
<b>Dynamique d'intégration</b>	☒		
<b>Dynamique d'acquisition</b>	☒	☒	
<b>Dynamique de constitution</b>		☒	☒

*Tableau 1 – Dynamiques d'apprentissage et régimes narratifs*

Ce qui est interrogé par ce tableau c'est la puissance d'un régime narratif à faire passer au langage un ou plusieurs des processus d'apprentissage précédemment décrits. J'ai cherché à fonder une théorie des régimes narratifs dans plusieurs articles en mobilisant deux notions : celle des régimes cinétiques des textes, cela en référence aux travaux de Baudouin (2010) et de Genette (2007), et celle des effets de puissance des récits. Selon cette théorie, les effets du récit sur les processus de passage de l'expérience au langage et d'objectivation des phénomènes expérientiels vécus varient selon les modes narratifs priorisés par le ou les narrateurs. Toujours selon cette théorie, les modes narratifs varient selon la vitesse cinétique de l'expression, que celle-ci s'opère dans le cadre de discours oraux ou de textes rédigés. Cette attention portée à la vitesse du temps narré dans les récits nous a conduits à étudier les types formalisés par Adam (2015) : le type narratif, le type descriptif, le type dialogal, le type explicatif, le type argumentatif. Parmi ces cinq types formalisés par Adam, seuls les trois premiers prennent pour sol l'expérience vécue :

- le *type descriptif* permet d'appréhender l'expérience à partir de ses différentes composantes phénoménologiques, sensibles et expérientielles. Il ouvre ainsi droit à des

BRETON, H. (dir.). (2021). *Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs*. Dans H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers* (p. 49-62). Paris : Téraèdre.

formes de caractérisation de la connaissance fondées sur les processus d'intégration et de synthèse, du fait de la mise en mots détaillée, granulaire et aspectuelle du vécu qu'il permet ;

- le *type narratif* permet d'exprimer l'expérience selon une perspective longitudinale et continue. Il ouvre la possibilité d'appréhender la continuité de phénomènes, ce qui permet de comprendre les modes de constitution des connaissances expérientielles au fil du temps ;
- le *type dialogique* permet d'exprimer l'expérience vécue à partir de la mise en dialogue sur les situations vécues. Cette forme d'expression dialogique permet la circulation des points de vue au sein des collectifs de travail sur les processus de constitution des savoirs individuels et collectifs dans les situations de travail.

### **Décrire les processus d'intégration : vécu du corps et compréhension en acte**

Ce que permet la description phénoménologique, et plus particulièrement la pratique de la description microphénoménologique (Depraz, 2020), c'est la mise en mots des dimensions incorporées et sensibles de l'expérience. Inspiré des travaux de Pierre Vermersch (1994 & 2012), et prolongé par Claire Petitmengin à partir des théories sur les « couches de vécu » (2010), ce régime permet de décrire à partir de vécus singuliers l'agir en situation de manière granulaire, à l'échelle des microprocessus. Ces dimensions sont présentes dans l'exemple proposé plus haut qui concerne la pratique du jonglage. Elles peuvent être décrites à l'échelle des gestes et des actes : saisie des quilles, angle de poignées, force du lancer. Une seconde dimension peut également être mise en mot : il s'agit des sensations corporelles et des perceptions diffuses. Peuvent alors être examinés : le poids ressenti de la quille, la force perçue comme nécessaire au moment de la saisie, la perception de vitesse associée à la rotation et à la chute des quilles...

Ainsi, si je remobilise une dernière fois l'exemple du jongleur, celui-ci est immergé dans l'action. Il ne peut alors porter sa réflexion sur chacun de ses actes et gestes. Ceux-ci ne peuvent d'ailleurs pas non plus être listés, appréhendés et décrits, que ce soit dans le présent vivant ou même dans l'après-coup de l'action. Chaque lancer comporte en effet une somme infinie de microréglages qui sont pourtant réalisés ensemble au cours de l'activité. Le professionnel au travail se trouve dans la même situation : il engage l'activité, s'y trouve immergé à mesure que ses actes initient ou contribuent à produire une dynamique, puis s'ajuste en fonction des conséquences générées et des circonstances rencontrées. Pour décrire l'agir, une stratégie consiste alors à réduire l'empan du vécu narré, ce qui offre la possibilité d'intensifier le niveau de détail. Ainsi, si je décris la première minute durant laquelle j'ai commencé à jongler aujourd'hui et que je m'octroie trente minutes pour le faire, je crée les conditions d'une mise en mots détaillée d'un segment d'action. La technique mobilisée peut alors être décrite de la manière suivante : je maintiens le périmètre de la description en contenant l'étendue temporelle du vécu de référence et j'étends le temps alloué pour la mise en mots : il en résulte une intensification du niveau de détail de la description de l'agir et, ainsi, de la mise au jour des savoirs et ressources mobilisés au cours de l'activité. Potentiellement, ce sont les aspects sensorimoteurs, perceptifs et sensibles qui acquièrent un droit d'existence dans les récits de pratique en situation de travail. Par cette voie, et grâce à ce régime narratif, des savoirs peuvent être appréhendés : perceptions corporelles, capacités de synchronisation, vision de la situation, compréhension préreflexive des dynamiques...

BRETON, H. (dir.). (2021). *Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs*. Dans H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers* (p. 49-62). Paris : Téraèdre.

### **Narrer le travail : historiciser les apprentissages au gré des situations de travail**

Si la description phénoménologique permet de faire passer au langage les processus d'intégration qui résultent de l'émergence d'une compréhension incarnée dans le vécu sensible, à l'interface du corps, de la matière et des ambiances perçues, la narration biographique oriente vers des récits temporalisés. Ce régime narratif se déploie selon une dynamique de configuration qui procède, selon le terme proposé par Ricœur (1983), d'une mise en intrigue. Ainsi, alors que la description phénoménologique du vécu s'édifie à partir de la saisie d'un vécu singulier, la narration biographique lorsqu'elle porte sur le vécu au travail se configure à partir du régulier (Chauviré, 2002), soit par la mise en ordre temporel d'événements marquants reliés ensuite logiquement. La dynamique narrative procède donc, à l'échelle biographique, du constat de la succession des faits et d'une traduction logique de la dynamique ainsi constituée. Resituée dans les situations de travail, la narration biographique permet d'objectiver les transformations graduelles des manières d'agir au gré des successions de travail. Elle apparaît donc propice à l'objectivation et l'examen des processus d'acquisition dont la caractéristique est de produire de manière graduelle et silencieuse des transformations des manières d'agir, de penser et d'intervenir dans les situations de travail. Par la narration biographique, c'est donc la possibilité d'une historicisation des processus d'acquisition des savoirs et des ressources qui est offerte : repérage des moments de transformation de la pratique, évolution des procédés, maîtrise des gestes, compréhension des dynamiques situées... Ainsi, si la description ouvre la possibilité d'une appréhension des différents aspects de la dynamique d'apprentissage (dimension sensible, incorporée, cognitive, relationnelle) en recentrant l'attention sur un moment spécifié, la narration biographique permet de les ressaisir dans une dynamique : régularité, continuité, enchaînement... En cela, l'approche biographique apparaît propice pour comprendre les dynamiques de développement professionnel et de professionnalisation.

### **Dialoguer sur le travail : penser collectivement les modes de donation des situations de travail**

Deux régimes narratifs ont déjà été associés à deux dynamiques d'apprentissage : la dynamique d'intégration, dont la mise en mots est subordonnée à un travail de type microphénoménologique ; la dynamique d'acquisition, qui a été associée au régime de la narration biographique. Reste alors à penser la dynamique de constitution, que nous avons définie comme la transformation des modes de donation de la situation à l'échelle individuelle et collective. Narrer la manière dont une situation de travail se donne à vivre suppose d'appréhender de manière dynamique, par le dialogue, les réalités vécues par les professionnels dans leur quotidien professionnel. Le régime narratif de type dialogique rend alors possibles l'expression collective et la circulation des points de vue (Breton, 2019) sur la situation de travail, sur les dynamiques de coopération qui en résultent. Cette circulation des points de vue dans le cadre de récits collectifs constitue un mode d'objectivation des savoirs fondé sur la co-interprétation du vécu au travail (Breton & Moreira Cunha, 2019). Ces récits collectifs rendent ainsi possible de penser les dynamiques collectives qui participent des processus de codonation des situations vécues au travail : expérience et perception des ambiances, de confiance ou de défiance, des sentiments d'appartenance, de prise de sens au sein des collectifs de travail. Ces formes de narration dialogique ouvrent la possibilité de mettre en mots et d'historiciser l'émergence des sentiments d'appartenance au collectif (Kaufman & Trom, 2011), de



BRETON, H. (dir.). (2021). *Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs*. Dans H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers* (p. 49-62). Paris : Téraèdre.

familiarisation avec le milieu de travail, de constitution d'un genre (Clot, 2014), de l'intégration des règles de métier (Cru, 2014).

### **Synthèse : réciprocité des points de vue et complémentarité des régimes narratifs**

Nous avons cherché dans ce texte à différencier de manière aspectuelle différentes dynamiques qui concourent aux apprentissages en situation de travail. Il est cependant possible de considérer que ces dynamiques caractérisent trois aspects d'un même phénomène : celui des apprentissages expérientiels en situation de travail. Cette proposition a pour effet de désigner l'apprentissage expérientiel comme un phénomène qui, pour être compris, doit être appréhendé selon différents points de vue : en première personne, soit du point de vue du sujet, dans son rapport au corps et au milieu ; en deuxième personne, soit d'un point de vue relationnel, à partir de ce qui peut être constaté collectivement dans les situations de travail ; en troisième personne, soit du point de vue de la situation et de ses modes de donation, qui sont dynamiques et évolutifs.

Narrer le travail suppose, selon cette perspective, d'appréhender dans des textes ou des discours ces dynamiques à partir de l'expression du vécu du point de vue du sujet, du point de vue des collectifs de travail, du point de vue de la situation telle qu'elle évolue objectivement dans la durée. La narration du vécu peut alors être pensée à partir de ses modes de composition et de synthèse, dont le tableau ci-après formalise les différents paramètres.

	<b>Régime descriptif : paradigme phénoménologique</b>	<b>Régime narratif : paradigme herméneutique</b>	<b>Régime dialogique : paradigme biographique</b>
<b>Dynamique d'intégration</b>	Vécu singulier Expression en première personne		
<b>Dynamique d'acquisition</b>		Vécu régulier Expression en première/deuxième personne	
<b>Dynamique de constitution</b>			Vécu collectif Approche herméneutique Expression en première/ deuxième/ troisième personne

*Tableau 2 – Circulation des points de vue et des régimes narratifs pour penser les apprentissages au travail*

Les savoirs et connaissances acquis en milieu de travail étant des objets sociaux, leur mode d'existence au travers des récits de pratiques et d'expériences suppose un travail narratif fondé dans sa composition sur la circulation des points de vue. Ainsi, en pensant les apprentissages du point de vue du sujet, du collectif et de la situation, les récits du vécu au travail rendent

BRETON, H. (dir.). (2021). *Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs*. Dans H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers* (p. 49-62). Paris : Téraèdre.

possibles l'expression des savoirs incorporés, l'appréhension des ressources générées dans l'agir à l'échelle individuelle et collective, la compréhension des processus de transformation des modes de donation des situations de travail dans lesquelles les acteurs évoluent et agissent.

## Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- BAUDOIN, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Land.
- BILLETER, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.
- BILLETER, J.-F. (2015). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.
- BRETON, H. (2019). « Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ? ». *Revue Formation et Profession*, Québec (Canada), 27 (2), 19-31.
- BRETON, H. & MOREIRA CUNHA, D. (2019). « L'enquête sur les savoirs au travail : entre activité narrative et processus dialogiques ». *Revista da FAEEBA, UNEB*, dossier 56, 56-70.
- BRETON, H. (2020). « L'enquête narrative, entre détails et durée ». *Éducation permanente*, 2020/1, 222, 173-180.
- CHAUVIRÉ, C. (2002). « Dispositions ou capacités ». Dans : C. Chauviré & A. Ogien (dirs), *La régularité* (pp. 25-48). Paris : Éditions de l'EHESS.
- CLOT, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- CRU, D. (2014). *Le risque et la règle*. Toulouse : Érès.
- DEPRAZ, N. (2020). « De la narration dans l'entretien microphénoménologique ». *Éducation permanente*, 22, 33-42.
- GENETTE, G. (2007). *Discours du récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- JOBERT, G. (2011). « Intelligence au travail et développement des adultes ». Dans : P. Carré & P. Caspar (dirs), *Traité des sciences techniques et des techniques de la formation* (pp. 357-381). Paris : Dunod.
- KAUFMAN, L. & TROM, D. (2011). « Qu'est-ce qu'un collectif ? Du commun à la politique ». *Raisons pratiques*, 20, 9-24.
- MERLEAU-PONTY M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- PETITMENGIN, C. (2006). « L'énation comme expérience vécue ». *Intellectica*, 2006/1, 43, 85-92.
- PETITMENGIN, C. (2010). « La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue ». *Alter*, 18, 165-182.
- RICŒUR, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- RODRIGO, P. (2004). « La dynamique de l'Hexis chez Aristote ». *Alter*, 12, 11-25.
- ROMANO, C. (2011). « L'équivoque de l'habitude ». *Revue germanique internationale*, 12, 187-204.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMERSCH, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.