

## PLURALISME DES SAVOIRS ET RECONFIGURATIONS DE L'AGIR AU TRAVAIL

[Yves Schwartz](#), [Marcelle Duc](#)

Éditions Raison et Passions | « Travail et Apprentissages »

2020/2 N° 21 | pages 130 à 147

ISSN 1961-3865

ISBN 9782917645857

DOI 10.3917/ta.021.0130

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2020-2-page-130.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Éditions Raison et Passions.

© Éditions Raison et Passions. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Pluralisme des savoirs et reconfigurations de l'agir au travail

**Yves Schwartz** Université Aix-Marseille [yves.schwartz@univ-amu.fr](mailto:yves.schwartz@univ-amu.fr) et  
**Marcelle Duc** Université Jean Jaurès Toulouse [duc@univ-tlse2.fr](mailto:duc@univ-tlse2.fr)

**Résumé :** *A la question qu'est-ce que l'analyse du travail fait au travail, ce texte s'attache dans une première partie à définir ce que l'on entend par travail en développant un point de vue ergologique. Premièrement, le travail renvoie à une tentative permanente de négociation avec les normes. Deuxièmement, toute forme d'intervention sur le travail caractérise deux formes de savoirs (conceptuels et de la renormativité) auxquels se confrontent à la fois enquêteurs et sujets enquêtés. Troisièmement, les transformations dans la façon de faire son travail, provoquées par l'intervention, sont liées à la posture de « Dispositif dynamique à trois pôles ». La seconde partie vise alors à se demander en quoi cette posture transforme le faire éducatif scolaire et notamment le métier de formateur-enseignant-chercheur.*

**Mots-clefs :** *renormalisations – milieu de travail - savoirs – dispositif d'intervention - faire éducatif scolaire*

La question posée par ce symposium<sup>89</sup> nous paraît essentielle et centrale : toute intervention dans le champ du travail<sup>90</sup> si du moins elle assume le pluralisme des savoirs qui y sont en jeu, « fait » quelque chose au travail, tant celui des intervenants que de leurs interlocuteurs ; et dans la mesure où tout travail comme « faire » vise des objectifs, fait des choix, ces transformations au et du travail rencontrent des choix et donc des valeurs opérant dans ces choix.

Notre réponse à la question, et nous nous en excusons, procédera à partir de convictions et de thèses à l'argumentation desquelles nous nous permettrons de renvoyer : cela fait plusieurs décennies que nous nous posons ce problème, nous (collectif) avons pas mal écrit et expérimenté à ce

---

<sup>89</sup> Nous faisons référence aux 30èmes rencontres internationales du REF (Réseau Recherche Education et Formation) organisées en symposium en juillet 2019 à l'Université Jean Jaurès, Toulouse et durant lequel ce texte a été soumis à communication.

<sup>90</sup> Nous laissons de côté l'interrogation tout aussi essentielle sur la consistance ou la multiplicité des définitions possibles de ce terme.

sujet, et c'est donc un point de vue que nous avons depuis plus de vingt ans appelé « ergologique » que nous développons ici. Pour autant, il laisse aussi tellement d'énigmes et de blancs à parcourir que des échanges comme celui de ce symposium sont pour nous d'une inappréciable utilité. Pour nous, le propos serait à reformuler ainsi : qu'est-ce que l'analyse du travail comme activité, ou par l'activité, fait au travail <sup>91</sup>?

## 1. Le travail comme activité : négociations avec les normes

L'analyse du travail ne peut se satisfaire des référentiels, des prescriptions, des diverses normes qui seraient supposés dire exhaustivement tout ce qu'il y a à dire sur l'accomplissement du travail. Mais ce qui « fait » au travail, ne résulte pas non plus de « l'analyse de l'activité ». L'activité est pour nous la forme spécifiquement humaine du vivre. S'il est vrai que « la vie, étant non pas seulement soumission au milieu mais institution de son milieu propre pose par là même des valeurs non seulement dans le milieu mais aussi dans l'organisme même »<sup>92</sup>, ce rapport au milieu est, pour l'humanité, médiatisé par des normes sociales, inconsciemment ou consciemment instituées dans l'histoire des groupements humains (ce qui n'est pas le cas dans la vie animale où le milieu est un milieu écologique découpé par un vivant singulier en valeurs positives ou négatives négociant avec ce milieu ses exigences de santé ajustées à ses caractéristiques biologiques). Donc toute vie humaine, tout agir comme essai de vivre en santé son rapport au milieu est toujours un débat de normes, c'est-à-dire un débat entre la manière dont chaque groupe humain a retravaillé dans l'histoire les contraintes et ressources des milieux naturels (ce que nous appelons normes antécédentes) et les normes de santé propres à tel individu singulier que nous sommes chacun ici et maintenant. L'activité est donc pour nous un enchaînement de débats de normes, ce que nous avons appelé (depuis 1987) une succession de dramatiques d'usage de soi. Comme l'indiquaient de manière certes simplifiée mais lumineuse les ergonomes « de l'activité » dès la fin de la décennie soixante avec la distinction du travail prescrit et du travail réel, toute activité (de travail) est un mixte toujours partiellement inassignable et renouvelé d'usage de soi « par les autres » et d'usage de soi par soi ».

L'activité sera donc toujours une énigme que l'on ne pourra jamais décomposer. D'autant que ce « soi » de l'usage de soi convoque mais sans

---

<sup>91</sup> Voir là-dessus, Schwartz, Y, 2016, p.179-182 et Roth, X, 2018, notamment p.44-47.

<sup>92</sup> Canguilhem Georges (1966) : *Le normal et le pathologique*, PUF, p.155.

<sup>92</sup> Simon Theo (2019) : « L'énigme d'un corps-soi est-elle à l'épreuve des savoirs neuroscientifiques ? » in *Ergologia*, n° 21, p.47-70.

qu'on puisse les hiérarchiser les apports de toutes les sciences humaines, dont par exemple aujourd'hui autant les neurosciences<sup>93</sup> que les diverses psychologies et la psychanalyse ; il doit être de ce fait approché comme un « corps-soi ». L'activité est donc un enchaînement ou plutôt un enchâssement de débats, mettant en jeu ici et maintenant l'ensemble de notre rapport au monde médiatisé par une pluralité hétérogène de normes antécédentes (à l'agir) et un corps-soi, mixte inappréciable de biologique et de mental, d'où émergent parole et langage qui selon les niveaux, conservent un enracinement en lui.

L'activité ne peut donc pas être un « objet d'analyse » : c'est une succession de synthèses problématiques où s'exprime la normativité de la vie ; elle doit opérer des choix face aux situations en permanence renouvelées que lui impose la rencontre avec un milieu toujours partiellement « infidèle »<sup>94</sup>. Il y a quelque chose comme un fantasme de toute puissance, dont nous risquons tous d'être un peu victimes avec les meilleures intentions, dans l'idée de pouvoir transformer en objet de pensée l'activité c'est-à-dire ce qui fait précisément que nous ne pourrions jamais être des objets. Au contraire, l'activité est ce qui fait qu'il y a pour nous tel ou tel objet digne d'être pensé. Comme le dit si bien Xavier Roth, « l'activité n'est précisément pas un composé, que l'analyse pourrait subdiviser en ses différentes sous-parties, sans perdre dans une telle opération de décomposition ce qui constitue la substance même de la synthèse : le ce par quoi des éléments hétérogènes sont liés...l'activité est l'opération d'un être vivant qui, dans sa quête de santé, cherche à définir selon des opérations qui lui sont propres l'internormativité sous laquelle il a à vivre. Or nul ne saurait définir pour lui, en extériorité des situations où ces normes sont vécues, la figure de l'unité qu'il cherche à donner à son expérience », on ne peut analyser que « des traces de l'activité »<sup>95</sup>, c'est de l'issue de ces rencontres de l'activité que doit essayer de rendre compte l'analyse.

Par contre, et c'est là où on retrouve la question posée par ce symposium, c'est une question pleine de sens que d'approcher le travail comme activité ou par l'activité, une fois suggérée cette caractérisation de l'activité. Autre chose est en effet pour nous l'analyse du travail, ou plus précisément du travail comme activité. Là se joue sans doute le rapport historique de confraternité entre l'ergonomie (de l'activité) et la démarche ergologique. Plus les situations à étudier se rapprochent du travail stricto sensu, que nous définissons comme prestation rémunérée dans une société marchande et de droit, plus les normes antécédentes à l'agir, qu'elles portent directement sur

---

<sup>94</sup> Canguilhem, 1966, *ibid.* p.131.

<sup>95</sup> Roth Xavier (2018) : « Peut-on légitimement parler d'analyse de l'activité », dans *La centralité du travail*, Hubault, F (coord), Octarès Editions, Toulouse, p.45.

les processus opératoires à exécuter (dont l'Organisation Scientifique du Travail serait le paradigme) ou sur les résultats à obtenir, sont explicites et formulées, plus les écarts, les négociations avec elles sont repérables. Adopter cette posture que nos amis ergonomes et notre ami J. Duraffourg notamment appelaient « le point de vue de l'activité », c'est alors contraindre la pensée à s'affronter à cette terra longtempus incognita et jamais objectivable de l'activité, où s'opère cet énigmatique retravail des normes, ce que nous avons appelé les « dramatiques de l'usage de soi » : comment s'opèrent chez les « enquêtés », les partenaires de nos interventions de chercheurs les processus, au nom de quelles formes de savoirs et de valeurs « ils s'appuient afin de cohérer le pluralisme normatif de la situation qu'ils ont à vivre »<sup>96</sup> ? On peut donc s'interroger sur le travail, non comme simple expression des normes antécédentes, ni comme analyse de l'activité, mais comme débat permanent avec ces normes, et ces choix toujours partiellement inanticipables de « renormalisations ». Pour faire émerger dans l'analyse des situations de travail ce point de vue de l'activité, il est possible aujourd'hui de s'outiller de plusieurs méthodes, aujourd'hui bien éprouvées et complémentaires qui toutes tendent à « désimplifier » le travail<sup>97</sup>.

## 2. Intervention sur le travail et pluralisme des savoirs

Dans toutes les formes d'intervention sur les situations de travail, enquêteurs comme sujets participants sont donc confrontés avec deux formes de savoirs hétérogènes noués à deux axes axiologiques qui interfèrent avec eux également différemment<sup>98</sup>.

Le premier type de savoirs est ceux que nous « apprenons », déconnectés comme le sont par nature les « concepts » de leur instanciation in situ, savoirs que nous stockons par écrits, textes, règlements. Savoirs

---

<sup>96</sup> Roth, 2018, Ibid.

<sup>97</sup> Nous reprenons ici des éléments de notre texte, mentionné note 4. Par ailleurs, il faut comprendre le sens du terme « désimplifier » comme la tentative de certaines méthodes d'investigation, par exemple celle de l'ergonomie de l'activité, de ne pas réduire le travail à un ensemble de prescriptions tout genre mais d'être aussi attentif aux renormalisations.

<sup>98</sup> Louis Durrive, dans un article de 2012 à propos d'une action expérimentale dans l'Éducation Nationale, évoque excellemment le double regard que l'on doit poser sur le travail. L'un le considère « *comme la mise en œuvre d'un certain nombre de procédures en vue de produire quelque chose (...) Fort de sa puissance d'anticipation...il est la reproduction de ce que l'on sait déjà. La standardisation apparaît ici comme la victoire sur les singularités (...)* Toutefois, le génie humain, c'est aussi l'inverse de l'anticipation et de la standardisation. En effet, il se manifeste autant dans les singularités, lorsqu'il faut saisir les opportunités, profiter des forces en présence et des configurations du moment... » (p.134).

scientifiques, techniques, notices d'utilisation, règles juridiques, dispositifs organisationnels, programmes, procédures, prescriptions..., intégrés dans les normes antécédentes. Pour être efficaces, opérationnels dans les univers techniques et les fonctionnements organisationnels, dans les échanges de savoir et d'information, ils doivent donc neutraliser toute adhérence excessive au local, au singulier, qui ferait implorer leur capacité à nous orienter dans la diversité des cas qu'ils connotent. Premier type de savoir, témoignage du génie propre de l'humanité, savoirs que nous situons au pôle de la désadhérence.

Mais il existe un second type de savoir, tout aussi incontournable. Autant le premier type, parce qu'il se déconnecte, désadhère de toute circonstance particulière (un effort, une ascèse toujours asymptotique), autant il peut s'organiser en disciplines scientifiques, méthodes générales, sillons scientifiques relativement séparés, disponibles indépendamment des circonstances de temps et de lieux, autant ceux qui sont noués aux renormalisations ignorent ou traversent ces «rangements» du savoir et doivent à l'inverse être approchés à partir de l'adhérence à l'agir, lequel est toujours pris dans le spatiotemporel. Savoir donc au pôle de l'adhérence. En quoi ces savoirs sont-ils noués aux renormalisations ?

Sauf à supposer chez ceux qu'au fond nous ne considérerions plus comme «nos semblables» une tendance à la rétraction pathologique, à la senescence, à la mort, c'est-à-dire à subir passivement les contraintes du milieu et à considérer que celui-ci peut rester stable, standardisable, «fidèle», dans la succession des instants, il n'est au pouvoir de personne d'annuler le fait que chacun ne cesse de «renormaliser» gestes, pensées, gestion de soi-même par rapport à un monde de normes antécédentes, ensemble de procédures, prescriptions, référentiels ...anticipatifs. Mais alors, sauf à imaginer ces actes quotidiens indéfiniment renouvelés comme échappant à toute rationalité, rationalités centrées sur les personnes agissant, ces renormalisations s'appuient sur, s'alimentent, se justifient de ces formes de savoirs transversaux, appelés, aimantés par les formes de normativité à l'œuvre dans l'ici et maintenant de l'agir. Savoirs donc adhérent en lien plus ou moins serré, chez ces êtres qui «renormalisent», avec leur vouloir continuer si possible à vivre en santé leur situation de vie et de travail.

Il y a donc deux modalités de relation entre les savoirs et les valeurs. Les savoirs du premier type, au pôle de l'adhérence, ne sont généralisables, extrapolables, anticipatifs comme le sont les concepts, que pour autant qu'ils ont mis à distance les considérations locales, les préférences, les idiosyncrasies. La «valeur du savoir», vieille thématique philosophique, connote dans ce cas positivement et légitimement cette ascèse de la mise à

distance (que nous appelons la « discipline épistémique »). Au contraire, les savoirs au pôle de l'adhérence ont des liens étroits mais obscurs avec des préférences situées : comment mieux faire, mieux vivre autrement les requêtes de la tâche, de la demande, de la prescription, de la vie sociale...

Des savoirs de ce second type, il ne nous en manque pas puisque c'est pour nous un devoir de les faire émerger de toute rencontre avec des situations de travail. Pourquoi une ouvrière sur chaîne de montage de la Thomson, usine de fabrication de composants électroniques, gagne-t-elle du temps, de l'espace, et réajuste-t-elle l'ordre prescrit des opérations, autant de micro-normalisations ? Agissent-là des « savoirs de la renormativité », des « savoirs pour » : comment préserver sa santé, comment survivre en bonne intelligence avec sa voisine, ne pas « couler » sur son poste, en sachant qu'il peut arriver des composants aux écartements défectueux, toutes sortes de variabilités qui d'un moment à l'autre peuvent dégrader cette vie collective sur la chaîne<sup>99</sup>. Pourquoi une éducatrice sociale dans un centre pour jeunes en protection judiciaire contrevient-elle à la règle de frapper à la porte du dortoir lors du réveil ? Réponse : « On ne peut pas taper aux portes parce que quand on tape à la porte forcément derrière, c'est l'agression et donc ils se tendent et on arrive tout à fait à l'inverse de ce qu'on voudrait faire ; donc ce que l'on fait, c'est qu'on parle le long du couloir pour annoncer la voix, on ouvre la porte et on dit qui on est... ». Des « savoirs pour : « ce qu'on voudrait faire », « on est dans cette notion de respect mais avec nos codes à nous »<sup>100</sup>. Des exemples de ce savoir de second type, aimantés par le souci de maîtriser son instrument de travail, d'éviter des ruptures de production, d'ajuster les innovations technologiques aux aspérités des installations réelles, de repenser ce qui est collectif dans le travail..., l'ouvrage *L'homme Producteur*, écrit en 1985 pour évoquer notre première expérience d'une formation sur le travail conçue en coopération avec le monde du travail (1983-4, Université de Provence) en abonde. Ainsi, parmi tant d'autres, cette étonnante création linguistique d'un palettiseur de la Générale Sucrière à Marseille, mobilisant son savoir de la machine pour la maintenir en l'état, « en dépit » des savoirs en désadhérence (relative) de techniciens, supposés compétents pour réparer une panne : « Une équipe 4 étoiles surgit, regarde, tripote, baragouine. Diagnostic : il faut changer ceci, rajouter deux vérins, et souder le reste !!! Un travailleur est là inquiet. C'est sa machine. Il la connaît bien, lui, 7h48 x 5 x 4 x11 <son temps de face-à-face avec elle>. Il s'inquiète. Décide. Il suffit de resserrer le guide du fond, exécute. Depuis, ça marche. Le dialogue, ça fait vraiment tout (p.230) ». Ironique « dialogue », en

---

<sup>99</sup> Selon un exemple fourni par les ergonomes, déjà abondamment commenté, voir Y. Schwartz, L. Durrive (2003) (ss dir) : *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Tome 1, Octarès Editions, p.21-30.

<sup>100</sup> Élément d'un projet de thèse de Sylvie Chatail, Université de Provence, 2014.

fait l'absence de dialogue entre les deux pôles de savoir.

On pourrait trouver d'innombrables exemples dans les travaux de Louis Durrive, de Christine Castejon. Par exemple, pourquoi une étudiante renormalise la règle à suivre comme caissière dans un supermarché de la banlieue parisienne qui impliquerait que le contrôle des billets soit fait par des agents de sûreté ? Intervient une foule de savoirs sur les clients de cet hypermarché, la diversité de leurs problèmes avec l'argent et à l'argent, la fragilité des agents de sécurité ; mais des savoirs « pour » : pour éviter à ceux-ci un épisode difficile, pour ne pas retarder son propre travail, mais aussi un pour beaucoup plus large, intégrant la vie quotidienne de ces clients banlieusards. Plus ces savoirs saturent cette expérience professionnelle, plus ils orientent l'activité (les « renormalisations ») de l'étudiante dans son essai de se situer normativement au cœur de la vie sociale : « Faire parler quelqu'un de son travail, dit Christine Castejon, c'est pénétrer un extraordinaire vivier de réflexions, d'idées, de confidences, d'analyses qui ne portent jamais seulement sur l'activité de travail mais parlent de la société dans laquelle nous vivons, de la façon dont on y prend position (et pas seulement place) »<sup>101</sup>. Et l'on doit ajouter *Redécouvrir l'expérience ouvrière* d'Ivar Oddone (1981), un peu notre maître à tous dans la matière.

Au-delà de ces « savoirs pour » ponctuels, de ces savoirs nourrissants, outillant les renormalisations et transformés par elles, sont en jeu des dimensions plus profondes de ces négociations avec les normes. Ainsi en est-il de la construction des « entités collectives relativement pertinentes », qui supposent un inventaire largement informel –mais qui est de l'ordre du savoir- de personnes supposées partager pour tel type de tâche, dans tel type de circonstances des points de vue communs permettant de mieux agir et vivre ensemble les débats avec les normes<sup>102</sup>. Aucun savoir en désadhérence ne permettra d'anticiper cette condition majeure de toute tentative de vivre en santé son milieu de travail. Et si on prolonge cette notion, on se trouvera convoqué à rechercher dans les divers types d'organisations productives (de biens et de services), pourvu qu'elles bénéficient d'une certaine durée –ce qui est de moins en moins donné-, une dialectique de « projets-héritages » : le projet dessine un avenir pour lequel on y milite, donc de l'ordre de la préférence, de la valeur de vie, mais ancré dans un héritage, ce que l'on sélectionne dans son passé –donc une sélection de savoirs- qui crédibilise le projet. A chaque groupe son projet-héritage : le projet va chercher ce qui

---

<sup>101</sup> Castejon Christine (2012) : « Travail : soutenir et généraliser une résistance civile », dans *Et voilà le travail*, Solidaires, n° 12, p.5-6.

<sup>102</sup> Sur ce concept, voir Y. Schwartz et L. Durrive (2009) : « Le Vocabulaire Ergologique », in *L'activité en dialogue*, Octarès Editions, puis Y. Schwartz et L. Durrive, 2003, Ibid, p.141-157, et Y. Schwartz 2000, voir Index des notions.

fait héritage dans la situation, et réciproquement : l'héritage est déterminant pour construire les contours du projet<sup>103</sup>.

Cette dernière notion illustre parfaitement cette forme de rapport entre savoir et valeur qui s'oppose à celle que nous avons connotée comme « valeur du savoir » : nous avons ici à faire à des « savoirs-valeur », c'est-à-dire des savoirs qui s'intriquent dans des valeurs alternatives suggérant, dans l'infime ou le visible un faire, un vivre préférable. Comme on le voit avec cette dialectique des projets-héritages, on ne peut penser séparément la dimension savoir et la dimension valeur : elles se co-construisent, se co-transforment, se co-détruisent dans la vie des univers industriels, et dans la vie tout court. Repérables, analysables à partir des normativités vivantes se confrontant dans l'adhérence à ces milieux, ces savoirs-valeurs ne peuvent que rencontrer polémiquement les savoirs au pôle de la désadhérence si ceux-ci estiment que la seule valeur en jeu est la « valeur du savoir ».

Ceci dessine donc le cahier des charges de ce qui est très justement étudié dans ce symposium comme la relation in situ entre les enquêteurs et les enquêtés. Les savoirs désignés ici comme appartenant au deuxième type, nous sommes loin d'être les seuls à les avoir mentionnés et recensés. De très belles études ont mis en scène et depuis longtemps des « savoirs d'expérience », des savoirs d'action ou pour l'action. Mais il nous semble qu'en les désignant comme des savoirs-valeur, en les connotant comme une seconde forme du « génie humain » (voir L. Durriue ci-dessus note 6), nous exprimons une exigence déontologique à observer lors de ces rencontres, et même une exigence épistémologique et éthique qui devrait s'inclure tant dans le métier des chercheurs que dans la conduite de la gouvernance du travail (pour ne parler que de lui). Et qui doit nourrir un inconfort intellectuel de principe entre les partenaires de ces rencontres.

Ce second type de savoir, en effet, suit d'une nécessité anthropologique ; ce serait s'aveugler à l'humanité de nos semblables que d'ignorer que des savoirs, sous des formes les plus diverses, accompagnent, soutiennent les renormalisations et sont retravaillés par elles. Et ces savoirs noués aux renormalisations, sont autant d'ébauches, de virtualités plus ou moins abouties de « faire autrement » (la tâche, le travailler ensemble), des réserves d'alternatives en suspens qui ont droit à la lumière même si elles peuvent être problématiques. Si lors du travail en commun, ce second type de savoir n'est pas pris en compte, alors ce qui est « fait au travail » des uns et des autres ne tient pas le cahier des charges, non seulement du point de vue déontologique, mais éthico-politique.

---

<sup>103</sup> Sur ce concept, voir *Le Vocabulaire ergologique*, 2009, note précédente et Y. Schwartz, 2012 (1988), p.481 et suivantes.

### 3. Posture « dispositif dynamique à trois pôles » (DDTP) et transformation du travail

Pour autant, ce « faire au travail », selon l'expression de notre symposium, ne peut être une affaire d'individus. Certes ces « savoirs-valeur », comme fait anthropologique, ont pour creuset permanent les « corps-soi » singuliers, les dramatiques d'usage de soi sont vécues en première personne même si elles sont tramées de débats avec les normes antécédentes du social. Mais, sur la base des situations où s'organisent ces enquêtes – un établissement scolaire, un EHPAD, un atelier...- les textes du symposium en précisent plusieurs contours-, il importe de « désindividualiser » en partie ces savoirs-valeurs, d'en socialiser ce qui peut l'être : les déplier et en interroger le bien-fondé pour être candidats à un « faire autrement ». Divers modes opératoires sont décrits dans ce symposium, la démarche que nous présentons ici propose une posture de « Dispositif dynamique à trois pôles » (DDTP), rectrice des « enquêtes » concrètes que nous appelons les Groupes de rencontre du Travail (GRT). Au pôle 1, on considère les savoirs tendanciellement en désadhérence par rapport aux réalités humaines et du travail (les concepts). Le pôle 2 caractérise celui des savoirs-valeurs, c'est-à-dire des savoirs d'activité, en adhérence avec le milieu concret où ils se déploient. Le 3ème pôle, ne désigne aucune catégorie particulière de savoirs mais renvoie à cette exigence, de nature à la fois épistémologique et éthique qui commande et rend possible ce travail en commun. Ce 3ème pôle apparaît indispensable pour penser la circulation de ces deux types de savoirs et se constitue d'un ensemble de postures fondamentales. L'épistémicité ergologique, du côté des porteurs de savoirs académiques, exige de se mettre en situation d'apprentissage clinique et d'imprentissage<sup>104</sup> pour s'instruire des renormalisations, aller voir de près ce qui se passe dans l'activité, suggère une posture d'inconfort intellectuel qui oblige à penser ce qui nous échappe de l'activité humaine. Du côté des porteurs de savoirs d'expérience, on parle alors d'exigence de rigueur d'apprentissage du concept et de nécessité de mise en mots de l'expérience enfouie dans l'activité et en instance de formalisation. Et dans la mesure où ce 3ème pôle est destiné à « faire quelque chose au travail » des deux partenaires, on peut le considérer comme le pôle du « monde commun à construire »<sup>105</sup>.

Si toute intervention ne s'organise pas selon la mise en dialectique de cette

---

<sup>104</sup> Impreintissage : s'imprégner des valeurs et visions du monde propres aux situations étudiées. Cf. Y. Schwartz et L. Durrive, 2009, Ibid, p. 256.

<sup>105</sup> Sur les DDTP, et GRT, Voir Y. Schwartz et L. Durrive, Ibid, p. 262-263. Plus précisément sur le DDTP, voir également Y. Schwartz, L. Durrive, 2003, Ibid, p.261 et suivantes.

double polarité adhérence/désadhérence, on ne comprend pas vraiment comment dans la situation considérée, « ça marche », plus ou moins bien<sup>106</sup>. Si au contraire on adopte la posture « Dispositif dynamique à trois pôles », alors il y a forcément quelque chose qui est « fait » au travail des uns et des autres : au pôle 1, les savoirs-valeurs mis en visibilité, par définition inanticipables, conduisent les enquêteurs-chercheurs à réévaluer partiellement leur outillage conceptuel et leurs protocoles d'approche ; au pôle 2 les protagonistes de la situation peuvent se reformuler et réapprécier pour eux-mêmes, dans la confrontation langagière et collective, leur normativité industrielle, tester le degré de faisabilité de leurs renormalisations pour construire de nouvelles normes antécédentes, et positionner leurs savoirs initiaux, aux statuts hybrides, dans un champ conceptuel plus riche en généralité mais toujours impréparé à anticiper leurs renormalisations.

Des transformations, dans la façon de faire son travail et de considérer son semblable, s'opèrent pour les uns et les autres. La démarche ergologique porte en elle cette visée transformatrice des situations et à chaque fois que cela est possible, celle-ci consiste en la mise en place d'espaces intermédiaires normatifs (groupe de rencontre) - où la mise en visibilité et la socialisation des renormalisations (savoirs valeurs) sont une priorité de raisonnement et de conception de l'activité humaine, notamment en situation de travail.

L'idée même de transformation ne doit pas être pensée indépendamment des renormalisations dont on ne connaît pas exactement ni les modalités concrètes ni même le moment de leur production. La transformation est alors envisagée comme un concept qui du point de vue ergologique doit écarter le déni de ces renormalisations et comme un processus qui ne peut pas se passer de « DDTP » pour éviter les opinions toutes faites de ce qui change dans le travail et favoriser plutôt les processus d'apprentissage réciproque que les groupes de rencontre du travail suggèrent. C'est là où ces groupes de rencontre prennent tout leur sens en ce qu'ils sont des lieux-ressources pour débattre des normes, des écarts avec celles venues d'ailleurs, de sa normativité à soi par rapport à celles des autres. Le processus de transformation est fortement lié à ce que chacun, dans ces groupes, cherche à formaliser et à transmettre ; on conclura que « *de tels dispositifs réussiront s'ils parviennent à produire des zones d'approfondissement communes quant aux projets de chacun en termes de savoirs et de transformation positive de vie.* »<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> Sur le « Et pourtant, ça marche », voir Y. Schwartz et D. Faïta, (1985) : *L'Homme Producteur, autour des mutations du travail et des savoirs*, Messidor Editions Sociales. p.220-233.

<sup>107</sup> Yves Schwartz (2009), op.cit. p. 262.

## 4. Éléments des transformations du faire éducatif scolaire et du métier de formateurs-enseignants-chercheurs

A partir de l'ensemble de ces considérations théoriques, épistémologiques et de méthode, les relations enquêteurs et enquêtés restent au centre de la question de ce que l'analyse du travail fait au travail. On reformulera en se demandant comment se réinventent le contenu de ces relations mais aussi les modalités d'agissement de chacun quand on crée des dispositifs d'intervention - de recherche - de formation qui mettent en œuvre cette posture « dispositif à trois pôles ». En quoi, l'usage de cette posture transforme l'activité du chercheur, du formateur, mais aussi le regard que portent les protagonistes en situation sur leur travail et celui des autres ? Quelques éléments de réponses à ce questionnement vont plus précisément se référer à une recherche intervention, via une situation de formation, menée par Marcelle Duc et Jérôme Coutellier<sup>108</sup> dans un établissement public d'enseignement secondaire<sup>109</sup>.

### Contexte et dispositif d'intervention-formation

L'objectif de cette « formation », sollicitée par la direction de l'établissement, menée sur trois ans avec un groupe d'enseignants volontaires, était d'accompagner une transformation majeure, le passage à sa polyvalence d'un lycée préparant jusque-là aux bacs professionnels et technologiques et devant s'ouvrir à la voie générale. Délicat problème de mixité pédagogique et sociale que les formateurs animateurs ont proposé de travailler à partir des formes de travail par projets, qui, parallèles à la formation plus classique, ont paru à tous les participants un cadre favorable à la réflexion et au retravail des normes opérant dans le métier des enseignants.

Pour accompagner ces transformations (polyvalence des filières Bac et travail par projet), les formateurs proposèrent comme lieu-ressource, un groupe de rencontre du travail (GRT) qui reposait sur la posture DDTP - considérant la situation de formation-intervention (accompagnement) comme une situation de co-production des savoirs. Chacun est « porteur de savoirs », le propos est à partir de ceux-ci d'en co-construire une

---

<sup>108</sup> Jérôme Coutellier ([jerome.coutellier@univ-tlse2.fr](mailto:jerome.coutellier@univ-tlse2.fr)), directeur adjoint de la formation initiale de l'INSPE de Toulouse.

<sup>109</sup> Duc Marcelle et Coutellier Jérôme (2019) : *Situations professionnelles scolaires et travail par projet. Quelles dynamiques de transformation ? Le cas du Lycée "Françoise" de Tournefeuille-Académie de Toulouse*. Rapport commandité par la direction de l'établissement scolaire et financé par la DAFPEN (dans le cadre d'un dispositif de formation FIL (Formation d'Initiative Locale)), 45 p.

transformation ou un élargissement, propos attesté par la dénomination des enseignants participants comme « chercheurs de type II ». De fait, tout le parcours de travail commun est animé par un va-et-vient ou une dialectique permanente entre les deux pôles de la désadhérence et de l'adhérence. Il s'agit de faire féconder ce qui relève de la « valeur du savoir » par les savoirs valeurs et vice-versa.

Ce dispositif de formation a ainsi été conçu comme un espace intermédiaire normatif (EIN) où la recherche d'une culture et identité commune était toujours présente en arrière fond :

- un espace, au sein du lycée mais à distance de l'activité immédiate, avec un temps (sur le temps de travail) et un collectif (des volontaires).
- Un espace intermédiaire situé entre les lieux de savoirs institués aptes à se placer en extériorité des situations concrètes et les lieux de savoirs attachés aux activités concrètes, un espace où se construisent des circulations fécondes entre savoirs savants et savoirs d'expérience.
- Un espace normatif. Tous les espaces sont normatifs dans le sens où s'y retravaillent des normes mais on peut faire la distinction entre deux types d'espaces. Un premier type (type I) qui vise au retravail des normes pour améliorer l'efficacité, les procédures techniques, l'organisation ou encore les résultats du travail. Un second de type II, où le retravail des normes est plus attentif au sens donné au faire, aux usages de soi, au vivre en santé. Dans ce cas, l'EIN tend à devenir un espace de socialisation des renormalisations. La formation proposée relève plutôt du type II même si les frontières sont poreuses (des va-et-vient) entre ces deux types d'espaces.

## **Les traces d'un réapprentissage du métier de formateur**

Cette exigence de co-production a créé, du côté des animateurs-formateurs, une situation d'inconfort intellectuel<sup>110</sup>. « L'affaire n'était pas gagnée » car ce genre de formation in situ, au sein du lycée, ressemble habituellement à des dispositifs de formation bien plus classiques où le participant est éventuellement mis en situation mais où il ne définit pas ce qui va être travaillé et la façon dont il souhaite que les séances se déroulent. Or au contraire dans ce cas, le principe était de considérer les participants à la formation comme des êtres normatifs au sens de producteurs de normativité, habilités à co-définir les questions et la manière de les mettre en débat, les normes communes de la co-construction des cycles, les formes de leur capitalisation.

---

<sup>110</sup> Inconfort intellectuel : déranger méthodiquement et nos savoirs constitués et nos expériences de travail pour progresser sans cesse sur les deux plans. Cf. Le Vocabulaire Ergologique, Y. Schwartz et L. Durrive, 2009, op. cit, p. 257.

Pour les formateurs, c'est tout un nouvel apprentissage qui se dessine au fur et à mesure du déploiement du dispositif d'intervention-formation. Par exemple, il devenait fondamental de « prévoir de ne pas tout prévoir » dans la bonne marche du groupe et dans les choix à faire de contenu, condition pour que s'opère cette dialectique toujours imprévisible entre les deux pôles, sans pour autant perdre de vue les objectifs. Quelles questions à débattre durant les séances ? « Comment s'y prendre concrètement pour que ne s'exprime pas seulement la toute-puissance des connaissances académiques sur le travail par projet ? » Comment favoriser la mise en mots de l'expérience des enseignants sur ce travail par projet qu'ils pratiquaient depuis quelques années ? Comment élaborer des points de vue construits ? Comment retenir la substance de chaque cycle de formation pour préparer le suivant ?

Certaines des modalités concrètes d'intervention furent, par exemple, lorsque la première année, le groupe décide de commencer par un récit d'expérience autour du projet dont chacun est porteur. Notons d'ailleurs que le recours au récit est intéressant comme technique en ce qu'il ramène l'activité réelle dans la situation de formation, en permettant de passer de l'expérience vécue à sa mise en histoire, de s'en distancier pour mieux la structurer en point de vue argumenté.

Ce choix de mettre en mots le travail sur les projets, était entendu par tous comme une bonne voie d'accès au travail réel, mais sous condition de proposer un second temps : celui de construire une trame de questionnement pour questionner ces récits, et élaborer ce point de vue. Le temps du récit et celui du questionnement devaient s'outiller d'une trame d'analyse s'inspirant de la dualité des phases conceptualisée par Louis Durrive<sup>111</sup>, le repérage et l'ancrage. Le repérage est une phase d'analyse qui se tient à distance du travail réel, formalise le cadre des actions, les déterminants de la situation. L'ancrage cherche, de son côté, à saisir les traces du réel, c'est le versant du singulier et de l'inattendu en interrogeant le comment, le pourquoi et avec qui se fait le travail. Dans la situation concrète de travail ces deux phases s'entremêlent. La mise en mot permet de les démêler pour mieux comprendre comment se gèrent les écarts et surtout pour trouver des alternatives aux difficultés rencontrées et agir au mieux.

C'est ainsi que la seconde année, issues de ce travail de questionnement sur les récits, quatre thématiques de l'engagement dans les projets ont été retenues : compétence / posture de travail / dynamique collective et

---

<sup>111</sup> Louis Durrive (1999) : « Accompagner et former en situation de travail : une approche ergologique. », dans la *Revue Education Permanente*, n°193-2, pp 199-218.

coopérations/transmission de normes renouvelées. Un double objectif était partagé. Le premier était de chercher à savoir « ce qui pouvait désormais faire norme » dans ces pratiques professionnelles de travail par projet en se conformant « au cahier des charges » porté par le 3ème pôle du DDTP, via le travail en commun. Le second objectif cherchait plutôt à comprendre comment ces pratiques se partageaient et se transféraient. Et en même temps, ce travail en commun devait permettre une montée en compétence des enseignants en favorisant un repositionnement critique de leurs savoirs en adhérence par rapport à un certain corpus de savoirs au pôle de la désadhérence (« sorte de mise à distance »). L'enjeu, cette seconde année, était donc de « *faire passer le groupe dans une phase de problématisation plus structurée pour passer du récit d'expérience (mise en mots des projets) à la construction d'un point de vue sur l'activité enseignante (montée en compétence)* ». <sup>112</sup>

Il y a donc un profond apprentissage - ou réapprentissage - au cœur du métier de formateur. Si de manière générale, la philosophie du DDTP a toujours été durant les trois années au fondement de cette façon de former et d'accompagner les transformations du lycée, la partie la plus difficile s'est surtout jouée lors de la seconde et de la troisième année. La première année, les savoirs académiques ont été minimisés au bénéfice de la mise en mots des projets. Les animateurs sont restés surtout organisateurs des séances, participatifs et réceptifs.

Mais la seconde année a exigé des formateurs un travail pédagogique, didactique et de mise en dialogue avec les savoirs d'expérience plus formel et plus construit. Logiquement, les participants enseignants attendaient à leur tour des apports de savoirs « en désadhérence » : « *Après s'être instruits et découvert leur façon de travailler, comment pouvions-nous enrichir et accompagner la compréhension de ce qui se jouait de nouveau dans leur activité ? Comment de notre côté, élargir, enrichir, renouveler les savoirs sur les situations de travail par projets ?* » <sup>113</sup>. Nous avons alors proposé au groupe que chaque séance se déroule ainsi : a) le participant expose ses réflexions à propos de l'une des thématiques ; b) un débat s'engage pour discuter ce point de vue (cela fait-il résonance ? Qu'est ce qui n'a pas été dit ?) et amener des éclairages complémentaires ; c) Les formateurs présentent la conceptualité ergologique à propos du thème abordé et relancent le débat pour faire l'expérience de l'interfécondation entre les deux pôles de la désadhérence et de l'adhérence. Les formateurs ont dû renouveler leurs façons de former pour tenir le dialogue entre les deux types de savoirs. Et il s'est agi en l'occurrence de co-construire les temps de formation : un temps de repérage et d'ancrage sur la base des récits, un temps de mise à distance (questionnement thématique pour

---

<sup>112</sup> Jérôme Coutellier et Marcelle Duc (2019), Ibid, p. 12.

<sup>113</sup> Jérôme Coutellier et Marcelle Duc (2019), Ibid, p. 11.

travailler ce qui fait norme, et apports de la conceptualité ergologique) et un temps d'écriture collective (une partie du rapport écrit ensemble).

Deux exemples de ce que les formateurs ont proposé à partir des exposés sur les projets qui les instruisent sur la variété et la qualité foisonnantes des compétences mobilisées. Le premier tient à une autre façon de travailler la notion de compétence en la regardant autrement, dans son unité, sa complexité et comme combinaison d'« ingrédients » hétérogènes<sup>114</sup>. Il ressort de ces séances une conception renouvelée de la compétence pour les participants et notamment une meilleure perception des relations entre ingrédients génériques de la compétence et valeurs. Peut-on déployer de la compétence sans répondre pour celui ou celle qui la déploie au comment et pourquoi il agit ainsi ? Développe-t-on des dispositions à de nouveaux apprentissages sans donner de la valeur à son métier, à ses transformations et au milieu dans lequel on le pratique ? Le travail par projet posait ces questions, le travail des formateurs était de proposer une lecture ergologique de la compétence aussi complexe que les débats le suggéraient.

Le second exemple concerne le travail des formateurs sur une autre thématique retenue, la posture. Après un exposé et un débat sur la transformation des postures de certains enseignants présents, du fait de mener des projets de belle envergure avec leurs élèves<sup>115</sup>, le travail des formateurs a été d'ancrer la notion de posture dans les réalités du travail par projet pour rendre pertinent la double lecture que l'on pouvait alors en proposer. Dans le travail par projet, les postures déployées dans l'activité ne cessent en effet de rencontrer « deux registres de la pensée : le registre de la pensée organisatrice en désadhérence avec le réel (postures attendues par l'institution, l'administration, le métier, même de soi-même), et le registre de la pensée expérientielle, en adhérence au réel... En démarche de projet il devient explicite que la pensée expérientielle bouscule la pensée organisatrice »<sup>116</sup>. Il y a donc un permanent débat de normes, pour arbitrer entre ces deux registres, faire droit à chacun d'entre eux, une posture incessante de « faire usage de soi », entre l'usage de soi « par les autres » (le premier registre) et « l'usage de soi par soi » (second registre).

---

<sup>114</sup> Sur le regard ergologique porté sur la compétence, nous suggérons une première référence à Yves Schwartz (2003) : « Usage de soi et compétence », dans *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Tome 1, Octares Éditions, pp. 201-218. Une seconde référence à Louis Durrive Louis (2016) : *Compétence et activité de travail*. Paris, Collection Logiques Sociales, Edition l'Harmattan.

<sup>115</sup> Le rapport détaille ces projets d'envergure comme par exemple celui mené avec le CNES Toulouse ou avec un centre culturel ou des compagnies locales de référence.

<sup>116</sup> Jérôme Coutellier et Marcelle Duc (2019), *Ibid*, p. 38.

Ces deux exemples montrent le travail des formateurs différent d'un travail classique de transmission classique de connaissances sur l'objet de la formation. Au bilan pour les animateurs-formateurs, « tenir le dialogue entre pôle 1 et 2 du « DDTP » a finalement transformé leurs manières de former (...) sans donner l'impression d'une toute puissance du concept et en exigeant dans le même temps l'effort de son apprentissage.

## **Les traces d'un processus de transformation des participants au dispositif**

Du côté des participants enseignants, il est très instructif que leur bilan recoupe tout à fait celui de protagonistes issus de milieux professionnels dont le métier ne « présume pas une capacité à manipuler le savoir avec une certaine aisance » comme c'est le cas des enseignants. Capacité, oui, dans leur discipline mais, rendent compte M. Duc et J. Coutellier, « quand il s'est agi de parler de leur activité, la chose est tout autre ». D'où ce constat que ce qui les a particulièrement marqués dans cette formation, « c'est qu'ils possédaient des savoirs dont ils n'avaient pas toujours bien conscience ». Une prise de conscience qu'ils avaient des savoirs à propos d'éléments de leur compétence déployés plus particulièrement dans les projets : gestion de situations inédites ou imprévues, travail de communication et de médiation plus fréquent envers les élèves et les partenaires extérieurs, travail d'organisation des projets, élargissement de leur travail collectif à de nouveaux partenaires, capacité à intégrer les nouveaux venus, apprentissage de savoirs liés au domaine de la culture. Si leur implication dans des projets les poussait parfois à la limite de leur compétence, le « on ne sait pas toujours faire » est devenu au cours du temps de la formation « on ne savait pas qu'on savait faire ». Car ces enseignants ont souvent participé à des projets qui n'étaient pas en lien avec leur discipline. Le rapport raconte par exemple comment, une professeure enseignant le commerce (bac pro) monte un projet « Méditation et de gestion du stress » pour les enseignants ou comment elle est impliquée avec des élèves dans un projet de réalisation d'une œuvre collective d'écriture ou encore de création de pièces (mobilier). Le principe de co-construction des savoirs proposé au groupe a donc eu pour effet de faire prendre conscience que la situation de travail par projet est potentiellement une situation d'apprentissage.

Un autre exemple éclaire ce processus de transformation, celui du retravail de certaines postures notamment en matière de pédagogie qui met au centre le rôle plus actif de l'élève en formalisant-transférant celui qu'ils lui avaient donné dans les projets (l'élève acteur et auteur du projet, sollicitation de sa créativité et de l'expression de soi). Le travail entrepris sur la notion de renormalisation ou d'être normatif a quelque peu essaimé et favorisé un

regard autre sur l'élève lui-même. Ce retravail s'est aussi réalisé dans le rapport aux collègues où le passage par la FIL a permis à certains d'entre eux de créer une dynamique collective moins portée par les différences de statuts, de discipline ou de voies de formation que par l'intérêt du projet. On terminera sur le rapport différent, moins administratif et plus coopératif, qui s'instaure avec la « hiérarchie », notamment avec l'équipe de direction.

Bilan du côté des participants, qui renvoie, assez bien croyons-nous, aux thèses générales évoquées ci-dessus : d'une part, le va-et-vient exigeant mais sans a priori, exercé dans l'inconfort permanent, entre les deux pôles du savoir dès qu'il est question d'activité humaine, est sans doute l'horizon d'un usage élargi et sain de notre faculté des concepts : « Cette prise de conscience leur permet aujourd'hui à des degrés différents selon les participants, de déployer autrement leurs savoirs, de consolider leur compétence et d'appréhender ce qui change dans leur activité avec plus de distance (une certaine confiance en eux quand ils sortent de leur zone de confort) parce qu'ils savent aujourd'hui plus qu'avant que face aux changements, faire usage de soi les rend plus aptes à les vivre en santé ». La normativité du faire éducatif, du travail enseignant, prend des contours nouveaux.

D'autre part, cette forme de travail intégrative met en visibilité un « terreau de valeurs » et de savoirs qui « fait culture locale ». De ce fait, « *les participants se rendent compte de l'ancrage historique qui les guide. C'est donc bien que quelque chose fait héritage* ». En tant que socialisé, cet héritage peut promouvoir de nouvelles normes antécédentes pour s'engager dans l'avenir : « *Il n'est pas le bien de quelques-uns et tend à faire norme pour ceux qui s'engagent dans des projets* ». Rendre visible, cristalliser des « projets-héritages », c'est aussi sans doute une voie essentielle pour construire des avenir, crédibilisés par des ressources existantes, mais le plus souvent maintenues dans la pénombre.

« Ce que l'analyse de l'activité fait au travail », ou plutôt ce que l'analyse du travail comme activité fait à la vie sociale renvoie donc à une question d'une grande portée et d'une grande généralité. Ce devrait être un cahier des charges posé à l'Université dans sa mission de service public<sup>117</sup>, et au-delà, à l'espace social dans son ensemble. Notre vie est en permanence vouée à un va-et-vient entre les deux pôles du génie humain, et tout sous-dimensionnement du pôle des savoirs-valeur (l'adhérence), comme c'est très souvent le cas dans des sociétés « asymétriques », est matrice de frustrations et de crise.

---

<sup>117</sup> Voir par exemple dans Schwartz, Faïta 1985, op.cit. p.250-251, le propos d'un opérateur de la pétrochimie (G. Autechauld) après un stage d'un an réunissant travailleurs et universitaires pour s'interroger ensemble sur le travail.

## Bibliographie

- Canguilhem Georges (1966) : *Le normal et le pathologique*, PUF.
- Castejon Christine (2012) : « Travail : soutenir et généraliser une résistance civile », dans *Et voilà le travail*, Solidaires, n° 12, p.5-6.
- Duc Marcelle et Coutellier Jérôme (2019) : *Situations professionnelles scolaires et travail par projet. Quelles dynamiques de transformation ? Le cas du Lycée "Françoise" de Tournefeuille-Académie de Toulouse*. Rapport commandité par la direction de l'établissement scolaire et financé par la DAFPEN, 45 p.
- Durrive Louis (1999) : « Accompagner et former en situation de travail : une approche ergologique. », dans la Revue *Education Permanente*, n°193-2, pp 199-218.
- Durrive Louis (2012) : « Se rapprocher de l'expérience subjective du stagiaire en entreprise à partir d'un point de vue anthropologique sur le travail », dans Revue *Education Permanente*, n° 190- 1, p.133-146.
- Durrive Louis (2016) : *Compétence et activité de travail*. Collection Logiques Sociales, Edition l'Harmattan.
- Oddone Ivar (1981 (1977)) : « *Redécouvrir l'expérience ouvrière* », Editions Sociales.
- Roth Xavier (2018) : « Peut-on légitimement parler d'analyse de l'activité », dans *La centralité du travail*, Hubault, F (coord), Octarès Editions, Toulouse, p. 37-47.
- Schwartz Yves et Faïta Daniel (1985) : *L'Homme Producteur, autour des mutations du travail et des savoirs*, Messidor Editions Sociales.
- Schwartz Yves (1987) : « Travail et Usage de soi », dans *Je, sur l'Individualité*, Editions Sociales, p.181-207. Republié dans *Travail et Philosophie, Convocations Mutuelles*, Octarès Editions Toulouse, 1992, p.45-66.
- Schwartz Yves (2000) : *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Octarès Editions Toulouse.
- Schwartz Yves et Durrive Louis (sous-direction) (2003) : *Travail et Ergologie, Entretiens sur l'activité humaine*. Tome 1, Octarès Editions Toulouse.
- Schwartz Yves (2003) : « Usage de soi et compétence », dans *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Tome 1, Octarès Editions, pp. 201-218.
- Schwartz Yves et Durrive Louis (2009) : *L'activité en dialogue. Entretiens sur l'activité humaine*. Tome 2. Octarès Editions.
- Schwartz Yves (2012 (1988)) : *Expérience et Connaissance du travail*, Editions Sociales.
- Schwartz Yves (2016) : « L'activité peut-elle être objet d'analyse », dans *L'activité en théories, regards croisés sur le travail*, M-A Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet et P. Lenel (co-direction), Octarès Editions, Toulouse p.159-185.
- Simon Theo (2019) : « L'énigme d'un corps-soi est-elle à l'épreuve des savoirs neuroscientifiques ? » in *Ergologia*, n° 21, p.47-70.