Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience

When a collaborative research process legitimates a practical knowledge

Serge Desgagné et Hélène Larouche

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8684>

DOI : 10.4000/ree.8684

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Serge Desgagné et Hélène Larouche, « Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience », *Recherches en éducation* [En ligne], HS1 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 01 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8684> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8684>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience

Serge Desgagné & Hélène Larouche¹

Résumé

Dans cet article, nous abordons la collaboration de recherche avec les enseignants en tant qu'elle peut constituer une entreprise de légitimation de leur savoir d'expérience. À titre d'illustration, nous refaisons le parcours d'un programme de recherche visant la constitution d'une banque de récits exemplaires de pratique enseignante destinés à être utilisés en formation, selon l'esprit de la méthode des cas. Dans l'évocation de ce parcours, nous analysons les enjeux de cette entreprise de légitimation à chacune des phases du programme de recherche, soit aux phases de reconstruction (phase 1), d'analyse (phase 2) et d'exploitation, en formation (phase 3), des récits exemplaires de pratique. Nous réservons un espace de réflexion privilégié à la troisième phase de légitimation en tant qu'elle constitue notre préoccupation actuelle de recherche. Nous y adressons la question de l'appropriation du savoir d'expérience par l'apprenti et du rôle médiateur que peut y jouer le récit exemplaire de pratique.

*« L'enjeu n'est pas le savoir, mais les positions devant le savoir »
J.-P. Darré, 1999*

L'expérience de pratique ne prend souvent sa légitimité, dans la culture de formation professionnelle à l'enseignement, qu'en tant qu'elle constitue ou devrait constituer un lieu d'application de savoirs prescrits. Il faut d'abord savoir enseigner (et faire apprendre) pour agir ensuite, en tant qu'enseignant. Schön (1983, 1987) a contribué à nuancer cette manière de concevoir la formation, toutes professions confondues, en y ajoutant que s'il fallait sans doute s'appuyer sur un savoir valide avant d'agir, l'agir était aussi une source de savoir. Au-delà de ce qu'on pouvait anticiper comme solutions aux problèmes de pratique rencontrés, les problèmes eux-mêmes comportaient une part d'indétermination qu'il fallait prendre en compte, en contexte, et qui pouvaient conduire à explorer des solutions inédites. C'est en tant que source d'une construction de savoir en contexte que Schön a tenté de redonner à l'expérience de pratique sa légitimité dans la formation². C'est dans cet effort de légitimation d'un savoir-enseigner construit dans l'expérience que nous nous inscrivons en proposant une approche collaborative de recherche, comme modalité de production d'un savoir par cas, au bénéfice de la formation. Cet article en livre une illustration.

¹ Serge Desgagné, Professeur titulaire à l'Université Laval & Hélène Larouche, Professeure agrégée à l'Université de Sherbrooke.

² Faut-il y voir un « conflit de légitimité » (Tolley, 2004) que d'aucuns associent à deux rationalités du savoir, technique et pratique (Schön, 1983), ou à deux paradigmes de formation, soit les paradigmes d'expertise et d'incertitude (St-Arnaud, 1993 ; Dumoulin, 2009).

1. L'approche collaborative de recherche comme mode de légitimation d'un savoir d'expérience

L'approche collaborative de recherche, telle que nous la concevons (Desgagné, 1997, 2001, 2007 ; Desgagné et al., 2001), se prête bien à une entreprise de légitimation du savoir d'expérience. D'abord parce qu'elle permet d'offrir au

praticien un espace dit réflexif pour faire entendre sa voix, une voix, qui peut être, d'ailleurs, celle d'un groupe de praticiens, et que le chercheur se doit alors de canaliser autour de ce qu'elle a de spécifique à offrir, soit sa connaissance pratique ou expérientielle à propos des questions touchant l'exercice de sa profession. L'approche collaborative s'inscrit, en ce sens, dans une démarche d'explicitation des pratiques. Ensuite parce que, dans cette approche, le chercheur se fait l'interprète de cette voix, c'est-à-dire qu'il permet à cette connaissance expérientielle de passer, par la démarche d'analyse qui emprunte souvent à la théorisation ancrée, d'un statut de singularité à un statut de généralité. La démarche interprétative, en recherche collaborative, rejoint la double fonction de comprendre et d'expliquer, chère à la tradition de la sociologie qualitative. Comprendre au sens de «rendre raison» à la logique des acteurs (Bourdieu, 1993), ici celle de leur connaissance expérientielle. Expliquer au sens de mettre en perspective ces logiques, voire de dévoiler les mécanismes qui fondent leur dynamique (Dubet, 1994). L'approche collaborative s'inscrit, en ce sens, dans une démarche de théorisation des pratiques.

Offrir, par la recherche collaborative, cet espace d'explicitation et de théorisation du savoir d'expérience des enseignants, c'est faire en sorte que s'établisse un certain rapport de complémentarité entre le praticien et le chercheur. En effet, collaborer ne veut pas seulement dire faire ensemble, mais avant tout se reconnaître mutuellement un champ de compétence spécifique et le mettre au service de l'objet de recherche (Saint-Arnaud, 1989). Et si cet objet c'est le savoir d'expérience lui-même, en tant que savoir à formaliser, le praticien devient celui qui est à la source du savoir et le chercheur celui qui se fait accompagnateur de la démarche réflexive par laquelle le praticien, ou le groupe de praticiens, sera amené à configurer individuellement et collectivement ce savoir. Dans cet accompagnement à l'explicitation du savoir d'expérience, le chercheur s'inscrit dans une logique de déploiement des différentes facettes de ce savoir. Dépendant des étapes de la recherche, et selon la nature du projet et du dispositif méthodologique mis en place, il enquête, questionne, confronte et bientôt catégorise, formalise. L'explicitation du savoir d'expérience devient théorisation du savoir d'expérience. La démarche adopte le mouvement d'une «montée en généralité» à partir des singularités (Quéré, 1994, 2000).

Le travail d'explicitation et de théorisation du savoir d'expérience, en recherche collaborative, remplit toujours aussi une fonction de reconnaissance mutuelle, entre praticiens, et donc aussi de prise de pouvoir sur soi, comme individu et comme collectivité professionnelle. Car expliciter son savoir d'expérience, dans un groupe collaboratif de recherche, c'est en définir le territoire et en négocier, voire en repousser les frontières³. Expliciter son savoir, c'est en co-construire une représentation pour soi et pour les autres. En d'autres termes, c'est se l'approprier individuellement et collectivement. «Nommer revient à connaître !», dit quelque part A. Strauss. En cela, il y a une dimension émancipatoire pour les praticiens dans cette démarche de recherche collaborative autour du savoir d'expérience, une émancipation par les pairs et pour les pairs dont le chercheur se fait l'accompagnateur. On rejoint là une autre dimension de la légitimation qui ne tient donc pas seulement au fait qu'on veuille donner au savoir d'expérience, par la théorisation à laquelle on parvient, un statut de savoir de recherche, mais aussi au fait qu'on utilise le partage du savoir d'expérience, dans le collectif de recherche, comme levier de

³ Morrisette (2009), dans sa thèse doctorale, utilise l'approche collaborative pour faire expliciter le savoir d'expérience d'un groupe d'enseignantes du primaire autour de leurs manières de faire l'évaluation formative des apprentissages. Adoptant une perspective interactionniste, elle concrétise cette idée de territoire négocié par le groupe en identifiant trois zones d'explicitation dans le groupe : une zone partagée où les enseignantes créent des consensus autour de leurs manières de faire, une zone admise où les enseignantes «admettent» des manières de faire singulières, propres à chacune d'entre elles, et une zone contestée où des désaccords s'expriment, remettant en question d'autant les frontières du territoire convenu des pratiques d'évaluation formative.

développement professionnel pour les praticiens. Le développement professionnel des praticiens ne dépend pas alors d'un savoir qui vient de l'extérieur dont ils seraient les récepteurs, mais bien d'un savoir de l'intérieur dont ils deviennent les porteurs (Darré, 1999).

2. Le projet des récits exemplaires de pratique comme entreprise de légitimation d'un savoir d'expérience

Beaucoup de nos travaux de recherche respectifs, incluant aussi les travaux de nos doctorants, témoignent de cette démarche de légitimation⁴. Mais c'est dans un projet que nous partageons depuis plusieurs années que nous sommes le plus en mesure de discuter des enjeux de

légitimation du savoir d'expérience. Entre autres, parce qu'il comporte plusieurs phases de recherche dont chacune, pourrait-on dire, participe du parcours de légitimation. Il s'agit du projet collaboratif de reconstruction, d'analyse, voire d'exploitation de récits exemplaires de pratique enseignante (Desgagné, Gervais et Larouche, 2001 ; Desgagné, 2005). Il faut d'emblée préciser, avant même de définir ce qu'on entend ici par récits exemplaires de pratique, que l'intention de départ était précisément de faire une place au savoir d'expérience dans la formation à travers ces récits. Légitimer le savoir d'expérience, c'était donc lui donner un statut de savoir de formation professionnelle. Quelles sont les conditions d'une telle entreprise de légitimation du savoir d'expérience, à travers le projet des récits de pratique, c'est un peu la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans ce texte.

■ *La posture narrative ou l'effort de configuration du savoir d'expérience*

Dans un premier temps, cela a voulu dire, pour nous, se donner une certaine représentation de ce savoir et un moyen d'y avoir accès. Car le savoir d'expérience, si on postule que les enseignants apprennent effectivement de leur expérience vécue, n'est pas une donnée du réel, un objet palpable, dont on peut disposer à son aise, au besoin. L'expérience vécue, dirait Dewey (1934), est un flux continu ; les leçons que chaque enseignant en tire pour savoir-y-faire sont multiples et s'actualisent différemment et singulièrement dans chaque situation que le quotidien propose. En ce sens, le récit nous est apparu comme une manière de le canaliser, sous un certain angle. Encore là, il y a plusieurs manières de raconter son expérience. Nous voulions rester proches de la notion de savoir d'expérience, telle que l'entend Schön (1983, 1987) à travers son concept de praticien réflexif et de savoir d'action, soit un savoir ancré dans les situations perçues comme problématiques et qui interpellent une délibération chez l'enseignant, soit une sorte d'enquête sur la situation pour la comprendre et la résoudre, de manière satisfaisante, une sorte de conversation réflexive entre l'enseignant et la situation qui le préoccupe. C'est ce qui fait que les récits dont on parle, dans ce projet à long terme, sont des récits événements⁵ (ancrés dans une situation problème bien spécifique ou dans un défi qui s'est posé à eux à un certain moment de leur carrière) plutôt que des récits parcours (ancrés dans une trajectoire expérientielle lorsqu'il s'agit de raconter, par exemple, comment on est devenu enseignant).

De surcroît, nous souhaitons que cette expérience réfléchie ait été significative, c'est-à-dire que cet enseignant puisse choisir, sur l'ensemble de son trajet de carrière, une situation qui, en la traitant, avait modifié, du moins enrichi, son répertoire d'intervention, son contrôle réflexif, son cadre de référence, somme toute, enrichi son bagage expérientiel. Nous avons là le premier sens donné à l'idée d'exemplarité, soit un récit exemplaire de soi et pour soi, comme praticien qui

⁴ Par exemple, dans une recherche menée auprès des éducatrices en garde scolaire, Larouche (2000, 2005) a ainsi créé un dispositif d'analyse en groupe de récits d'intervention, amenant les éducatrices à négocier les contours d'un territoire professionnel à occuper en contexte scolaire. Desgagné (1994, 1995) a créé, de son côté, un dispositif de mentorat entre expérimentés et débutants enseignants qui visait précisément à analyser, voire à mettre en valeur, le savoir d'expérience transmis par le mentor au débutant, de l'intérieur même du mentorat. Dans cette foulée, et s'inspirant d'un même dispositif mentorat, Marie-Josée Dumoulin (2009) a tenté, dans sa recherche doctorale récente, une recherche collaborative par ailleurs exemplaire, d'analyser plutôt le savoir d'expérience en construction du débutant.

⁵ Nous avons traité, dans un autre texte (Desgagné, à paraître), de cet ancrage du récit exemplaire dans la notion d'«événement», notion chère, entre autres, à Ricoeur (1991).

se construit dans l'expérience. Mais ce premier sens donné à l'exemplarité en supportait un autre presque indissociable... soit l'idée d'orienter cette narration vers un destinataire : celui qui entre dans l'expérience et veut être éclairé sur sa route. Car si les enseignants puisaient à leur trajet de carrière un événement significatif, sur le plan du savoir d'expérience qu'il permettait de déployer, ils le faisaient aussi dans une intention de livrer un héritage à la relève enseignante. La transmission de l'expérience était, d'une certaine façon, le moteur même de ce projet de reconstruction d'histoires de pratique. Cette précision sur la position d'exemplarité est importante car elle colore la nature même du savoir d'expérience dont il est question dans ces récits. Il s'agit d'un savoir conçu pour «porter enseignement» sur la pratique et sur la manière de se construire, comme praticien, à travers l'expérience de cette pratique enseignante. Et on verra que la deuxième phase du projet a précisément été d'amorcer une analyse en s'interrogeant sur la nature même de cette exemplarité portée par la narration des enseignants. Mais ne devançons pas trop notre propre récit de recherche...

Nous ne reprendrons pas ici l'évocation de toutes les conditions du «contrat narratif» ou du «contrat réflexif» par lequel les récits ont pris forme, à l'oral et ensuite à l'écrit, dans la démarche collaborative de recherche, à cette première étape, car ces conditions ont été abondamment commentées (Gervais et Desgagné, 2003 ; Desgagné, 2005) et ce n'est pas là le propos principal de ce texte. Ce qu'il importe ici de mentionner, c'est que la légitimation du savoir d'expérience, en tant que savoir de formation éventuel, devait d'abord passer par cet effort de configuration, voire de scénarisation, qui, ici, a été une configuration narrative. D'emblée, et sous l'angle de la formation, les récits reconstruits pouvaient revendiquer un statut de savoir par cas (Shulman, 1986), c'est-à-dire un savoir fondé sur l'idée qu'une expérience singulière est porteuse de généralité sur la pratique qu'elle représente et cela, par l'intermédiaire de la démarche d'intelligibilité qui tient lieu de pédagogie du cas dans le groupe d'apprenants concernés (Mucchielli, 1968 ; Passeron et Revel, 2005 ; Merseth, 1996 ; Legendre, 1998 ; Legendre et al., 2000). D'autant plus que cette généralité était déjà sollicitée dans le «contrat narratif». En effet, la position d'exemplarité du narrateur l'obligeait déjà à sortir l'événement choisi de l'anonymat expérientiel pour le configurer à titre d'événement significatif pour soi et pour d'autres, avons-nous dit plus haut. En cela, tout en étant ancré dans une singularité expérientielle, l'événement assumait déjà, dans sa «portée d'enseignement», un double potentiel de généralité, généralité en tant que représentatif de soi, comme praticien, et comme représentatif de ce qui peut servir à d'autres.

Mais encore faut-il rendre explicite et donner à voir ce potentiel de généralité du cas, donner à voir son exemplarité. Car le récit lui-même ne livre pas son message, comme tel... il raconte une histoire vécue, ancrée dans un événement singulier plus ou moins marquant pour l'enseignant qui le raconte. On peut toujours se dire que le formateur qui utilisera ce récit, à titre de cas à analyser avec son groupe d'apprentis, en retracera la portée de généralité. D'une part, ce serait présumer que l'intelligibilité du récit est transparente, que le sens de l'expérience est donné et donc accessible. D'autre part, ce serait présumer que le formateur est disposé à «écouter» cette parole pour elle-même, pour ce qu'elle a à «faire entendre» à propos de l'expérience et des leçons qu'on peut en tirer.

En d'autres termes, publier un tel recueil de récits, sans autre filet interprétatif que les histoires elles-mêmes, pose toujours le risque de les faire servir à d'autres intérêts que celui auquel on souhaite les faire servir : un intérêt de compréhension plutôt que de jugement des pratiques enseignantes véhiculées à travers ces reconstructions de l'expérience. C'est sur la base de cette préoccupation qu'après avoir assumé toute la phase de mise en forme des récits et de constitution d'un recueil les regroupant à des fins de formation (voir le site Internet : <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>), il est apparu essentiel d'aborder une autre phase du projet et qui devait consister à entreprendre une démarche d'analyse qui permettrait, à son terme, de fournir une clé de lecture des récits. C'est de cette démarche d'analyse dont nous allons maintenant brièvement rendre compte.

■ ***La posture analytique ou l'effort de théorisation du savoir d'expérience***

Rappelons qu'il s'agit toujours ici de légitimer le savoir d'expérience en tant que savoir de formation professionnelle. La première phase nous a montré que le premier enjeu de cette légitimation était de configurer ce savoir pour lui donner une forme utilisable en formation. On a vu que la forme narrative nous permettait de prétendre produire un savoir par cas. Mais nous avons convenu du danger de produire un cas sans orientation vers le savoir qu'il prétend livrer. En d'autres termes, il nous fallait maintenant guider ce passage de la singularité à la généralité, dans la pédagogie du cas. Et cela nous conduisait à entreprendre une analyse des récits qui permettrait d'éclairer ce passage en proposant une théorisation du savoir d'expérience ancré dans les récits. L'entreprise de légitimation semblait devoir passer par une démarche de théorisation... ancrée. En ce sens, la voie d'analyse la plus ancrée, celle qui permettait le mieux de rejoindre le point de vue du praticien narrateur, nous a semblé celle qui consistait à retracer l'exemplarité du récit. Quelle exemplarité de soi livrait l'enseignant à travers son récit ? En quoi cette exemplarité donnait-elle accès au rapport que l'enseignant entretient avec l'expérience comme source de savoir, une expérience qu'il a acquise dont il a fait un savoir qui le définit comme praticien et qu'il souhaite offrir en héritage à la relève ? La notion d'exemplarité devenait le phare de notre analyse... Non pas comme objet, l'objet étant le savoir d'expérience, mais comme voie d'accès à l'objet d'analyse... une sorte d'entrée méthodologique dans l'analyse du récit, en tant que ce récit prétend témoigner d'un savoir d'expérience.

Dans la théorie narrative, voire littéraire, le récit exemplaire constitue un genre spécifique (Suleiman, 1977). Il s'agit d'un récit, tel la fable ou la parabole, dit «porteur d'enseignement». Il comporte deux composantes indissociables : l'intrigue et le message. Parfois, le message demeure implicite, imbriqué dans l'intrigue. C'est le cas de la parabole. Parfois, le message est rendu explicite au cours et surtout à la fin de l'intrigue. C'est le cas de la fable. Dans tous les cas, il y a cette idée d'une dynamique entre intrigue et message, dynamique imprégnée de cette intention narrative initiale de «porter enseignement». Retracer l'exemplarité du récit voulait donc dire tenter de comprendre ce rapport dynamique entre mise en intrigue et mise en message de soi comme praticien. Un processus comparatif des récits, sous ce rapport dynamique, nous a ainsi permis de dégager une typologie des récits en cinq types d'exemplarités. Il ne s'agit pas ici de commenter méthodologiquement cette analyse dont les résultats ont été publiés et le processus d'analyse amplement commenté (Desgagné, 2005). Peut-être simplement donner deux exemples contrastants, deux types, pour évoquer...

Dans *le récit d'exploration*, l'exemplarité tient à ce message : «on peut tirer leçon de l'expérience». En effet, toute la mise en intrigue du récit s'élabore autour d'une situation problématique où l'enseignant, nous montrant qu'il a épuisé tous les moyens dont il dispose pour la résoudre, les uns après les autres, doit accepter « une avancée dans l'inédit ». Il se montre alors dans un rôle exemplaire d'«improvisateur sage et prudent», qui s'éclaire des éléments du contexte.

Dans *le récit d'accomplissement*, l'exemplarité tient à ce message : «l'expérience est un acquis sur lequel compter». En effet, toute la mise en intrigue du récit s'élabore autour d'une compétence acquise au fil de l'expérience et qui fonde une mission sociale, source d'accomplissement pour l'enseignant. Dans la situation problématique, l'enseignant apparaît dans un rôle de «personne en service» à sa mission, au cours de laquelle se déploie sa compétence.

Et ainsi des autres types, chacun manifestant un certain rapport à l'expérience et au savoir que l'enseignant y déploie, selon le rôle qu'il s'attribue comme intervenant dans la situation problématique choisie...

Ce qu'il faut retenir, c'est que les récits ont, à partir de cet éclairage de la typologie, été configurés autrement. Au lieu d'obéir à une simple logique narrative, celle de l'enseignant qui

raconte son événement, de son déclencheur à son dénouement, les récits sont été soumis à une logique théorisante, celle des types identifiés. Des groupes de récits ainsi ont été formés autour de chaque type et les meilleurs représentants de chaque type ont servi à produire ce qu'il convient d'appeler des prototypes. Ce qui caractérise les prototypes, c'est que le récit est désormais structuré narrativement autour des caractéristiques fondamentales du type qu'il représente. Le récit d'exploration, par exemple, se lit selon la logique suivante : 1) l'ouverture du récit : la mise en situation du problème ; 2) Avant le passage dans l'inédit, un problème qu'on n'arrive pas à résoudre ; 3) Le passage dans l'inédit, l'émergence d'une solution «autre» à explorer ; 4) la clôture du récit : le regard évaluatif d'ensemble. Bien sûr, chaque partie identifiée et les sous-parties que nous ne mentionnons pas ici, sont ponctuées d'épisodes narratifs. Tout concourt à montrer, dans cette nouvelle mouture, que la singularité de l'événement raconté peut se lire à partir de l'éclairage que fournit la généralité du type représenté. Nous croyions donc assumer par ce passage de cas dits préceptes (reconstruits selon la logique narrative reflétant leur singularité) à ces cas dits prototypes (reconstruits selon une logique théorisante reflétant leur généralité) le besoin de donner une clé de lecture aux récits...

Une clé de lecture compréhensive, sans doute ! Compréhensive du rapport à l'expérience qu'entretient l'enseignant qui se raconte ; compréhensive aussi de sa conception du savoir qu'il a construit à partir de cette expérience, un savoir qu'il déploie dans le récit, à titre de témoignage. Mais quand il s'agit de faire en sorte que cette expérience et ce savoir se transmettent à celui qui veut s'en inspirer, à quoi sert cette lecture compréhensive ? L'exemplarité maintenant dévoilée à travers ces prototypes risquait de créer un effet d'impénétrabilité, de fermeture du sens ! Que peut-on dire de cas dont l'exemplarité est si bien «donnée à voir» sinon que la contempler ? Si la typologie et les cas prototypes offraient une clé pour lire les récits, du même coup, ils en verrouillaient le sens (Desgagné, à paraître). Si l'on voulait déverrouiller le sens des récits pour déclencher un apprentissage à partir de ces cas, il fallait poursuivre autrement l'effort de recherche. La véritable légitimation du savoir d'expérience, en tant que savoir de formation, ne pouvait se limiter à notre effort de théorisation, mais devait se poursuivre dans un effort d'appropriation par l'apprenant de ce savoir théorisé. Le cas ne devait pas seulement servir à comprendre le savoir d'expérience de l'autre, il devait servir à construire son propre savoir d'expérience. Et pour cela, il fallait inverser le «mouvement de fermeture» du sens en un «mouvement de réflexivité» du sens (Kaufmann, 2004)⁶. C'est cette préoccupation qui est présentement la nôtre et dont nous allons tenter de tracer les premiers éléments d'une problématique en émergence.

■ *La posture pédagogique ou l'effort d'appropriation du savoir d'expérience*

Inverser le «mouvement de fermeture» du sens en un «mouvement de réflexivité» du sens, pour un formateur qui veut utiliser les récits à titre de cas à soumettre à des apprentis enseignants, cela voulait d'abord dire d'utiliser, en situation de formation, les récits de la première mouture, ceux à qui on avait donné un statut de cas préceptes, c'est-à-dire qui ne livrent pas d'emblée la clé de lecture, comme les cas prototypes. Cette clé, il fallait la faire découvrir par les apprentis. En effet, la première étape de la formation, à partir du cas, était précisément de faire voir le mouvement narratif du récit et ainsi de faire découvrir l'intention narrative de l'enseignant, faire découvrir par les apprentis la clé de sens éclairante du prototype auquel on pouvait associer le récit étudié. À cette étape initiale, cette clé de sens, issue d'une association à des types de récits, pouvait jouer un rôle positif en nous conduisant aux moments du récit où l'enseignant déployait son exemplarité d'intervenant sur la situation problématique et en nous éclairant sur la logique de déploiement de cette exemplarité. Par exemple, il était éclairant de faire découvrir, pour un récit d'exploration, que toute la mise en intrigue du récit était orientée sur ce moment où l'enseignant a épuisé tous ses moyens et décide d'avancer dans l'inconnu, avec les éléments du contexte. Car c'était sur ce moment qu'il nous pointait du doigt le savoir d'expérience qu'il estimait intéressant de nous témoigner. Même chose pour un récit d'accomplissement où l'enseignant nous pointait

⁶ On pourrait parler, dans le même sens et en s'inspirant du concept de Schön (1996), du défi d'effectuer un «transfert réflexif» à partir du cas étudié, soit, pour ce qui nous concerne ici, une réappropriation pour soi de l'expérience de l'autre.

les moments où se déployait sa compétence à assumer sa mission. C'était à ces moments d'accomplissement de sa mission qu'il témoignait de son savoir d'expérience.

Mais il fallait bien sûr aller plus loin pour déclencher le «mouvement de réflexivité» souhaité sur la base de ces moments où s'exposait un savoir d'expérience. La question qui s'est alors posée d'évidence fut la suivante : qu'est-ce qui se déploie de si spécifique au savoir d'expérience dans ces moments d'exemplarité ? Un peu comme si, pour mieux être éclairé sur la manière d'amorcer un «mouvement de réflexivité» autour de ces moments d'exemplarité, il fallait d'abord mieux voir ce qui s'y jouait sur le plan de la délibération dans l'action et du jugement en contexte autour de la situation problématique initiale. Relisant alors les récits en s'attardant aux moments d'exemplarité, ces moments que nous pointaient du doigt les enseignants quand on comprenait leur logique narrative, à partir des types identifiés, il nous est apparu que s'y déployait ce que Ryle (1968) nomme bien une «intelligence de l'agir». Qu'était le savoir d'expérience sinon cette lecture éclairée du contexte qui fait que le geste posé se veut, pour l'enseignant, le geste approprié, au bon moment, en considération des personnes en cause ? L'art du discernement était au rendez-vous dans ces moments où le mode d'intervention sur le problème n'était pas donné, mais à construire, en raison de l'indétermination des facteurs en cause. Selon les moments d'exemplarité et selon les récits, il fallait parfois faire preuve de doigté pour ne pas blesser, il fallait parfois faire un compromis pour sortir d'un dilemme. On était au cœur de ce savoir-agir du praticien réflexif, tel que le conçoit Schön (1983, 1987), et il fallait se concentrer sur cette «intelligence de l'agir» en opération, si l'on peut dire, comme étant ce que les récits avaient de meilleur à offrir aux apprentis.

Peut-on aller plus loin sur cette «intelligence de l'agir» en opération, comme objet de formation et de recherche ? Comment mieux cerner, sur un plan théorique, ce que d'aucuns s'entendent pour associer à une «posture insaisissable» (Gomez, 2007) dans l'acte professionnel du praticien et à une dimension un peu «oubliée» dans le monde, la profession enseignante plus spécifiquement (Snoeckx, 2008) ? Car, disons-le, les récits exemplaires, abordés à titre de cas de formation, nous donnaient l'occasion de s'en saisir et de la ramener à l'avant-plan de la formation professionnelle de l'apprenti ! Deux pistes conceptuelles permettent de cerner théoriquement cette «intelligence de l'agir» en tant qu'objet de savoir issu de l'expérience et auquel les récits donnent un accès privilégié. Des travaux récents, dans la foulée de l'intérêt porté aux pratiques professionnelles et de métiers, en tant qu'«activités situées», ont montré le potentiel d'éclairer cet agir en contexte, et plus spécifiquement celui de l'éducateur (Gomez, 2007) et de l'enseignant (Lantheaume, 2007, 2008), en puisant aux sources fondatrices combinées, puisées à la philosophie grecque, de la «sagesse pratique» (*la phronésis*) et de l'«intelligence pratique» (*la mêtis*) (Dejours, 1993, 1995 ; Jobert, 2004). Si les deux sources constituent deux formes privilégiées d'une «intelligence de l'agir», elles se distinguent en ce que la sagesse pratique renvoie plus spécifiquement à la prudence de l'acteur professionnel, alors que l'intelligence pratique renvoie plus spécifiquement à son ingéniosité (Granjon, 1999 ; Paillé, 2007).

Soyons plus explicites ! Sous l'angle de la prudence, l'acteur se fait «responsable» et agit en fonction du bien et du possible. Il tient compte de ce qui est souhaitable pour soi et les autres dans les limites du possible, visant ainsi la juste mesure pour arriver à ses fins. Sous l'angle de l'ingéniosité, l'acteur se fait «débrouillard» et agit en fonction de saisir les opportunités du contexte. Il tient compte des contraintes de l'environnement immédiat et compose, de manière créative, avec les ressources qui s'offrent à lui, visant ainsi l'efficacité pour arriver à ses fins. Toute situation délibérative est susceptible de mobiliser l'une et l'autre, prudence et ingéniosité. Mais tout dépend de ce que mobilise la situation, d'un point de vue délibératif. Si la situation interpelle à l'avant-plan une délibération de prudence, c'est qu'elle pose un défi d'assurer le bien des personnes dans les limites du possible. La sagesse pratique est un art du dilemme et du souci éthique, du tact et du doigté envers les personnes (Ladrière, 1990 ; Aubenque, 2002). Si la situation interpelle à l'avant-plan une délibération d'ingéniosité, c'est qu'elle pose un défi de «faire avec» les contraintes et de saisir les opportunités du contexte. L'intelligence pratique est un art du détour et de la ruse créative, du flair et de l'astuce (Détienne et Vernant, 1974 ; Jullien, 1996). Les récits exemplaires, quand on s'arrête aux moments où l'«intelligence de l'agir» est sollicitée, ces moments exemplaires dont on a parlé plus haut, «donnent à voir» la dynamique de ces deux

logiques délibératives, sagesse pratique et intelligence pratique, déploiement de prudence et d'ingéniosité, en vue d'agir ou d'intervenir de manière satisfaisante, selon les fins poursuivies par l'enseignant.

Dans le récit d'exploration *Le sourire dans les yeux*⁷, par exemple, une enseignante nous conduit à ce moment de carrière où elle a pris leçon de l'expérience. Après avoir épuisé tous ses moyens connus pour solutionner un problème avec un enfant qui pose des difficultés sur le plan du comportement en classe, l'enseignante se voit impuissante à mettre fin au rapport de confrontation qui s'est installé et fait le point. Voyant qu'elle ne peut tout régler en même temps, elle décide de miser sur ce qui l'agace le plus, soit le comportement hors classe, supportant mal les plaintes des autres enseignants. Dans son exploration d'une solution «autre» que la confrontation, elle fera preuve d'«ingéniosité» en prétextant (on reconnaît l'art de l'astuce et du détour) un besoin d'aide de sa part aux moments où cet élève est le plus en conflit avec les autres élèves de l'école, soit les récréations et les midis. Elle lui propose de petites tâches d'organisation de la classe sous sa supervision. Il accepte et l'enseignante, graduellement, utilisera ces moments privilégiés pour développer une relation... d'affection qui viendra modifier son comportement en général. Cela ne se fera pas sans aussi faire preuve de prudence, puisqu'elle devra justifier auprès des autres élèves de la classe cette apparence de favoritisme (on reconnaît l'art du doigté et le souci éthique). La leçon tirée de cette expérience, de son propre dire : «L'affrontement, c'est le pouvoir... et ça ne mène à rien ; et il faut miser sur l'idée que les enfants ont besoin d'affection et d'attention.»

Les récits, cet exemple en offre une évocation, donnent accès au déploiement d'une «intelligence de l'agir» sous les deux dimensions évoquées, soit un art de l'ingéniosité qu'on associe au concept d'«intelligence pratique» et un art de la prudence qu'on associe au concept de «sagesse pratique». Resserrons notre propos... Nous avons dit que la typologie et les types qu'elle identifie permet de mieux repérer les moments d'exemplarité, dans leur logique narrative, soit les moments que nous pointent les enseignants comme témoignant de leur savoir d'expérience en acte. Nous avons tenté de mieux cerner l'objet de savoir sur lequel on pouvait miser à l'appui de ces moments d'exemplarité, si l'on voulait utiliser les récits comme des cas de formation auprès d'apprentis. Le savoir d'expérience a ainsi été associé au déploiement d'une «intelligence de l'agir», selon une double dimension, soit un art de l'ingéniosité et un art de la prudence. Nous avons donc tracé les premiers repères permettant d'amorcer une démarche d'appropriation des récits à titre de cas de formation. Mais ce ne sont sans doute que les premiers... Car le «mouvement de réflexivité» n'est pas pour autant assuré, voire à peine amorcé, pour les apprentis qu'on veut voir s'approprier ces cas pour eux-mêmes. Au-delà d'attirer leur attention autour de ces moments d'exemplarité et de l'objet de savoir qu'ils proposent, que veut dire s'approprier pour soi une «intelligence de l'agir» ? Comme on l'a souligné plus haut dans ce texte, au-delà de «faire voir» le sens, il faut déverrouiller et donc ouvrir le sens !

La piste sur laquelle nous travaillons, dans le projet d'appropriation des récits par les apprentis, consiste à tenter de remettre en débat, chez les apprentis, les avenues prises par les enseignants qui se racontent, aussi ingénieuses et prudentes ont-elles été dans le traitement de la situation problématique rencontrée. Car toutes ces situations problématiques ont en commun d'avoir eu à faire face à l'indétermination... d'où la mobilisation d'une ingéniosité et d'une prudence ! Si l'on se replace dans cette indétermination initiale, et tout en considérant les enjeux qui étaient en présence, d'autres avenues étaient-elles possibles ? D'autres enjeux auraient-ils été à considérer quand on se place du point de vue des apprentis qui n'ont pas la reconnaissance des pairs enseignants, qui n'ont pas l'assurance de ceux qui ont acquis l'expérience, pas plus, par ailleurs, que le poids des années accumulées et la fatigue qu'il sous-tend, qui ont à faire leurs preuves de débutants dans l'enseignement ? Sur la base de ce recadrage des enjeux à considérer, dans la délibération, d'autres priorités auraient-elles été données quant aux choix à poser ? D'autres finalités ou valeurs que celles qui ont présidé aux choix d'intervention, à la manière de composer avec la situation problématique, se seraient-elles interposées pour éclairer l'agir ? On le voit, il y a de quoi ré-ouvrir le sens que donne à voir cette «intelligence de l'agir» quand on se replace du point de vue des apprentis. Dès lors, c'est moins

⁷ On peut lire ce récit et le suivant sur le site Internet déjà mentionné : <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>

le rapport à l'objet de savoir qui est en cause que les conditions pédagogiques à mettre en place pour mettre le cas et son objet de savoir en débat. Cela est encore à faire et concentre notre préoccupation de recherche autour du défi de faire du récit exemplaire, au-delà d'une « offre de sens » de la part de l'expérimenté, une « opportunité de sens » pour l'apprenti !⁸

Mise en perspective et conclusion autour du parcours de légitimation du savoir d'expérience

Il est surprenant que le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983, 1987) ait eu, en formation des enseignants, autant d'audience, voire d'influence, sans qu'y soient adressées toutes les exigences auxquelles ce modèle devait conduire. En effet, adopter le modèle du praticien réflexif, comme modèle de formation, n'était-ce pas précisément entrer dans la construction de ce savoir d'expérience dont nous avons parlé plus haut et qui exige le développement d'un art du discernement et de la délibération en contexte par lesquels se construit cette intelligence de l'agir, qu'elle se fasse ingéniosité (« intelligence pratique ») ou prudence (« sagesse pratique »). Sans doute qu'en formation initiale, les stages en milieu de pratique, ou encore les premiers pas dans la pratique, au moment de l'entrée dans la profession, permettent de la construire sur le tas, mais il nous semble tout de même qu'un « savoir par cas », dans des conditions pédagogiques de formation appropriées, puisse « porter enseignement », de manière plus intentionnelle et plus formelle, à propos de cette intelligence de l'agir, de cette compétence à juger de ce qui est juste et bon, en fonction de ce qui est possible, dans une situation singulière donnée. Nous situant dans cette perspective de valorisation d'une approche et d'un savoir par cas, en formation, il nous semble que nos récits peuvent servir à soutenir le développement de ce praticien réflexif tant convoité, comme modèle de professionnel enseignant⁹.

D'un point de vue méthodologique, le nouveau projet d'appropriation du savoir d'expérience par les apprentis, par l'intermédiaire des récits, abordés comme des cas à soumettre au débat, nous renvoie à établir un nouveau partenariat de recherche, voire à définir un nouveau rapport aux partenaires. En effet, en mobilisant les ressources interprétatives des apprentis enseignants autour des récits, nous rejoignons certains principes au fondement de l'approche collaborative en éducation, dont nous avons contribué au développement (Desgagné, 1997 ; Desgagné et al., 2001), mais aussi de la méthode d'analyse en groupe, en sociologie (Campenhoudt, Chaumont et Franssen, 2005) qui nous semble ici inspirante, dans le cadre de ce nouveau projet, entre autres, dans la mesure où le débat, autour de récits partagés et discutés, y occupe une place privilégiée, et sert de déclencheur à la co-construction du groupe. Cela dit, ce qu'on peut dire pour l'instant, c'est que ces deux approches ont en commun de considérer les acteurs sociaux, partenaires de la recherche, capables de réflexivité pour éclairer les phénomènes qui les concernent sur la base de l'expérience qu'ils en ont. Elles ont aussi en commun d'être identifiées à des recherches-formations, en ce sens que la réflexivité mobilisée concilie à la fois les fonctions d'analyse de pratique, du point de vue formation, et d'investigation formelle, du point de vue recherche, concernant le phénomène à l'étude. Nous comptons laisser mûrir ce rapprochement méthodologique dans le projet en démarrage...

⁸ Geneviève Audet, qui a fait porter sa thèse doctorale sur la reconstruction et l'analyse de récits de pratique d'enseignants autour de leur manière d'assumer la diversité culturelle en classe de maternelle (Audet, 2006), tente maintenant, à titre de postdoctorante, de relever ce même défi, soit de faire du récit, en contexte spécifique de formation à la diversité culturelle, une « opportunité » de sens pour l'apprenti enseignant.

⁹ Par ailleurs, d'aucuns reconnaissent cette compétence au discernement et à la délibération comme étant de haut niveau, du moins de formation avancée (Lang, 1999), soit la fin de la formation initiale ou les premières années de pratique, renvoyant au moment, au fond, où cet apprentissage s'impose par la complexité des situations vécues en pratique et par l'autonomie et la responsabilité professionnelles que le novice est tenu d'assumer à cette étape de son cheminement d'apprenant.

Bibliographie

AUBENQUE P. (2002), *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF.

AUDET G. (2006), *Pour une altérité en acte : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle*, Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.

BOURDIEU P. (1993), « Comprendre », *La misère du monde*, P. Bourdieu (dir.), Paris, Seuil, pp.903-939.

CAMPENHOUDT L. V., CHAUMONT J.-M., FRANSEN A. (2005), *La méthode d'analyse en groupe : applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod.

DARRÉ J.-P. (1999), *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme.

DEJOURS C. (1995), *Le facteur humain*, Paris, PUF.

DEJOURS C. (1993), « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel », *Éducation permanente*, n°116, pp.47-70.

DESGAGNÉ S. (à paraître), « Le récit exemplaire de pratique comme révélateur d'un soi professionnel : repères pour la formation à l'enseignement », *Les pratiques autobiographiques actuelles à l'articulation de la recherche et de la formation: enjeux identitaires, sociaux et formatifs*, D. Desmarais, L. Simon et G. de Villers (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec.

DESGAGNÉ S. (2007), « Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante », *La recherche participative. Multiples regards*, M. Anadon (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.89-121.

DESGAGNÉ S. (2005), *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

DESGAGNÉ S. (2001), « La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation », *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, M. Anadon (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval, pp.51-76.

DESGAGNÉ S. (1997), « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, n°23(2), pp.371-393.

DESGAGNÉ S. (1995), « Un mentorat en début de profession: la reconstruction d'un savoir d'expérience », *Cahiers de recherche en éducation*, n°2(1), pp.89-121.

DESGAGNÉ S. (1994), *À propos de la discipline de classe : analyse du savoir professionnel d'enseignant-e-s expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*, Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.

DESGAGNÉ S., BEDNARZ N., COUTURE C., POIRIER L., LEBUIS P. (2001), « L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, n°27(1), pp.33-64.

DESGAGNÉ S., GERVAIS F., LAROUCHE H. (2001), « L'utilisation du « récit » de « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire », *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp.203-223.

DESGAGNÉ S. & GERVAIS F. (2000), *Pour un héritage de la profession enseignante: récits exemplaires de pratique*, Tomes 1 et 2, Document inédit, Québec, Université Laval, <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>

DÉTIENNE M. & VERNANT J.-P. (1974), *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, Paris, Flammarion.

DEWEY J. (1934), *Art as Experience*, London, George Allen and Unwin Ltd.

DUBET F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

DUMOULIN M.-J. (2009), *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorale*, Thèse de doctorat non publiée, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

GERVAIS F. & DESGAGNÉ S. (2003), « The reconstruction process of teachers' narratives ». *Policy and Practice in Education*, n°10(1), pp.45-59.

GOMEZ J.-F. (2007), « L'acte éducatif revisité ou la posture insaisissable », *Vie sociale et traitements*, n°93, pp.88-100.

GRANJON M.-C. (1999), « La prudence d'Aristote : histoire et pérégrinations d'un concept », *Revue française de science politique*, n°49(1), pp.137-146.

JOBERT G. (2004), « L'intelligence au travail », *Traité des sciences et des techniques de la formation*, P. Carré et P. Caspar (dir.), Paris, Dunod, pp.347-363.

JULLIEN F. (1996), *Traité de l'efficacité*, Paris, Bernard Grasset.

KAUFMANN J.-C. (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.

LADRIÈRE P. (1990), « La sagesse pratique », *Les formes de l'action*, P. Pharo et L. Quéré (dir.), Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, pp.15-37.

LANG V. (1999), *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.

LANTHAUME F. (2008), « De la professionnalisation à l'activité, nouveaux regards sur le travail enseignant », *Recherche et formation*, numéro à paraître, pp.9-22.

LANTHAUME F. (2007), « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs et souffrance », *Éducation et sociétés*, n°19, pp.67-81.

LAROUCHE H. (2005), « Le double rôle de formatrice et de chercheure : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, n°31(2), pp.335-354.

LAROUCHE H. (2000), *Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique*, Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.

LEGENDRE M.-F. (1998), « Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres », *Revue des sciences de l'éducation*, n°24(2), pp.379-406.

LEGENDRE M.-F., DESGAGNÉ S., GERVAIS F., HOHL J. (2000), « La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale : sur quoi fondons-nous nos pratiques ? », *Recherche et pratiques de formation de maîtres : vers des pratiques réfléchies et argumentées*, D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp.17-44.

MERSETH K.K. (1996), « Cases and case methods in teacher education », *Handbook of Research on Teacher Education : a Project of the Association of Teacher Educators*, J. P. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), New York, Macmillan, pp.722-744.

MORRISSETTE J. (2009), *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*, Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.

MUCCHIELLI R. (1968), *La méthode des cas*, Paris, ESF Éditeur.

PAILLÉ A. (2007), « De l'insu de travail ou les malentendus de l'intelligence pratique ». Actes du *Congrès international Actualité de la recherche en éducation et formation* (AREF), Strasbourg, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Anne_PAILLE_458.pdf.

PASSERON J.-C. & REVEL J. (2005), « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités ». *Penser par cas*, J.-C. Passeron et J. Revel (dir.), Paris, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, pp.9-44.

QUÉRÉ L. (2000), « Singularité et intelligibilité de l'action ». *L'analyse de la singularité de l'action*, Centre de recherche sur la formation (CNAM), Paris: PUF, pp.147-169.

QUÉRÉ L. (1994). « Présentation ». *L'enquête sur les catégories*, B. Fradin, L. Quéré et J. Widmer (dir.), Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, pp.7-40.

RICOEUR P. (1991), « Événement et sens ». *L'événement en perspective*, J.-L. Petit (dir.), Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, pp.41-55.

RYLE G. (1978), *La notion d'esprit*, Paris, Payot.

SAINT-ARNAUD Y. (1989), *La relation professionnel-client : efficacité et coopération*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

SCHÖN D.A. (1996), « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, PUF, pp.201-222.

SCHÖN D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey Bass.

SCHÖN D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.

SHULMAN L.S. (1986), « Those who understand : knowledge growth in teaching », *Educational Researcher*, n°15(2), pp.4-14.

SNOECKX M. (2008), « Entre théories et pratiques : réconciliation autour du praticien réflexif ». *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), Bruxelles, Éditions De Boeck Université, pp.125-140.

SULEIMAN S. (1977), « Le récit exemplaire », *Poétique*, n°32, pp.468-489.

TOLLEY C. (2004), « Formation scolaire ou formation sur le tas chez les bergers de Provence. Différenciations des pratiques et conflit de légitimité ? », *Sociétés contemporaines*, n°55, pp.115-138.