

communiquer

Trois zones de coconstruction de savoirs professionnels issues des médiations de débats en groupe

Joëlle Morrissette, Ph. D.

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal, Canada

Sylvie Guignon, Ph. D.

Chercheuse indépendante
Analyste Affaires et Transformation organisationnelle

Résumé

Cette contribution présente un cadre d'analyse des pratiques professionnelles structuré autour de trois zones de coconstruction de savoirs, dégagé des conversations entre des enseignantes ayant participé à une recherche-formation. L'analyse de leurs négociations conversationnelles autour des cas de pratique a permis de mettre en lumière les « zones partagées » de savoirs, « admises » ou encore « contestées » qui sous-tendent leur territoire de pratique. Nous montrons l'intérêt de ce cadre d'analyse pour la production de connaissances scientifiques à propos d'une activité professionnelle et pour une démarche de développement professionnel de praticiens en exercice. Enfin, nous examinons les conditions de réalisation d'une intervention supportant ces deux visées, nous attardant en particulier sur les médiations à mobiliser pour nous donner accès aux savoirs d'une pratique professionnelle à partir de la réflexivité des praticiens, et nous soulignons les contributions pour les communautés scientifique, notamment pour le domaine de la communication, et professionnelle de ce cadre d'analyse.

Mots-clés : activité professionnelle, zones de coconstruction de savoirs, négociations conversationnelles, réflexivité, médiations.

Three areas of collaborative professional knowledge building from the mediation of group debates

Abstract

This paper presents an analytical framework of teacher professional knowledge, developed from the analysis of teacher's conversations during a research-training project. Based on the analysis of their conversational negotiations around practical cases, this framework enlightens the professional group activity by identifying three areas of knowledge, "shared", "accepted" and "contested", which frames the territory of their practice. We expose this framework's value for scientific production of knowledge on a professional activity and for the professional development of practitioners. Finally, we examine the conditions of implementing a kind of intervention that supports those two aims, focusing in particular on the mediations to be mobilized in order to gain access to the knowledge of a professional practice based on the reflexivity of the practitioners, and we highlight the contribution of this framework for scientific communities – especially the communication domain – and the professional ones.

Keywords: professional activity, areas of collaborative knowledge building, conversational negotiations, reflexivity, mediations.

Introduction

Ces dernières années, la préoccupation pour la formation des enseignants s'est accrue, tant en Europe, avec le programme *Éducation et formation 2020* du Conseil de l'Union européenne, qu'en Amérique du Nord, notamment avec le dispositif des *Professional Development Schools* visant à soutenir l'application des réformes éducatives et à proposer un enseignement sur mesure pour tous les publics scolaires. La rénovation de la formation des enseignants est également dans la mire d'organismes internationaux (ex. OCDE, 2005) et d'instances politiques nationales (ex. Conseil supérieur de l'éducation, 2014) qui recommandent de mettre l'accent sur leur développement professionnel. L'attention accordée à la formation des enseignants actuellement est justifiée par l'évolution de la pratique, entre autres soumise à de nombreux changements qui rendent plus incertaines et mouvantes les conditions de travail (Guignon et Morrissette, 2013). Dans ce contexte, l'écueil à éviter est de proposer uniquement aux enseignants des savoirs déjà constitués, certains et définitifs, détachés de leur réalité de terrain, qui seraient sans pertinence pour eux (Perrenoud, 1996). Nombre de chercheurs dénoncent ce type d'approche de formation par le haut (ex. Van der Maren, 2003); à l'appui de l'héritage intellectuel de Dewey notamment, ils mettent en exergue que le savoir se construit aussi dans l'expérience face à des situations indéterminées, qu'il est façonné par les interactions sociales et se révèle notamment lors de sa mise en mots par l'acteur. Ainsi, pour repenser la formation initiale et continue des enseignants, il convient de reconnaître le caractère relationnel de la pratique, ses dimensions contextuelles et communicationnelles et, donc, de proposer des modèles de formation moins prescriptifs qui s'adosent aux savoirs d'expérience des enseignants. En d'autres mots, il convient de constituer des espaces pour permettre à des professionnels, qu'ils soient enseignants, gestionnaires ou autres, d'interagir dans l'optique d'une coconstruction du savoir, puisque ce sont eux qui possèdent une connaissance du contexte et de la culture de travail et qui peuvent donc définir ce qu'il convient de faire et comment l'adapter selon les circonstances.

Cette contribution montre comment, à partir de l'analyse des « négociations conversationnelles » (Kerbrat-Orrecchioni, 2005) entre professionnels discutant de cas de pratique, il est possible de dégager les savoirs qui sous-tendent leurs activités quotidiennes, tel qu'elles s'actualisent dans des situations interactives de travail, pour contribuer à la production de connaissances scientifiques, d'une part, et pour accompagner un groupe de pairs prêts à s'investir dans une démarche de développement professionnel, d'autre part. C'est un cadre d'analyse de l'activité professionnelle qui permet d'atteindre ces deux visées, cadre que nous avons développé en nous inspirant d'un certain courant de l'analyse de conversations qui s'intéresse aux stratégies et aux procédés discursifs par lesquels des personnes coopèrent au sein d'une conversation (par exemple, Boden, 1990; Taylor, 2001; Wooffitt, 1993). Il propose de conceptualiser l'activité professionnelle en trois zones de coconstruction de savoirs : la « zone partagée » renseigne des manières de faire qui constituent les conventions d'une culture d'un métier et qui peuvent servir la consolidation des acquis; la « zone admise » met en relief des manières de faire novatrices qui peuvent servir à l'apprentissage de nouveaux savoirs; la « zone contestée » pointe des manières de faire remises en question, mais qui présentent l'intérêt de mettre en lumière des enjeux et des tensions inhérentes à la pratique professionnelle. Nous présentons comment sont repérées ces zones dans les verbatim issus d'un dispositif de formation continue proposé à des enseignantes du primaire et analysons ce qui peut en être dégagé, autant du point

de vue de la recherche que de celui de la formation. Nous terminons en mettant en relief les conditions de réalisation d'une intervention sollicitant ce cadre d'analyse pour l'accompagnement d'enseignants ou, plus largement, de professionnels. Nous éclairons en particulier les médiations à mettre en œuvre pour favoriser une démarche féconde, que ce soit du point de vue de la production scientifique de connaissances pour le domaine de la communication ou du point de vue d'une réflexivité critique au service du développement professionnel de personnes collectivement engagées dans une démarche de formation continue.

Les problèmes soulevés par une perspective applicationniste et normative en formation

Les rapports entre chercheurs et enseignants sont souvent marqués par une conception applicationniste et normative de la théorie, qui creuse un fossé entre le monde de la recherche et de la pratique, tel que le soutient Desgagné (1998 ; voir aussi Bednarz, 2004 ; Desgagné et Bednarz, 2005 ; Desgagné et Larouche, 2010). L'hypothèse sous-jacente renvoie à l'idée que les pratiques « efficaces » seraient celles qui s'adosseraient aux savoirs dits « savants », issus de la recherche, déversés sur les milieux professionnels sous la forme d'un *stock of knowledge* (Schutz, 1964) déjà modélisé et pouvant être appliqué indépendamment des contextes. Cette vision substantialiste et prescriptive évacue les savoirs de terrain ancrés dans des contextes et négociés au travers des interactions quotidiennes. Il découle inévitablement de cette conception des conflits de savoirs en formation, tel que l'ont documenté certains à propos des rapports entre chercheurs et enseignants (par exemple, Altet, Lessard et Paquay, 2008 ; Perrenoud, 1996 ; Van der Maren, 2003).

Or, comme le propose Foucault (2001), il ne s'agit pas de « jauger des pratiques à l'aune d'une rationalité qui les ferait apprécier comme des formes plus ou moins parfaites de rationalité ; mais plutôt de voir comment des formes de rationalisation s'inscrivent dans des pratiques ou des systèmes de pratiques, et quel rôle elles y jouent » (p. 845). Le philosophe et d'autres (dont Barbier, 1998) affirment ainsi que les pratiques de terrain qui diffèrent de celles prônées n'en sont pas des formes dégradées, mais relèvent d'un autre genre de compréhension et mobilisent d'autres types de savoirs auxquels être attentifs. Cette autre façon de concevoir la pratique rejoint les auteurs associés au domaine des savoirs pratiques qui ont inscrit leurs travaux à la suite de Schön (1983), dans différents champs professionnels. Selon son épistémologie de la pratique, les professionnels apprennent dans l'expérience et font preuve d'une réflexivité dans l'action, qui leur permet de se construire un répertoire de pratiques s'ajustant aux circonstances de leur action. Bien que très féconde, tel que nous l'avons relevé ailleurs (Morrisette et Malo, à paraître), cette épistémologie est insatisfaisante, car elle se centre uniquement sur le travailleur face à ses tâches et ses instruments de travail, engagé dans une « conversation réflexive » avec les situations rencontrées. Ainsi, comme l'ont proposé plusieurs, notamment dans le domaine de la communication, il conviendrait de redonner une place de choix à l'analyse des interactions au travail et aux pratiques langagières (Grosjean, 2008) pour comprendre la construction dynamique du savoir professionnel, les manières par lesquelles ce savoir est négocié compte tenu des ressources et des contraintes liées à l'ensemble des pratiques sociales qui organisent les activités quotidiennes (Suchman, 1987).

La part des interactions au sein d'une écologie professionnelle dans la construction des savoirs pratiques

La théorie de Laborde (1998) sur l'art déployé par les *bertsularis*, ces artistes basques qui font des joutes d'improvisation au cours desquelles ils doivent inventer des poèmes chantés (le *bertsu*), expose la fécondité de considérer l'Autre dans la construction des savoirs qui sous-tendent l'activité professionnelle. L'auteur considère que la capacité à improviser révèle une compétence en situation, compétence assise sur certaines formes de communication et forgée au prix d'une familiarité développée au fil du temps en réponse aux attentes d'un public. Pour interagir avec souplesse avec les autres, les *bertsularis* feraient un usage réflexif d'expressions faciales, de gestes, de paroles et d'autres moyens de communication qui permettraient d'influencer et de contrôler le cours de l'interaction, un savoir pratique appris en contexte dans différentes interactions symboliques. Ce faisant, Laborde montre comment la conduite de l'improvisateur prend appui sur les réactions de la foule, sur un ajustement constant, bref, sur ce qui se coconstruit en situation. Ainsi, ces artistes, qui semblent improviser une conduite, prendraient appui sur ce qui leur est familier, sur un ensemble d'expériences antérieures, mais aussi sur des règles ou des conventions qui sous-tendent la communication entre toutes les personnes impliquées dans la pratique de leur profession. L'art déployé par ces improvisateurs relève d'un savoir pratique forgé au prix d'une familiarité qui s'est développée au fil du temps dans les situations interactives de travail quotidiennes. Il témoigne d'une compétence que l'on peut rapprocher de l'enseignant qui interagit avec ses élèves pour soutenir leurs apprentissages, ou de tout autre professionnel investi dans un travail qui consiste à délivrer un service à autrui (Demailly, 2008).

D'autres auteurs approfondissent ces liens entre interactions sociales et construction des savoirs pratiques en ayant examiné les apprentissages qui se réalisent dans des processus de socialisation professionnelle. Dans cette veine, évoquons la perspective d'apprentissage situé de Wenger (2005) selon laquelle les apprentissages (in)formels se construisent de manière interactive lorsqu'un membre intègre une communauté de pratique. En étudiant les agents d'assurances, Wenger a mis en lumière comment les savoirs partagés au sein de leur communauté se propagent au travers de différents processus de socialisation, notamment par la participation des novices à différentes activités quotidiennes qui favorise le partage d'idées ou les échanges autour de problèmes, ou encore la conception de solutions ou la diffusion d'innovations liées aux procédures de travail. Dans cette perspective, les savoirs pratiques sont ancrés dans des contextes et des cultures de travail et circulent au sein d'un groupe de pairs par des échanges au cœur de leurs activités coordonnées. Il s'agit ainsi d'une théorie d'influence réciproque qui propose de concevoir que, dès lors que des personnes ont des occasions de communiquer au quotidien à propos d'une pratique commune, au sein de réunions de travail par exemple (Grosjean, 2011), des savoirs se créent, sont appris et circulent¹.

L'ensemble de ces influences supporte une vision non déficitaire du professionnel, capable de mettre en mots son expérience (Malo, 2006; Morrissette et Guignon, 2006), et amène à reconnaître qu'il possède une connaissance des circonstances de son action et de celle des autres qu'il utilise dans la (re)production de l'action, dans ses efforts de coordination avec les autres membres de son écologie professionnelle. C'est cette conception d'acteur et de son savoir – à la fois individuel et collectif – qui a présidé à une recherche-formation de laquelle a émergé un modèle d'analyse du savoir pouvant servir à la production de connaissances scientifiques pour éclairer une pratique professionnelle et à la formation

1. Suivant différents auteurs (Becker, 2006; Guignon, 2012), il est plus fécond d'appréhender cette question d'influence réciproque à partir d'une perspective plus élargie : chaque groupe professionnel prend place dans un « monde social » impliquant d'autres groupes, leurs interactions contribuant à se façonner mutuellement de manière continue au cœur de processus de négociation. Cependant, ce point de vue ne sera pas développé ici.

continue d'enseignants ou d'autres professionnels engagés dans une démarche réflexive critique à propos de leurs activités quotidiennes.

L'émergence du modèle d'analyse autour des trois zones de coconstruction de savoir

Nous avons conduit une recherche-formation collaborative (CRSH 2005-2008) auprès d'un groupe de cinq enseignantes du primaire du Québec d'une même école (E1, E2, etc.) sur leurs manières de faire l'évaluation formative des apprentissages (Morrissette, 2010). Cette recherche s'inscrivait dans les tous premiers travaux portant sur le jugement professionnel et la réflexivité des enseignants en matière d'évaluation (cf. notamment Lafortune et Allal, 2008), alors qu'une perspective prescriptive, faisant peu de cas du point de vue des enseignants, avait jusqu'alors dominé, de même qu'une vision techniciste inscrivant la mise en œuvre de l'évaluation formative dans une logique comptable (administration de mini-tests). Cette recherche appréhendait donc l'évaluation formative comme un processus interactif permettant aux enseignants de se construire une représentation des apprentissages des élèves et des obstacles qu'ils rencontrent, en vue de définir des interventions sur mesure pour les soutenir et orienter la planification de l'enseignement.

Pour documenter les savoirs pratiques des enseignantes en cette matière dans une optique compréhensive, un dispositif composé d'activités d'explicitation et de mise en débat de cas de pratique a été proposé, susceptible de servir également d'occasion de formation continue pour les participantes. Il était inspiré du modèle de recherche collaborative de Desgagné (1998) misant sur l'apport conjugué des deux communautés partenaires en vue de coconstruire des savoirs professionnels qui soient le produit combiné et inédit des logiques et des enjeux des uns et des autres. Le succès d'une pareille entreprise repose sur la complémentarité des expertises : le chercheur est garant de la démarche de coconstruction autour de l'objet de préoccupation mutuelle et du débat à animer autour de celui-ci, les professionnels, de sa mise en contexte pour mieux l'éclairer. Elle est donc sous-tendue par une épistémologie de la construction sociale et discursive du savoir (Lave et Wenger, 1991) ; la discussion argumentée au cœur des débats suscités permet d'appréhender les savoirs de la pratique conçus au sens interactionniste, c'est-à-dire comme des ressources mobilisées en action et des composantes du travail négociées en situation à travers la coordination des activités entre membres d'un groupe (Hughes, 1970).

Selon Tardif et Gauthier (2012), savoir, c'est non seulement porter un jugement sur quelque chose, mais également être capable d'explicitier les raisons de ce jugement. Dans cette optique, il fallait relever le défi d'aménager un contexte de recherche susceptible de favoriser la discursivité du savoir de terrain, permettant à des professionnels de donner leurs raisons d'agir et d'en débattre entre eux. C'est ainsi que trois types d'activités réflexives, réalisées en alternance², ont été conduites : 1) la production de trois enregistrements vidéo dans la classe de chacune des enseignantes pour repérer ce qui constituait, de leur point de vue, des cas d'évaluation formative ; 2) trois entretiens individuels (EI) avec chacune d'elle pour présenter les cas ciblés et expliciter leurs manières de faire l'évaluation formative ; 3) cinq entretiens de groupe (EG) alimentés par les réflexions menées durant les entretiens individuels, considérés comme étant des espaces d'intersubjectivité permettant aux enseignantes de rapporter et de commenter les extraits retenus, de négocier les significations de leurs manières de faire l'évaluation formative, parfois au travers des débats suscités par les cas présentés.

2. Les détails concernant le dispositif de recherche peuvent être consultés dans Morrissette (2010).

Le modèle présenté dans cette contribution a été dégagé de l'analyse des verbatim des entretiens de groupe. La stratégie déployée pour conceptualiser les savoirs sous-jacents à leurs manières de faire a été inspirée d'une perspective interactionniste selon laquelle les acteurs agissent en fonction de leur « définition de la situation » (Becker, 1986) et du versant sémantique de l'analyse de conversations américaine (Boden, 1990). Le point focal s'est donc porté sur la façon dont les enseignantes tissent ensemble les objets qu'elles mobilisent en communiquant les unes avec les autres, sur la coordination des actions en tant qu'accomplissement pratique dans leurs interactions de coanalyse des cas d'évaluation formative rapportés. Plus précisément, la stratégie a procédé d'abord d'un processus de thématisation pour identifier différentes manières de faire l'évaluation formative par les enseignantes, puis d'un processus de caractérisation des « négociations conversationnelles » (Kerbrat-Orecchioni, 2005), permettant de cerner trois zones de coconstruction de savoirs qui fondent notre modèle d'analyse (Morrissette, 2011) :

- une *zone partagée*, dégagée des manières de faire ayant suscité dans les échanges des processus de reconnaissance mutuelle ;
- une *zone admise*, dégagée des manières de faire ayant fait l'objet d'une explication par une enseignante, reconnues comme légitimes mais sans être partagées par les pairs ;
- une *zone contestée*, dégagée des manières de faire ayant soulevé des désaccords entre les enseignantes, n'étant pas reconnues d'emblée comme étant liées à de l'évaluation formative.

Cette conceptualisation autour de trois zones de coconstruction de savoirs, dégagée de l'analyse inductive de leurs interactions, a conduit à mieux comprendre l'activité professionnelle des enseignantes telle qu'elle se négocie sur le terrain, entre autres les tensions et les enjeux avec lesquels ces dernières doivent composer pour se livrer à leur activité quotidienne. Elle peut être transposée pour éclairer la pratique d'autres groupes professionnels et servir de support à des formations continues. Puisque cette grille d'analyse nécessite un ancrage fort dans des situations de travail concrètes, sa pertinence pour les professionnels confirmés ou les novices du métier est potentiellement grande.

Présentation des trois zones de coconstruction de savoirs et analyse de leur apport en recherche et en formation continue

Devant des professionnels qui ont déjà une expérience de travail, il convient de disposer d'une grille interprétative qui permet d'analyser les savoirs construits et négociés collectivement tels qu'ils émergent en situation de débat. Nous montrerons comment une grille en trois zones de savoirs peut être dégagée de l'analyse d'extraits de verbatim tirés d'entretiens de groupe tenus dans le cadre d'une recherche-formation. Cette démonstration mettra en relief comment l'analyse d'une conversation entre pairs donne accès à la façon dont les savoirs de la pratique sont négociés et, par le fait même, quels éclairages sur un objet de préoccupation mutuelle les communautés scientifiques et professionnelles peuvent en retirer.

La zone partagée

E3. sur la vidéo, on voit l'élève à mon bureau ; il avait la bonne réponse ; je l'observe bien et lui dis « as-tu compris ? », parce que je me doute que même s'il a la bonne réponse, il n'a pas compris ; « oui » [répond l'élève] ; « okay, explique-moi »

E4. c'est ça ; on leur demande « explique-la donc [ta démarche de résolution de problème] »

E1. oui, on leur demande d'aller au tableau pour faire la démonstration de leur compréhension

E3. « hé bien... heu... » [répond l'élève]; finalement il n'avait pas compris du tout; il m'avait peut-être entendu dire la réponse à un autre [élève]; lors de l'entretien avec CH, j'ai dit : « on dirait qu'on a un flair, ça doit être l'expérience »

E1. on le voit dans leurs yeux; ils ont un point d'interrogation dans le front! on le voit!

E3. « il n'a pas compris, j'en suis sûre »; et puis on dirait qu'on arrive toujours à identifier ces élèves-là; ils doivent se dire « comment sait-elle cela?! »

E2. oui, on le décode en les regardant, et on ne prend pas de chance : on les questionne pour s'assurer qu'ils ont compris (EG5)

Les propos convergents des enseignantes donnent à voir qu'elles se reconnaissent un savoir pratique partagé en regard de l'évaluation formative non instrumentée qui nécessite notamment des habilités d'observation : « ça doit être l'expérience » dit E3, « on le voit dans leurs yeux » renchérit E1, « oui, on le décode en les regardant » confirme E2. Il s'agirait d'une manière de détecter qu'un problème de compréhension se pose pour un élève et d'utiliser une stratégie pour le valider. Les enseignantes se reconnaissent dans le cas rapporté, dans cette façon de donner sens aux « points d'interrogation dans le front » et de réagir avec scepticisme devant l'acte de foi que les élèves leur demandent de faire, en se donnant les moyens de vérifier leur compréhension. L'analyse de cet extrait permet d'apprendre que cette façon de mettre en œuvre une évaluation formative repose sur une condition, celle d'une vigilance en situation (« je l'observe bien »; « on le voit ») pour pouvoir improviser face aux réactions qui traduisent les attentes du public-classe, et renseigne sur un enjeu qui les rejoint toutes, c'est-à-dire s'assurer de la compréhension de ce qui est enseigné aux élèves.

Quel sens peut-on dégager de cette zone partagée et qui serait d'intérêt pour la production de connaissances scientifiques à propos d'une pratique professionnelle? Ce que cette zone met en relief, ce sont les savoirs communs d'un groupe qui constituent les conventions partagées imbriquées dans les pratiques usuelles. Pour Becker (2006), les conventions, ou « compréhensions partagées », renvoient à ce qui est typique au sein d'une culture de travail, et donc à des aspects non discutés, car reposant sur des accords tacites : les outils, les procédures à suivre, les façons de définir les situations, les rapports régularisés entre chacun des membres, etc. Cette culture est (re)créée au travers de ces conventions, ou encore dans l'ajustement entre les pratiques des uns avec celles des autres. Dans l'extrait présenté ci-dessus, le savoir commun se rapporte à des schèmes culturels typiques qui permettent d'interpréter la communication non verbale des élèves, intégrés graduellement par l'intermédiaire de processus de socialisation professionnelle (Wenger, 2005). Ayant appris à définir les problèmes de la même manière, les enseignantes y associent des façons-types de les résoudre, ici en demandant aux élèves de faire la démonstration de leur compréhension par l'explicitation de leur démarche de pensée. Les schèmes réifiés en conventions sont ceux qui ont fait leurs preuves au sein d'une culture de travail, qui se sont révélés suffisamment fructueux dans l'histoire de leur groupe pour devenir des référents stables pour l'action dans des circonstances données. Ils permettent de prendre des repères à partir d'indices non discursifs, mais « apparents » pour les membres, et correspondent donc à des modes de représentation et de classification typiques, qui sont utilisés de façon réflexive dans les pratiques quotidiennes.

Du point de vue de la formation, il convient de pouvoir nommer ces savoirs communs, car ceux-ci permettent d'identifier les éléments à travailler en formation initiale. Pensons

aux stagiaires en enseignement qui s'intègrent dans une école et qui sont habituellement accompagnés par un enseignant expérimenté. En lien avec l'extrait, un enseignant pourrait travailler avec son stagiaire les façons de se décentrer pour développer une sorte de vigilance ethnographique qui ouvre à différentes interprétations et cultive le doute ; il pourrait aussi aider à développer la stratégie qui consiste à faire expliciter les démarches cognitives des élèves. Également, ce genre de savoirs communs est porteur d'une identité professionnelle, puisqu'il se rapporte à ce qui est typique au sein d'un groupe. En ce sens, il est susceptible de créer une cohésion dans l'organisation, un sentiment d'appartenance favorisant la poursuite d'une mission commune (Wenger, 2005).

La zone admise

E3. dans cet extrait [vidéo], je demande à un élève d'aller à la salle du personnel chercher un bouli ; il est parti sans poser de question, et est revenu bredouille après 10 minutes ; un autre est allé l'aider ; ils sont revenus tous les deux sans avoir trouvé

E2. bien sûr, ça n'existe pas un bouli

E3. non ; là, on voit qu'un autre élève me demande enfin ce que c'est ; je demande aux deux élèves concernés s'ils savent ce que c'est ; « non » [répondent-ils] ; j'explique alors qu'on ne peut pas faire une tâche si on ne sait pas vraiment ce qu'on nous demande de faire ; et je fais le lien avec la tâche mathématique sur les polygones qu'ils avaient faite la veille : ils se sont tous lancés sans se poser de question, sans comprendre vraiment ce qu'ils avaient à faire ; ils ont tous ratés !

E5. intéressant ; c'est de l'évaluation formative pour toi ?

E3. oui, c'est sûr ; parce que c'est une façon de corriger leur processus, de les amener à progresser ; j'ai évalué la veille dans le sens que j'ai décodé qu'ils n'avaient pas compris la tâche, et je suis intervenue le matin suivant avec cette technique d'impact³ pour pouvoir les aider à réduire leur impulsivité

E2. ça a du bon sens

E4. tout à fait (EG3)

L'analyse des interactions entre les enseignantes suggère que le cas rapporté ici fait consensus : « intéressant », dit E5 à propos de la manière de faire de E3, entériné par E2 « ça a du bon sens » et E4 « tout à fait ». Si elles n'emploient pas toutes les techniques d'impact, elles en reconnaissent la contribution à une évaluation formative : l'analyse des réalisations des élèves constitue une évaluation, la technique d'impact (envoyer un élève chercher un objet qui n'existe pas) constitue quant à elle l'intervention formative, laquelle a vocation de les amener à faire une prise de conscience sur leurs processus de travail, sur leur impulsivité devant les tâches qui leur sont soumises. Comme dans l'exemple précédent (vigilance en situation), les discussions entre les enseignantes pointent encore ici des conditions de l'exercice de la mise en œuvre de ce genre d'évaluation formative, soit le caractère ludique et déstabilisant de la technique. Elles permettent également de comprendre l'enjeu au cœur de cette pratique : il s'agit de contrer une sorte d'impulsivité pour faire développer chez les élèves des habiletés métacognitives. Cette manière de faire qui n'était pas partagée rallie toutes les enseignantes au cours de l'échange.

3. Beaulieu, D. (2006). *Techniques d'impact pour grandir : illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*. Québec, Québec : Le Gardeur.

En relation avec une visée de production de connaissances scientifiques, cette zone renseigne les manières de faire originales, celles de « francs-tireurs » (Becker, 2006) qui se distinguent par leurs pratiques différentes. Lorsqu'elles sont admises par le groupe, c'est qu'elles sont tout de même en cohérence avec les valeurs, les objectifs, les normes et les enjeux de la culture de travail. Plus précisément, comme nous l'avons déjà fait valoir (Morrissette, 2010), elle renseigne plus précisément sur deux types de savoir, soit des routines d'action et des « théories-en-usage » (Giddens, 1987), c'est-à-dire des principes qui orientent l'action, ici la manière particulière dont une enseignante s'y prend pour mettre en œuvre une l'évaluation formative. Dans l'extrait ci-dessus, il s'agit justement d'une sorte de théorisation de l'action qui permet de se donner un modèle d'intervention. Ainsi, l'idée de créer une rupture susceptible d'ébranler ce qui est interprété comme une disposition générale d'impulsivité des élèves constitue une théorie-en-usage propre à l'une des enseignantes en relation avec le cadre conventionnel qui la lie à ses pairs au regard de l'évaluation formative.

En relation avec une visée de développement professionnel, il convient de pouvoir nommer et communiquer ces savoirs pratiques singuliers, d'abord parce qu'ils constituent un vivier pour de nouvelles idées qui peuvent permettre aux membres d'une communauté de se développer sur le plan professionnel. Ensuite, ils peuvent être transmis par contamination positive, puisque les pairs leur accordent une pertinence et une légitimité, y voyant une plus-value pour la pratique. Puis, comme nous l'avons relevé à partir des analyses réalisées (Morrissette, 2010), l'identification de ces savoirs pratiques singuliers a pour effet d'enclencher un questionnement sur les habitudes, en relation avec les contextes de travail de chacun, ce qui est intéressant dans une optique de distanciation critique. Dans la suite de cet extrait, les enseignantes ont discuté longuement de l'habitude des élèves de ne pas se questionner; elles ont compris qu'elles en sont en partie responsables, ayant l'habitude de ne pas attendre suffisamment longtemps lorsqu'elles questionnent les élèves, exprimant la réponse souhaitée avant qu'eux-mêmes aient risqué quelque chose. Enfin, puisqu'ils relèvent de créateurs acceptés, ces savoirs pratiques pointent les leaders susceptibles de mener différents projets d'amélioration ou d'innovation de pratiques.

La zone contestée

E1. ici, je fais une évaluation formative; c'est une tâche formelle à la fin de plusieurs périodes d'enseignement; c'est systématique dans ma façon d'enseigner: après chaque bloc d'enseignement, je fais un retour collectif pour leur donner un son de cloche

E4. moi je prétends que ce n'est pas le meilleur moment pour corriger la compréhension des élèves; ce matin en mathématiques, on a fait un petit bout ensemble, puis ils ont travaillé seuls, et après chaque section, ils venaient me voir individuellement, pour valider; c'était rapide, je pouvais rapidement rectifier tout de suite le tir par de petites remarques

E1. on n'a pas toujours le temps de faire ça

E4. peut-être, mais je trouve ça plus valable que si, lundi, je leur donne une évaluation, puis je la ramène chez moi, je la corrige et je vais faire un retour le lundi suivant; à mon sens, c'est moins valable parce que l'élève qui n'a pas bien réussi va prendre cela comme un échec et celui qui a bien réussi n'aura plus de raison d'écouter et de participer

E3. vaut mieux commenter au fur et à mesure lors des activités quotidiennes

E4. plus vite on réagit aux incompréhensions, mieux on aide l'élève à changer ; la tâche évaluative qu'on donne et qui est remise 4-5 jours plus tard, qui est corrigée en grand groupe, elle est moins valable que l'intervention immédiate ; vaut mieux commenter le travail de chaque élève pendant l'activité même (EG3)

L'analyse des échanges montre un désaccord qui ne concerne pas le sens accordé à l'évaluation formative, mais bien le moment pour fournir une rétroaction aux élèves ainsi que la façon de le faire (individuel/groupe). Le cas d'abord rapporté par l'enseignante (E1) serait illustratif de sa pratique usuelle : elle présente des tâches évaluatives formelles au terme d'une séquence d'enseignement, les corrige et donne une rétroaction collective quelques jours plus tard. Cette manière de faire ne fait pas l'unanimité, et le mouvement conversationnel de contestation est porté par E4, « moi je prétends que ce n'est pas le meilleur moment pour corriger la compréhension des élèves », appuyé ici par E3, « vaut mieux commenter au fur et à mesure lors des activités quotidiennes ». À la rétroaction différée de E1, elles opposent une vision d'une évaluation intégrée aux activités quotidiennes qui permet de commenter au fur et à mesure les réalisations dès que les difficultés émergent.

L'apport de l'analyse de désaccords du point de vue de la recherche s'explique cette fois-ci encore en recourant aux travaux de Becker (1986) qui montrent leur intérêt pour comprendre le code de pratique – au sens ethnométhodologique du terme – de membres d'un même groupe professionnel. Ces travaux mettent en lumière les manières de faire ne correspondant pas aux normes admises dans une culture de travail, interrogeant du coup les frontières du territoire de la pratique. C'est d'ailleurs lors des différends que les conventions tacites se révèlent, par exemple en lien avec la norme professionnelle d'efficacité (« c'est plus valable ») rattachée à l'idée de différenciation. La zone contestée pointe aussi ce que Dionne et Ouellet (1990) nomment les « accords pragmatiques » que certains professionnels déploient pour s'accommoder des contingences de la pratique et des réseaux sociaux dans laquelle elle s'inscrit. Dans l'extrait présenté ci-dessus, c'est bien un savoir pratique viable dans un contexte que l'enseignante définit comme problématique (« on n'a pas toujours le temps de faire ça ») que livre l'enseignante (E1), exposant comment elle compose face à certaines tensions (intervention collective ou individuelle ? immédiate ou différée ?). Ainsi, en pointant les pratiques en marge du prescrit, la zone contestée permet de comprendre comment les professionnels transforment les contraintes de leur contexte de travail en ressources pour l'action (Giddens, 1987). Enfin, en mettant en exergue les ressources discursives mobilisées dans la défense des points de vue, cette zone permet de mieux cerner les enjeux de la pratique, comme celui d'ordre éthique soulevé dans l'extrait: « celui qui n'a réussi va prendre cela comme un échec » (E4).

Dans une visée de formation continue, l'analyse de désaccords entre pairs concernant des cas de pratique est d'intérêt autant pour l'organisation que pour les professionnels qui y travaillent. Ainsi, d'une part, la zone contestée peut constituer l'occasion d'une analyse organisationnelle visant se questionner sur certains objectifs, les valeurs qu'ils véhiculent, les ressources mises à disposition pour les atteindre. Également, le désalignement de certaines manières de faire met en lumière des points de tension pour lesquels il faut amener des réponses visant l'amélioration de la cohérence et de la coordination de la pratique collective. D'autre part, parce qu'ils ont une bonne compréhension des manières compétentes de se mouvoir au sein de leur écologie professionnelle, les pairs peuvent enrichir la compréhension des contraintes à l'origine du développement par certains de façon de s'y accommoder. Porteurs des normes professionnelles, explicites comme implicites (Demazière et Gadéa, 2009), ils sont en mesure d'accompagner une réflexion sur des pratiques extérieures à la marge de manœuvre commune du groupe. Les pairs deviennent alors une ressource pour analyser la situation problématique dans toute sa complexité, proposer des manières de

faire alternatives puisées de leurs expériences ou coconstruire en situation des réponses légitimées par le groupe.

En somme, privilégier l'analyse des significations produites dans le contexte où des cas de pratique sont mis en débat permet de proposer une carte nuancée du territoire symbolique d'une pratique professionnelle, d'offrir une perspective sur les savoirs négociés qui s'y déploient. Ce modèle en trois zones d'analyse permet de mettre en exergue les pratiques qui font que l'activité quotidienne professionnelle est prévisible et stable, d'identifier les innovations légitimes qui témoignent de la marge de manœuvre dont disposent les professionnels, dans la mesure où elle se déploie en cohérence avec les valeurs et les objectifs communs, et de soulever les enjeux, les tensions et les contraintes qui permettent d'expliquer l'appropriation que les professionnels font du prescrit.

Conclusion

Le cadre d'analyse des trois zones de coconstruction de savoirs peut être au service des communautés scientifique comme professionnelle. Pour la première, il constitue une contribution méthodologique au vaste domaine de la communication. En effet, il s'inscrit dans la filiation d'auteurs qui ont travaillé plus spécifiquement sur celle présente en milieu organisationnel et qui est constitutive des activités des acteurs, porteuse des savoirs nécessaires aux activités quotidiennes organisées. Mais contrairement à ceux qui adoptent une vision substantialiste (ex. Walsh et Ungson, 1991), notre modèle est plus près des travaux de ceux et celles qui optent pour une vision interactionniste, par exemple Grosjean (2008, 2011) ou Rolle (2013). Dans ces travaux spécifiques, les auteurs considèrent les savoirs d'un groupe professionnel comme étant des ressources créées, mobilisées et négociées dans la communication au cœur des situations de travail, ancrées dans des conditions matérielles et sociales précises. S'ils ont pu trouver les conditions méthodologiques pour capter leur construction collective en situation réelle de travail, soit la façon dont ces savoirs sont négociés « sur le tas » pourrait-on dire, notre modèle convient davantage à des dispositions en différé. La réflexion plus distanciée qui les inscrit dans une perspective plus large permet d'apprécier en quoi d'autres acteurs qui ne sont pas nécessairement présents dans ces situations participent aussi à cette négociation (par exemple, les clients anticipés des tatoueurs chez Rolle [2013]). Dans un cas comme dans l'autre, il paraît incontournable que l'analyse de l'interaction – comme coconstruction de sens en situation et comme champ d'influence mutuelle (Becker, 1986, 2006) – doit être le point focal de la recherche sur les savoirs créés, traduits et véhiculés au sein de la communication organisationnelle.

Pour les communautés professionnelles, le cadre d'analyse des trois zones de coconstruction de savoirs peut être fécond pour une activité de formation continue, mais aussi pour repenser une formation initiale en enseignement ou dans tout autre domaine en évolution, ou encore pour documenter des pratiques dans une visée d'analyse organisationnelle. De fait, il permet d'accompagner un groupe de professionnels qui ont développé des savoirs dans l'exercice de la pratique à découvrir ses propres ressources, à les positionner, à les interroger. Ce cadre d'analyse offre trois zones de travail sur les savoirs : il est susceptible de (1) favoriser la stabilisation des pratiques, par l'entremise de l'identification des conventions qui constituent des savoirs collectifs éprouvés dans l'expérience à travers le temps, de (2) faire émerger l'expression de styles particuliers, soit des savoirs créatifs exemplaires, et (3) de mettre en relief des tensions inhérentes à la pratique, prises en compte dans des savoirs « s'accommoder », pourrait-on dire, qui conduisent à réfléchir aux normes plus ou moins explicites d'un groupe.

Reste que, pour mener à bien une activité d'explicitation mobilisant le modèle des trois zones de savoirs, les médiations du chercheur-formateur sont primordiales ; elles vont se traduire au travers de compétences communicationnelles au cœur du dispositif. Une première médiation nécessaire concerne la mise sur pied d'un dispositif qui doit inciter les participants à se prendre comme objet d'analyse afin qu'ils puissent (re)construire le sens de leur expérience. Dans l'héritage de la conception constructiviste initiée par Wittgenstein et reprise par plusieurs (par exemple, O'Brien et Kollock, 2001), il s'agit de considérer que le langage organise et structure l'expérience et, qu'en ce sens, il serait porteur des savoirs utiles aux activités quotidiennes. En cela, au côté des analyses supportées par des protocoles de rétroaction vidéo, soit l'option que nous avons privilégiée, des activités réflexives misant sur le récit de pratique (Desgagné, 2005), par exemple, pourraient constituer des options intéressantes pour mettre en mots l'expérience.

Une deuxième médiation nécessaire tient à la position des uns et des autres, à la complémentarité de leurs expertises. Le défi qui se pose consiste alors à convaincre les professionnels que leurs manières de faire sont porteuses de savoirs riches d'enseignements sur les situations professionnelles et leurs variations, sur les normes de la pratique négociées avec toutes les personnes impliquées dans sa production (Morrissette, 2015). Restituer une représentation schématique des savoirs émergeant en cours de démarche semble aider au développement d'une reconnaissance de leur propre expertise. Dans la recherche-formation que nous avons conduite, les enseignantes y ont reconnu leurs contributions respectives, à la fois individuelle et collective.

Une troisième médiation concerne l'animation des débats d'idées, de sorte que l'arbitrage de points de vue qui s'y opère procure un espace pour les savoirs à construire. C'est souvent lorsque l'on amène les professionnels à comparer leurs manières de faire que des ressources discursives se manifestent à cette fin (par exemple, la comparaison, la confrontation, etc.). Enfin, l'utilisation du modèle nécessite de repérer le statut des manières de faire selon la façon dont les significations et les normativités sont négociées entre pairs, en les situant dans les trois zones. Voilà une grande exigence de vigilance *in situ* pour distinguer ce qui relève du partagé, de l'admis et du contesté dans les discussions.

Ainsi, ce modèle des trois zones permet d'appréhender la dynamique des savoirs qui composent une pratique, mais l'écueil à éviter serait de considérer que le territoire symbolique tracé par ces savoirs est immuable et de tomber dès lors dans la vision substantialiste et prescriptive dont nous avons exposé les limites au départ. Il ne faut pas perdre de vue qu'une pratique professionnelle s'inscrit dans un contexte élargi en redéfinition constante, de par ces négociations internes (entre membres d'une profession) et externes (avec d'autres groupes professionnels ou profanes) (Guignon, 2012). Mais par quelle grille d'analyse suivre la reconfiguration constante des savoirs qui façonnent une pratique professionnelle ?

Références

- Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Barbier, J.-M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e édition). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art*. Paris, France : Flammarion.
- Becker, H. S. (1986). *Doing Things Together*. Evanston, IL : Northwestern University Press.

- Bednarz, N. (2004, juillet). Collaborative Research and Professional Development of Teachers in Mathematics. Dans *Proceedings of the 10th International Congress on Mathematical Education* (p. 1-15). Copenhague, Danemark : IMFUFA, Roskilde University.
- Boden, D. (1990). People are Talking: Conversation Analysis and Symbolic Interaction. Dans H. Becker et M. McCall (dir.), *Symbolic Interaction and Cultural Studies* (p. 244-274). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Demailly L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Demazière, D. et Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents, nouveaux défis*. Paris, France : La Découverte.
- Desgagné, S. et Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. Dans S. Kahn, M. Hersant et D. Orange Ravachol (dir.), *Recherches en éducation, hors série*(1), 7-18. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (dir.) (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, (18), 77-105.
- Dionne, P. et Ouellet, G. (1990). *La communication inter personnelle et organisationnelle : l'effet Palo-Alto*. Montréal, Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits. Tome II. 1976-1988*. Paris, France : Gallimard.
- Geertz, C. (1983/1986). *Savoir local, savoir global : les lieux du savoir*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (1987). *La structuration de la société*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, France : Minuit.
- Grosjean, S. (2008). Communication dans un centre de répartition des urgences 911. *Canadian Journal of Communication*, 33(1), 101-120.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et mise en scène de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60.
- Guichon, N. (2009). Training Future Language Teachers to Develop Online Tutors' Competence Through Reflective Analysis. *ReCall*, 21(2), 166-185.
- Guignon, S. (2012). *La revendication d'un territoire de pratique par des coachs en gestion. Une approche interactionniste pour rendre compte de l'émergence d'un groupe professionnel*. Sarrebruck, Allemagne : Éditions universitaires européennes.
- Guignon, S. et Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs se mettent en mots. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36.
- Guignon, S. et Morrissette, J. (2013). La mobilisation d'une perspective interactionniste pour éclairer la négociation du territoire de pratique des coachs en gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 78-102.
- Hughes, E. C. (1970). The Humble and the Pproud: The Comparative Study of Occupations. *The Sociological Quartely*, 9(2), 147-156.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France : Armand Colin.
- Lafortune, L. et Allal, L. (dir.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.

- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 64-84.
- Morrissette, J. (2015). Une analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 101-116.
- Morrissette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 38-59.
- Morrissette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, Allemagne : Éditions universitaires européennes.
- Morrissette, J. et Malo, A. (à paraître). La place d'autrui dans la construction de l'expérience professionnelle en enseignement. Dans A. Malo, S. Coulombe, J.-F. Desbiens et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- O'Brien, J. et Kollock, P. (dir.) (2001). Meaning is Negotiated Through Interaction. Dans J. O'Brien et P. Kollock (dir.), *The Production of Reality: Essays and Readings on Social Interaction* (3^e éd.) (p. 189-205). Thousands Oaks, CA : Pine Forge Press.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (2^e éd.). Paris, France : ESF.
- Rolle, V. (2013). Étudier un métier à travers la diversité de ses savoirs pratiques. Le cas des tatoueurs. Dans M. Perrenoud (dir.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker* (p. 67-83). Paris, France : La Découverte.
- Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Logiques.
- Schutz, A. (1964). *Collected Papers II: Studies in Social Theory*. La Haye, Pays-Bas : Martinus Nijhoff.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and Situated Action: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (2012). L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?. Dans P. Perrenoud et L. Paquay (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 210-237). Paris, France/Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Taylor, S. (2001). Locating and Conducting Discourse Analytic Research. Dans M. Wetherell, S. Taylor et S. J. Yates (dir.), *Discourse as Data: A Guide for Analysis* (p. 5-48). Londres, Angleterre : Sage Publications.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Walsh, J. P. et Ungson, G. (1991). Organizational Memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wooffitt, R. (1993). Analysing Accounts. Dans N. Gilbert (dir.), *Researching Social Life* (p. 287-305). Londres, Angleterre : Sage Publications.