

Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail

Sylvie Grosjean

Volume 30, numéro 1, mai 2011

De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085479ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085479ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33–60. <https://doi.org/10.7202/1085479ar>

Résumé de l'article

Dans cet article, notre contribution consiste à montrer que des espaces de communication comme les réunions de travail participent à l'actualisation et à la « mise en scène » de connaissances organisationnelles. L'idée est alors de rendre descriptibles et intelligibles les processus communicationnels contribuant à l'actualisation de connaissances. Les connaissances créées ne sont pas vues comme des données, des produits, mais comme des connaissances « performées » *dans et par* les interactions. Nous montrerons qu'étudier les connaissances organisationnelles selon une perspective interactionniste, c'est s'intéresser à leur accomplissement pratique, à leur « mise en scène » au cours de l'interaction. Autrement dit, c'est saisir leur dynamique de construction. Pour illustrer notre propos, nous présenterons les résultats d'une recherche ethnographique menée de septembre 2008 à septembre 2009 dans un bureau d'experts-conseils en environnement.

Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail

Sylvie Grosjean, Ph.D.

Université d'Ottawa

Résumé

Dans cet article, notre contribution consiste à montrer que des espaces de communication comme les réunions de travail participent à l'actualisation et à la « mise en scène » de connaissances organisationnelles. L'idée est alors de rendre descriptibles et intelligibles les processus communicationnels contribuant à l'actualisation de connaissances. Les connaissances créées ne sont pas vues comme des données, des produits, mais comme des connaissances « performées » *dans* et *par* les interactions. Nous montrerons qu'étudier les connaissances organisationnelles selon une perspective interactionniste, c'est s'intéresser à leur accomplissement pratique, à leur « mise en scène » au cours de l'interaction. Autrement dit, c'est saisir leur dynamique de construction. Pour illustrer notre propos, nous présenterons les résultats d'une recherche ethnographique menée de septembre 2008 à septembre 2009 dans un bureau d'experts-conseils en environnement.

Mots clés

CONNAISSANCES ORGANISATIONNELLES, ETHNOGRAPHIE, ANALYSE DES INTERACTIONS, COMMUNICATION ORGANISATIONNELLE

Introduction

On assiste au sein des organisations à un mouvement visant à rationaliser les échanges, à instrumentaliser la communication, à réduire les temps de réunion dans le but de répondre à une exigence d'efficacité (Bonneville & Grosjean, 2007), ce qui engage les organisations vers une forme « d'extinction de la parole » (Le Bezwoët, 2005). Dans cet article, notre contribution consiste à montrer que des espaces de communication comme les réunions de travail participent à l'actualisation et à la « mise en scène » de connaissances organisationnelles. Nous souhaitons, à travers cette contribution, faire « l'éloge de la conversation » (Giordano, 2006), et souligner l'importance que l'on doit accorder aux discussions (Weick, 1995), aux récits (Giroux & Marroquin, 2005), aux conversations (Orr, 1996), et plus généralement aux interactions

(Grosjean, 2008) dans la création et la circulation de connaissances organisationnelles. Pour ce faire, nous nous intéresserons plus particulièrement aux pratiques langagières et non langagières s'accomplissant au sein d'une organisation et au rôle critique qu'elles occupent dans l'émergence de connaissances. Autrement dit, nous souhaitons saisir les connaissances en train de *se dire* et de *se faire* (Mondada, 2005), notamment en portant notre attention sur des moments particuliers dans la vie d'une organisation : les réunions de travail. D'ailleurs, Boden (1994) soulignait l'importance de ces temps de rencontre pour les organisations et écrivait à ce sujet :

Meetings are where organizations come together. They may be preceded, arranged, complemented, augmented and cancelled by other forms of organizational communication such as telephone calls, memoranda and reports, but meetings remain the essential mechanism through which organizations create and maintain the practical activity of organizing (p. 81).

Ainsi, comprendre les processus d'actualisation de connaissances au sein d'une organisation nécessite de ne pas uniquement s'intéresser au capital de connaissances que les organisations possèdent, mais de mieux identifier et comprendre les mécanismes de production de connaissances dans l'interaction et ainsi de saisir leur « mise en scène », leur activation au cours d'activités collectives quotidiennes. Pour argumenter sur le bien-fondé de notre proposition, dans un premier temps, nous commencerons par donner notre position théorique concernant la question des connaissances organisationnelles. Ceci sera pour nous l'occasion de souligner l'intérêt qu'il y a à adopter une perspective interactionniste lorsque l'on étudie l'actualisation et la mise en circulation de diverses formes de connaissances au sein des organisations. Ensuite, en partant d'une recherche ethnographique menée dans une firme d'experts-conseils en environnement, nous présenterons une méthodologie congruente avec cette posture interactionniste et nous en détaillerons les diverses étapes. Pour terminer, nous donnerons des éléments d'analyse et des résultats qui, nous l'espérons, apporteront quelques éclairages sur l'intérêt qu'il y a à saisir les interactions quotidiennes afin de montrer comment des expertises, des expériences sont actualisées, comment des connaissances sont mises en mouvement, activées au sein d'une organisation.

Les connaissances organisationnelles : un « posséder » ou un « agir »?

Dans de nombreux travaux, les connaissances organisationnelles¹ sont abordées comme des « denrées » de l'organisation, des substances possédées qu'il faut capitaliser et transférer (Berthon, 2003). Par exemple, Starbuck

(1992) et Walsh et Ungson (1991) ont identifié de multiples « réservoirs », « casiers de stockage »² où résident les connaissances organisationnelles. Par conséquent, l'attention des chercheurs s'est portée avant tout sur l'étude des différents lieux d'inscription des connaissances dans l'organisation. L'organisation est vue comme un contenant, une entité globale au sein de laquelle s'échangent des connaissances modélisables, communicables et stockables (Lorino & Teulier, 2005). Gherardi et Nicolini (2000) écrivent d'ailleurs :

In this way, 'knowledge' is equated to a substance that can be 'sent', 'received', 'circulated', 'transferred', 'accumulated', 'converted' and 'stored'. From this perspective, learning is treated as the acquisition of the body of data, facts and practical wisdom accumulated by all the generations that have preceded us (p. 330).

Or, à la suite de certains travaux (Lave & Wenger, 1991; Nicolini, Gherardi & Yanow, 2003; Orr, 1990), on a vu se développer une approche dite par la pratique (Corradi, Gherardi & Verzelloni, 2010; Gherardi, 2006) dans laquelle la connaissance est envisagée comme « un faire », « un agir ». C'est donc une approche plus dynamique, interactive et processuelle qui porte son attention sur la connaissance « en train de se faire », c'est-à-dire sur ce que les individus font et comment ils le font au quotidien dans leur organisation. Ainsi, dans de nombreux travaux publiés depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000, les chercheurs se sont approprié le concept de « pratique » (Schatzki, Knorr-Cetina & Von Savigny, 2001). Et, comme le souligne Gherardi (sous presse), la notion de « pratique » prend ses racines en sociologie, notamment en sociologie phénoménologique (Schutz, 1962), dans l'interactionnisme symbolique (Mead, 1934; Strauss, 1992), l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967), la théorie de la structuration (Giddens, 1987), entendant par là souligner l'héritage théorique d'une telle notion. Or, adopter un point de vue « pratique », c'est considérer que les connaissances sont produites par l'intermédiaire d'une action qui se réalise dans un cadre collectif (Brassac, 2007). Ainsi, l'actualisation de connaissances organisationnelles – au sens de production, création, circulation, traduction – est appréhendée comme « une pratique » prenant forme au sein d'une communauté (Amin & Cohendet, 2004). Dès lors, il est nécessaire d'étudier la création de connaissances là où elles s'actualisent, c'est-à-dire dans les interactions qui s'accomplissent quotidiennement au sein des organisations. Ce n'est donc pas la nature des connaissances qui va être au cœur de notre propos mais les conditions, les processus favorisant leur émergence.

Comme nous l'avons déjà revendiqué dans d'autres travaux (Grosjean, 2008; Grosjean & Bonneville, 2009), nous ne nous intéressons pas à la manière dont des connaissances sont échangées, mais à leur construction collective au cours d'interactions. Autrement dit, à la manière dont des collectifs de travail actualisent, traduisent, recréent des connaissances collectivement pour soutenir leur activité. Nous concevons les connaissances organisationnelles comme constitutivement liées aux situations où elles s'accomplissent, émergeant alors de constructions interactives, d'élaborations collectives, se structurant au cours de leur accomplissement pratique (Garfinkel, 1967). Nous nous inscrivons pleinement dans une perspective interactionniste, considérant la communication comme constitutive de connaissances organisationnelles, c'est-à-dire que celles-ci sont réalisées, rendues visibles et mises en forme *par* et *à travers* des pratiques langagières (ex. conversations) et non langagières (ex. mobilisation d'artefacts, dessins, écritures). D'ailleurs, à la manière de G. H. Mead, fondateur du pragmatisme social (1934), nous soutenons que le lieu de déploiement du sens est l'action et défendons l'idée selon laquelle l'interaction sociale doit être au cœur des activités de recherche en communication organisationnelle. Nous nous inscrivons donc dans ce que Cook et Brown (1999) nomment une « épistémologie de la pratique »³ et, par conséquent, nous nous concentrerons sur les modes d'interaction soutenant l'émergence de connaissances et favorisant leur mise en circulation. On abordera donc les connaissances organisationnelles comme :

- situées dans un univers de pratiques, donc liées aux circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elles sont construites et actualisées (Suchman, 1987);
- distribuées sur diverses entités humaines et non humaines (Hutchins, 1995; Latour, 2006);
- actualisées par et à travers des pratiques langagières et non langagières (Grosjean, 2008);
- constamment construites, continuellement recrées, négociées donc provisoires et dynamiques.

Implications méthodologiques : une recherche relevant de l'ethnographie des organisations

La recherche⁴ qui va servir d'ancrage aux analyses présentées ultérieurement dans cet article a pour objectif de décrire afin de le comprendre un phénomène évolutif et complexe : le processus de remémoration organisationnelle ou « *process of organizational remembering* » (Feldman & Feldman, 2006). Autrement dit, nous nous intéressons dans cette recherche à la manière dont des connaissances, des expériences acquises, des expertises sont actualisées, mises

en circulation, activées au fil des activités quotidiennes. Tout processus d'actualisation de connaissances mémorisées – ce que Bartlett (1932/1961) nomme le processus de remémoration – s'accomplit *dans* et *à travers* des pratiques langagières et non langagières. Ainsi, raconter, faire, écrire en situation de travail sont des activités qui font partie de l'activité de travail elle-même et qui permettent une activation dans le présent de connaissances sur la base de « traces » qui, elles, sont issues du passé (Havelange, Lenay & Stewart, 2002).

Objectif général de la recherche

L'objectif de cette recherche est de procéder à une description détaillée des ajustements circonstanciels et des processus communicationnels qui sont à l'œuvre lors de l'actualisation de savoirs ou d'expertises au cours d'activités de travail. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'étudier des moments importants dans la vie d'une organisation que sont les réunions. En effet, les réunions sont des lieux par excellence où la parole circule, où des artefacts sont créés et mobilisés (textes, graphiques, etc.), où des méthodes de travail sont explicitées et appliquées, où des décisions sont prises; en d'autres mots, ce sont des « espaces dialogiques » (Bakhtine, 1977; Jacques, 2000) au sein desquels se construisent du sens et des connaissances. Certes, les réunions de travail ne sont pas les seuls lieux où s'élaborent des connaissances, mais il s'agit d'une activité collaborative importante dans la vie d'une organisation (Boden, 1994). Nous abordons les réunions comme des lieux d'échanges, de discussions impliquant l'ensemble des membres d'une équipe, et donc des espaces où les savoirs, les routines, les expériences, les usages, les expertises peuvent circuler, se reconstruire, soutenir la résolution de problèmes, définir de nouvelles pistes de travail, etc.

Afin de préciser les caractéristiques des réunions de travail, nous nous basons sur la proposition de Boden (1994) distinguant les « *scheduled meetings* » et « *micro-meetings* ». Les « *micro-meetings* » sont en quelque sorte des séances de travail (regroupant deux personnes ou plus et pouvant durer de quelques minutes à une ou deux heures) pour clarifier un point sur un dossier, préparer une tâche, résoudre un problème. Elles sont plus orientées sur la tâche et ont un caractère informel car elles ne sont pas programmées à l'avance. Quant aux « *scheduled meetings* », se sont des rencontres plus formelles suivant un ordre du jour très précis et qui s'inscrivent dans un rythme organisationnel (dans notre cas une fois par mois, tous les lundis). Dans tous les cas, ces moments de rencontre, de discussion sont délimités dans le temps, un temps pendant lequel deux ou plusieurs personnes travaillent ensemble, échangent, négocient leur point de vue, s'informent, etc.

Contexte de la recherche

Nous avons mené une recherche de type ethnographique de septembre 2008 à septembre 2009 dans une firme d'experts-conseils spécialisée en environnement que nous nommons ECOL'EAU. Cette firme concentre, depuis 1976, ses activités dans le domaine de l'hydrogéologie. Depuis sa création, son offre de services s'est élargie. Aujourd'hui, cette organisation gère des projets touchant tous les aspects des sciences environnementales, la gestion environnementale, l'hygiène industrielle, la santé et la sécurité au travail et l'ingénierie environnementale. Le bureau qui a participé à la recherche est implanté au Québec (depuis 1990) et regroupe 14 spécialistes en environnement (ingénieurs, hydrogéologues, évaluateurs environnementaux, etc.). Ce bureau offre des services d'évaluation environnementale de sites, d'analyse de terrains, des études sur la présence de substances polluantes et intervient dans la réhabilitation de sites contaminés.

Cette organisation bénéficie d'une certaine flexibilité et elle a la capacité à se structurer en fonction des expertises de chacun et des besoins des projets. Ainsi, toutes les activités-conseils sont gérées selon un mode projet afin de faciliter la mobilisation des ressources et des compétences. Les équipes sont relativement autonomes et gèrent l'évolution de leur projet en fonction de contraintes multiples (temporelles, financières, réglementaires, environnementales, etc.). Cette liberté d'organisation se traduit par la capacité qu'ont les équipes à s'allouer des ressources (experts), à engager la confrontation de points de vue, à décider d'approfondir ou d'écarter des solutions, etc. Et comme le souligne Mintzberg (1989), dans ce type d'organisation, les acteurs parlent beaucoup afin de combiner leurs connaissances et ainsi développer de nouvelles idées, trouver des solutions innovantes. La spécificité de l'activité menée au sein d'une firme d'experts-conseils se situe dans le fait que l'organisation offre – d'une certaine manière – à ses clients une prestation intellectuelle, une expertise (d'Armagnac, 2004). Par conséquent, les connaissances dans une telle organisation sont en quelque sorte la « matière première » de l'activité-conseil.

Production et analyse d'observables

L'approche ethnographique proposée dans le cadre de cette étude suppose que nous portions attention aux pratiques, aux collectifs (dans notre cas, des consultants en environnement), mais aussi aux objets produits et mobilisés par ceux-ci tels que des documents internes, des rapports d'activités, des carnets de terrain et autres. Nous avons mis en place un dispositif de production d'observables⁵ qui permet de rendre compte des médiations langagières, corporelles, scripturales et de leurs enchevêtrements (Brassac, Fixmer,

Mondada & Vinck, 2008). En effet, le monde organisationnel est pluriel (Cooren, 2006), plurisémiotique (Grosjean, 2008) et multimodal (Brassac & Gregori, 2010), d'où la nécessité de porter notre regard d'analyste à la fois sur les pratiques langagières et non langagières. Au cours de cette recherche, nous avons réalisé des observations en situation, des entretiens libres ou partiellement dirigés, procédé à des relevés de documents, et participé (en qualité d'observateur non participant) à des réunions de planification, de projet, de formation, etc., que nous avons pu enregistrées et parfois filmées.

Dans notre cas, le recours à l'ethnographie fait partie de la démarche analytique permettant de sélectionner les activités à observer, à enregistrer et de se familiariser avec le milieu organisationnel dans lequel on évolue. Les différents espaces d'interaction que nous avons investis – que sont les réunions de travail – sont à la fois des lieux de socialisation, d'acquisition de connaissances et des lieux soutenant l'instauration et le maintien de « façons de faire », d'habiletés spécifiques ou d'usages personnels. Nous nous penchons sur des observables qui documentent les pratiques interactionnelles dans leur lieu d'émergence et de production, qui saisissent le déroulement de l'action dans sa continuité; ils sont en quelque sorte des traces de l'activité des acteurs, traces qui se présentent sous la forme d'enregistrements audio et vidéo. Au cours de ces observations, nous collectons aussi divers types de documents (rapports, carnets de terrain, brouillons de travail, etc.) et prenons régulièrement des notes de terrain.

Nous avons procédé à des enregistrements audio et vidéo afin de pouvoir analyser les détails de l'action qui échapperaient à d'autres modes de production d'observables. Mais ce n'est pas l'enregistrement lui-même que nous présentons au lecteur, mais une transcription écrite des échanges verbaux entre les interlocuteurs et des gestes (mais aussi traçages, mobilisation d'objets, etc.) qu'ils effectuent en même temps. La transcription nous permet de représenter les détails de l'action et servira alors de point de départ à l'analyse. Nous verrons, ultérieurement dans le texte, que cette représentation textuelle d'un évènement oral et gestuel recourt à des conventions qui permettent de respecter la spécificité orale et interactive de l'action (Mondada, 2005).

Précisons que les analyses reposent à la fois sur l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Boden, 1994; Drew & Heritage, 1992; Garfinkel, 1986) et sur la pragmatique conversationnelle (Brassac, 1994, 2004). Notre démarche d'analyse implique certes une analyse des échanges conversationnels, mais aussi des ressources multimodales (gestuelles, corporelles, pratiques scripturales, mobilisation d'objets, etc.) qui sont mobilisées par les participants au cours d'une interaction (Brassac et al.,

2008; Goodwin, 2000; Mondada, 2005). L'idée est de réintroduire la matérialité, les textes, les gestes, le corps dans l'analyse. Ainsi, notre objectif sera notamment de montrer comment, au cours d'une activité de travail, les acteurs mobilisent « un répertoire d'appuis matériels distribués dans l'environnement » (Borzeix & Cochoy, 2008, p. 274) afin de soutenir l'émergence de connaissances organisationnelles.

Une ethnographie des réunions de travail

Pour les besoins de cet article et compte tenu de l'espace qui nous est imparti, nous avons sélectionné deux cas de type « *micro meetings* », c'est-à-dire deux réunions qui ont été filmées et enregistrées : une réunion de travail sur un rapport d'audit (cas 1) et une réunion de formation (cas 2). Ces deux réunions illustrent comment des expertises, des expériences passées sont mobilisées, actualisées au cours d'une interaction afin de soutenir l'activité présente.

Présentation des deux cas

La première réunion (cas 1) a été demandée à l'initiative de N1, un jeune consultant, qui doit rendre un rapport d'évaluation environnementale d'un site, plus classiquement appelé un rapport d'audit. Une association professionnelle a mandaté ÉCOL'EAU pour la réalisation d'un audit qui concerne un centre de traitement des déchets. Il faut savoir qu'auparavant, c'était un autre bureau (situé en Ontario) qui avait en charge ce dossier. Le bureau du Québec (là où la recherche se déroule) a hérité de ce travail et doit rédiger un rapport en se basant sur les informations (anciens rapports d'audit produits pour ce même site, documents d'évaluation, etc.) que lui a fournies le bureau ontarien. N1 doit donc déchiffrer un véritable « rébus » et tente de reconstruire – à partir de divers documents, mais aussi des interactions qu'il a avec un membre (Jan) du bureau ontarien – l'histoire de cette évaluation environnementale qu'il n'a pas effectuée lui-même. Très rapidement, N1 se trouve confronté à des difficultés dans la réalisation de ce travail, difficultés qui sont en partie liées à son manque d'expertise dans ce domaine et à la fragmentation des informations. N1 demande donc à E2 (consultante experte et directrice du bureau du Québec) de l'aider et de le conseiller dans l'accomplissement de ce travail. Nous avons filmé et enregistré cette rencontre (dont la durée est de 1 h 18 min), collecté les documents servant de support à la discussion ainsi que les documents produits pendant et après la rencontre. Nos deux interlocuteurs (N1 et E2) sont dans la salle de réunion de l'entreprise et ils ont devant eux divers documents qui vont servir de supports à la discussion : a) deux documents de 2008 nommés *Evaluation Protocol*, dont un a été annoté par N1 et l'autre par E2 et, b) un document nommé *Rapport préliminaire* que tous les deux ont lu, mais seul le document de E2 est disponible sur la table. Nous mentionnons d'emblée ces

documents, car nous allons voir qu'ils occupent une place importante lors de l'échange.

Dans un premier temps, nos deux interlocuteurs passent en revue l'ensemble du document nommé *Evaluation Protocol* afin de clarifier des points, de faire des modifications dans le texte, etc. Ensuite, E2 prend le second document (*Rapport préliminaire*) et entame avec N1 une discussion à propos de certains passages du texte qu'il est nécessaire soit de clarifier, de transformer ou de réécrire. L'extrait A que nous analysons ultérieurement se situe à ce moment de la rencontre.

La seconde réunion (cas 2) rassemble une stagiaire (S1) et une consultante en hydrogéologie (E1). Le but de cette rencontre est de préparer la stagiaire à aller sur le terrain pour y faire de l'échantillonnage de sols. L'entreprise accueille une stagiaire pour une période de trois semaines. Cette réunion de formation a lieu au cours de la deuxième semaine de présence dans l'entreprise de la stagiaire. Celle-ci a eu l'occasion au cours de sa première semaine de stage de suivre sur le terrain quelques consultants et d'avoir une petite expérience de terrain, mais aussi de préparer du matériel utile à l'activité d'échantillonnage de sols. Cette rencontre (qui dure 1 h 30 min) a été organisée sur l'heure du midi dans la salle de réunion de l'entreprise. La consultante a devant elle un ordinateur portable d'où l'on voit à l'écran deux documents *PowerPoint*® : un document en français que la consultante a rédigé elle-même et qui s'intitule « *Échantillonnage environnemental* » et un second document en anglais (« *Trench and Excavation safety* ») qui a été produit par la compagnie. La stagiaire a les deux documents à sa disposition en format papier devant elle. Au cours de cette rencontre, les interlocutrices abordent trois grands thèmes : 1) elles discutent des « façons de faire » de l'échantillonnage de sols; 2) elles portent une attention particulière aux conduites sécuritaires à adopter sur le terrain et aussi 3) à la prise de notes dans les carnets de terrain. L'extrait B présenté dans cet article concerne plus spécifiquement les discussions autour des « façons de faire » de l'échantillonnage de sols.

Le cas 1 : Une réunion de travail sur un rapport d'audit

L'extrait A, que nous avons retenu pour illustrer notre propos, se situe à la 45^e minute de l'échange. Les deux interlocuteurs discutent, dans un premier temps, de différents points concernant le document nommé *Evaluation Protocol*. Ensuite, à la 43^e minute, E2 se saisit du second document *rapport préliminaire* et entame une discussion avec N1 autour de certains passages qui lui paraissent imprécis, voir incomplets (Tableau 1).

Tableau 1

**Extrait A⁶ : Actualisation des « façons de faire »
des centres de traitement des déchets**

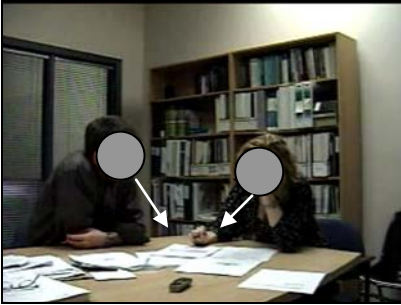

<p>E2.1 : [<i>pointe avec son crayon un passage surligné en bleu dans le rapport</i>]</p>	<p>[N1 et E2 sont tous les deux tournés vers le rapport préliminaire de E2. Celui-ci est surligné et annoté]</p>
<p>N1.2 : J'ai pas vu ça nulle part ça. (5 s)</p>	
<p>E2.3 : Ouin [<i>regard tourné vers le document</i>].</p>	
<p>N1.4 : Ben en fait même toute ça là [<i>pointe le rapport avec son crayon</i>]. T'sais, y'a pas (.) Justement p't-être que dans l'espèce de audit <i>package</i> là ::: moi j'avais pas là que'que chose que j'pouvais dire :: t'sais [<i>mouvement de préhension avec les mains</i>] j'commence par dire r'gard [<i>mouvement large des mains sur la table</i>], qu'est-ce qui s'fait en gros là ?/</p>	
<p>E2.5 : / Ben moi là je l'ai lu [<i>pose son crayon sur la table, se tourne vers N2</i>]. Pis j'veux dire ::: y marche, ça fonctionne à peu près d'façon semblable [<i>gestes avec les deux mains</i>]</p>	<p>[E2 pose son crayon et tourne son corps vers N1]</p> 
<p>N1.6 : Hum-hum.</p>	
<p>E2.7 : que les CCL. Fait que j'reconnaisais vraiment la démarche là [<i>corps et regard tourné vers N2</i>].</p>	
<p>N1.8 : Ok.</p>	

Tableau 1 (suite)

E2.9 : =T'sais, les (xxx) *and fly ash* je sais c'est quoi parce que je l'ai vu euh à X [référence à un autre projet similaire]. Pis euh la *winweb* je sais c'est quoi, c'est toute [gestes des mains] parce qu'ils m'ont montré toutes les/

N1.10 : / ok de qu'est-ce ça'a l'air.

E2.11 : C'est ça comment y fonctionnaient pis (2 s) [reprend son crayon et pointe le paragraphe du rapport avec son crayon] ça. (2 s) Je l'sais pas. T'sais j'peux comprendre. J'sais pas si vraiment c'est un service de courtage t'sais [mouvements de droite à gauche du crayon sur le rapport. E2 penche son corps en avant et regarde le rapport]. C'que j'peux comprendre c'est sûr que des fois y acceptent des déchets à X par exemple [pose son crayon et fait des mouvements illustrant son propos avec les mains] y ont accepté des déchets. Mettons un client y arrive y'a, y'a. T'sais y'envoie un chargement pis eux autres y vont en traiter la moitié pis l'autre y vont l'envoyer dans un un autre type de CCL. T'sais.

N1.12 : Hum.

E2.13 : J'pense que c'est normal là [tous les deux se rapprochent du document. Leur regard tournés vers la feuille] est-ce que c'est ça qui qui t'appelle :: je je sais pas.

[Paragraphe surligné en bleu dans le rapport 2004 qui fait l'objet de la discussion]

L'entreprise a mis en place un processus pour le contrôle de la qualité des résidus à éliminer, préalablement à la réception de ceux-ci. A cette première étape du processus d'acceptabilité, la caractérisation des résidus vise à déterminer si la matière à disposer respecte l'ensemble des critères énoncés dans les certificats d'autorisation et permet de classer le résidu pour l'incinération ou l'enfouissement. Pour chaque résidu à éliminer, une fiche est préparée par le laboratoire. Cette fiche décrit la destination du résidu, les équipements de protection personnel à utiliser ainsi que les mesures de sécurité applicables. A chaque arrivage de résidus, un nombre représentatif d'échantillons (par exemple, la moitié carrée du nombre de barils composant le lot) est prélevé et analysé pour confirmer les caractéristiques du résidu. Si les matières reçues correspondent aux échantillons préalablement soumis, elles peuvent être déposées. En cas de différence entre les profils, d'autres analyses sont réalisées pour une re-classification et les matières déviées sont attaqués pour quelques heures. Ces étapes permettent de détecter des matières non prévues au certificat d'autorisation et d'éviter de mélanger des matières incompatibles.

Pour = pointer

OK

Tableau 1 (suite)

N1.14 : [*N2 saisit plusieurs feuilles du document Evaluation Protocol*]
Comme j'te dis moi là. J'ai pas vu/

E2.15 : /Ça ça [*pointe son stylo sur le rapport qu'elle a devant elle*] ça vient de l'année passée là. De d'euh :: euh ::: 2004?

N1.16 : =Oui-oui.

E2.17 : Ok.

N1.18 : =J'ai rien touché de d'ça pis oui. Pis (1s) c'est ça. Pis y'a pas un genre de audit *package* ou quelque chose comme ça qui décrirait les :: voici comment on fonctionne t'sais. Pis dans le texte [*prend le document entre ses mains*], il l'a pas [*N2 feuillette son texte et E2 lit le sien*]. (8 s)

E2.19 : Ben ::: On va l'laisser parce que j'te dis que y font, y font, y font toute ça. Tu vois dans tous les centres de transfert y acceptent des déchets pis y'a une partie que qu'y traitent pas ok tu vois tous les échanges là. *CentreRRE* envoie à *CenteCCL*, *CentreCCL* envoie à *CentreRRE*. Pis euh *VVa* pis t'sais. Au début j'me disais ah c'est des compétiteurs là

N1.20 : Ouais.

Tableau 1 (suite)

E2.21 : mais t'sais un moment donné
chacun y ont. C'est ça.

N1.22 : Veux-tu que je valide avec
Jan?

E2.23 : Ouais [N2 écrit sur son
document] si t'as d'autres choses à
valider avec lui.

N1.23 : L'autre fois il m'a répondu.

Dès le début de cette interaction, E2 pointe avec son crayon un passage dans le document qu'elle a surligné en bleu et pour lequel elle souhaite plus d'information. Plus précisément, c'est un paragraphe concernant le type de matières qui sont recyclées dans un centre de traitement des déchets que nous renommons *CentreCCL*. Il est écrit dans le rapport préliminaire que le *CentreCCL* accepte des matières qu'il ne peut pas traiter sur son site et il lui arrive de les envoyer par la suite vers d'autres sites pour qu'elles soient traitées. Cependant, dans toutes les informations qui ont été fournies (notamment dans le document *Evaluation Protocol*), N1 n'est pas en mesure d'affirmer la véracité de ce qui est écrit. Suite à ce problème soulevé (E2.1 à N1.4), une discussion s'engage et il est intéressant de voir comment E2 partage avec N1 des façons de faire des centres de traitement des déchets en puisant dans ce qu'elle a pu observer, discuter avec les professionnels des centres. Autrement dit, elle puise dans ses expériences passées. On a ici un moment d'actualisation et de « mise en scène » de connaissances qui vont permettre à N1 de prendre la décision de vérifier avec Jan – l'ancien responsable du dossier dans le bureau de l'Ontario – si ces « façons de faire » sont applicables au *CentreCCL* pour lequel l'audit est réalisé.

Actualisation de connaissances relatives aux « façons de faire » des centres de traitement des déchets

N1 et E2 ont tous les deux le regard porté sur le document nommé *Rapport préliminaire*. E2 crée par son geste de pointage (E2.1) un point de focalisation sur un passage du texte qu'elle a identifié lors d'une première lecture comme problématique. Il est intéressant de voir comment N1 interprète ce geste. En effet, en énonçant (N1.2) : « J'ai pas vu ça nulle part ça », N1 interprète le

geste de E2 comme une demande d'information. L'interprétation est ensuite validée par E2.3. On a ici une information (passage surligné en bleu) qui devient le point d'attention conjointe. D'ailleurs, dans ce cas précis, l'usage du terme « ça » à deux reprises par N1 marque bien le fait que l'information concernant l'accueil de matières que les centres ne traitent pas eux-mêmes est promue localement au cours de l'interaction comme un objet central, pertinent, important qu'il faut discuter. N1 va alors ensuite (N1.4) contribuer à une formulation plus précise du problème qu'il rencontre, à savoir qu'il n'y a aucune information précise pouvant être fournie par les documents qu'il a en sa possession et qui lui permettraient d'affirmer la véracité de ce qui est écrit dans le rapport préliminaire. De plus, en énonçant « moi j'avais pas là que'que chose que j'pouvais dire [...] J'commence par dire », N1 ancre son propos dans l'espace énonciatif du « je » et signale clairement à E2 que lui, il n'a aucune information qui lui permet d'affirmer que le centre de traitement accueille des déchets qu'il ne traite pas lui-même, mais fait traiter par d'autres centres. E2 interprète ceci comme une demande d'aide et propose ensuite sa propre interprétation de ce qui est écrit dans le rapport, cherchant à donner sens à cette information (E2.5) : « Ben moi là je l'ai lu. Pis j'veux dire ». E2 fait part de son expérience à N1 (E2.5 à E2.12) en comparant l'activité du *CentreCCL* à d'autres centres de traitement des déchets qu'elle a eu l'occasion d'auditer par le passé (E2.5 « y marche, ça fonctionne à peu près d'façon semblable » [...] « Fait que j'reconnaisais vraiment la démarche là »). Très rapidement, elle va présenter à N1 son interprétation, sa traduction, sa compréhension (E2.11 : « C'que j'peux comprendre... ») de cette « façon de faire » des centres de traitement. Ce passage est associé à une importante gestualité de la part de E2, soit un élargissement des bras, des pointages vers le texte, la recherche du regard de N1, etc. Le récit de son expérience est « mis en scène » verbalement, mais aussi corporellement, et les « façons de faire » qu'elle a pu rencontrer au cours de sa pratique sont ici actualisées à travers des mots, des gestes et la mobilisation du texte (*Rapport préliminaire*).

N1 réagit à cette explication de E2 en réaffirmant le fait que lui, il n'a rien trouvé dans le document lui permettant d'affirmer ou non cette pratique (N1.14 : « Comme j'te dis moi là. J'ai pas vu »). À ce moment de l'échange, N1 se demande toujours s'il doit laisser ce paragraphe dans le rapport ou le supprimer. E2 réagit en posant une question à N1 : « Ça ça ça vient de l'année passée là. De d'euh ::: euh ::: 2004? » (E2.15). N1 valide le fait que l'information présente dans le rapport préliminaire est une information qui est extraite d'un précédent rapport d'audit datant de 2004 pour le même centre; ce qu'il confirme en énonçant : « J'ai rien touché de d'ça pis oui. Pis c'est ça » (N1.18). Il enchaîne immédiatement sur ce qui le préoccupe, à savoir le fait

qu'aucune information ne lui permet de vérifier cette « façon de faire » du *CentreCCL* (N1.18). À la suite de ceci, E2 propose de prendre la décision suivante, soit laisser le paragraphe ainsi. Il est intéressant de voir qu'elle ne parle plus au « je », mais utilise « on » (le collectif) : « On va l'laisser » (E2.19). Le locuteur (ici la directrice, E2) présuppose que « on » (impliquant l'auditeur et le locuteur) sont d'accord pour laisser la phrase dans le texte. Dans la seconde partie de son énonciation (E2.19), elle justifie sa décision en convoquant son expérience personnelle (le connecteur « parce que » en est la trace). N1, bien que comprenant et acceptant les explications de E2 (voir N1.20), souhaite néanmoins faire valider l'interprétation de E2 par Jan (N1.22). Cette décision va se traduire immédiatement par une inscription en rouge sur le document (« Jan : valider »).

L'analyse de cet extrait montre que E2 actualise des connaissances (liées à des « façons de faire » dans d'autres centres de traitement des déchets) qui sont distribuées en plusieurs « lieux ». Ce que E2 sait se trouve certes dans sa tête (« J'reconnais la démarche là », E2.7), mais aussi dans ce qu'elle a vu (« T'sais les (xxxx) *and fly ash* je sais c'est quoi parce que je l'ai vu à X », E2.9), dans les personnes avec qui elle a collaboré dans le passé (« parce qu'ils m'ont montré toutes les », E2.9), dans les documents (*Evaluation Protocol* et *Rapport préliminaire*) qu'elle a lus. L'expertise de E2 est « distribuée » sur diverses entités humaines ou non, mais aussi « disloquée » dans le temps et l'espace (Grosjean & Robichaud, sous presse). En usant du terme « disloquée », nous voulons mettre l'accent sur le fait que les interactions humaines sont loin de se dérouler à huis clos et sont prises dans un « écheveau échevelé », dirait Latour (1994), soit un réseau infini d'acteurs, d'actions et d'artefacts venus d'ailleurs. L'auteur souligne d'ailleurs le fait qu'une interaction (dite locale) est connectée à d'innombrables interactions locales distribuées ailleurs dans le temps et dans l'espace. En effet, on peut voir au cours de cette interaction que les deux individus « présentent » une pluralité d'entités hétérogènes (Cooren, 2010) : les documents lus, les collaborations et discussions passées, les expériences vécues qui vont contribuer à l'émergence de connaissances sur les pratiques des centres de traitement des déchets.

Par ailleurs, les mouvements du corps et les poses/prises successives du crayon nous permettent de voir lorsque la discussion prend appui sur le rapport préliminaire ou bien sur les expériences passées évoquées par E2. Tous ces éléments exercent des effets structurants sur les connaissances actualisées lors de cette rencontre. Il est donc important de souligner comment les mots, le corps, la matérialité s'intègrent pleinement à l'organisation de l'interaction au cours de laquelle est actualisée collectivement une connaissance. On voit à travers cet exemple que ce moment d'échange participe au processus de

remémoration organisationnelle, c'est-à-dire que ce temps d'interaction doit être vu comme un acte de (re)construction (de récréation) de « traces » d'expériences, d'évènements passés dans le but qu'elles fassent sens (« *make sense* » [Weick, 1995]) dans la situation présente (Grosjean & Bonneville, 2009) et contribuent à soutenir l'activité en cours.

Le cas 2 : Une réunion de formation

Au cours de cette réunion de formation, la consultante (E1) décrit progressivement les étapes à suivre pour mener à bien la cueillette d'un échantillon depuis le terrain jusqu'à l'arrivée de l'échantillon au laboratoire, car plusieurs sources potentielles d'altération et de contamination de celui-ci sont possibles. Dans l'extrait B, la consultante explique à la stagiaire ce qu'il faut faire et les précautions à prendre pour éviter des risques de contamination d'un échantillon par des composants organiques volatiles (COV) comme les hydrocarbures par exemple (voir Tableau 2).

Présentation de l'extrait analysé

Afin de faciliter la compréhension de cet extrait B, il faut noter que plusieurs étapes sont nécessaires au prélèvement d'un échantillon d'eau souterraine⁷. Les étapes se présentent généralement selon la séquence suivante : forage, installation des instruments de surveillance, prélèvement des échantillons, entreposage et transport des échantillons vers le laboratoire. Chaque étape constitue une source potentielle d'altérations chimiques et physiques de l'échantillon. Les principales sources d'altérations incluent les perturbations physiques (mélange des eaux) dues aux opérations de forage, la contamination chimique et bactériologique causée par les opérations de forage, la contamination chimique résultant du contact avec les équipements de surveillance, les équipements et les contenants d'échantillonnage et, en dernier lieu, le transport de la contamination d'un point d'échantillonnage à l'autre par des équipements contaminés. Dans l'analyse qui va suivre, nous allons voir notamment comment une forme de connaissance « expérientielle » est actualisée pour expliquer certaines conduites à tenir sur le terrain.

Multimodalités et « mise en scène » de connaissances organisationnelles

Tout d'abord, précisons que la consultante a devant les yeux une page-écran, à partir de laquelle elle va structurer et organiser son discours (voir Figure 1).

Lors des énonciations (E1.84 à E1.88), elle précise la notion de COV (composés organiques volatils) et ensuite illustre son propos en faisant le récit (E1.89 à E1.94) de quelques situations probables (car vues et vécues) que la

Tableau 2

Extrait B : « Façons de faire » de l'échantillonnage : éviter les COV

E1.84 : [Le regard tourné vers le diaporama à l'écran de l'ordinateur]

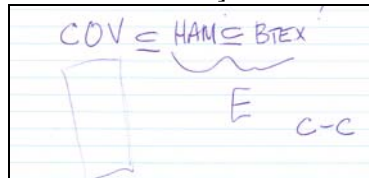
[E1 et S1 prennent toutes les deux des notes]

Pas de véhicules en opération près d'échantillonnages, C.O.V., C.O.V., composés organiques volatils, ok (4 s) [S1 et E1 prennent des notes toutes les deux en même temps].

C.O.V. (.) [E1 écrit sur son bloc note] ça c'est::: (2 s) [mouvement d'ouverture des bras] ça inclut (2 s) les H.A.M. (2 s) les hydrocarbures aromatiques monocycliques (.) [E1 écrit sur son bloc note] je sais pas si vous avez vu ça? [regard tourné vers S1]



[Extrait de ce que E1 a écrit sur son bloc note]



S1.85 : Non.

E1.86 : Euh::: et puis ça [écrit sur son bloc note] ça inclut les B.T.E.X. (Benzène Toluène Ethylbenzène Xylène) [S1 et E1 écrivent toutes les deux sur leur feuille] qui sont les produits principaux euh::: de l'essence.

S1.87 : Ok.

E1.88 : Euh::: alors ça c'est l'essence, (.) [E1 écrit sur son bloc note] le diesel c'est ça va des des compos, c'est un petit de ça mais::: c'est des composés plus lourds là avec des des des c'est des chaînes de carbone euh :: (.) [E1 écrit sur son bloc note] différentes. Les C.O.V euh::: ça inclut ça, mais ça inclut d'autres paramètres aussi. Quand on parle des C.O.V. (.) [mouvements des mains] on par on parle des volatils on parle des volatils *à large* [mouvements ronds avec les mains] ça veut dire qu'euh c'est tous les volatils, tout ce qui est volatil, faut faire attention.=

Tableau 2 (suite)

S1.89 : =N'importe quoi qui peut s'évaporer avec l'air.=

E1.90 : =C'est ça c'est ça (.) se volatiliser dans l'air (2 s) Euh::: [*pointe avec son crayon la page du diaporama sur l'écran de l'ordinateur*] pas de véhicules en opération près:: d'un échantillonnage de C.O.V. Ça veut dire [*E1 pose son crayon*] que si tu:: as à remplir une bouteille [*mouvements des mains*] ou prendre des sols de préférences puis de de de façon stricte [*mouvement sec de la main gauche de haut en bas*] euh:: toi [*regard tourné vers S1*] ta ton véhicule il ne doit pas être en fonction. Si t'es dans l'arrière de ton véhicule mettons [*mouvement des mains faisant des petits ronds*], ça a beau être l'hiver (.) on va se réchauffer après [*rires*] l'échantillonnage qui est quand même pas si long. Et puis, euh:: si euh::: le client vient, un opérateur, un monsieur curieux, excusez monsieur:: mais j'ai besoin de faire un échantillonnage puis la voiture, la présence de la voi, du véhicule pourrait avoir un impact, pouvez-vous s'il-vous-plaît aller vous stationner plus loin (.) par là-bas (.) [*des mouvements des mains accompagnent les paroles*].

[*pointage de E1 avec le crayon en direction du diaporama*]



S1.91 : Où loin par là.

E1.92 : (en aval) hydraulique du vent (.) avec le vent là, t'sais pour pas que t'aies les vapeurs, ok. Parce que, c'est étonnant ce qui sort de nos voitures [*E1 pointe son avant-bras vers le diaporama*], euh::: y en a, y en a beaucoup, ça pourrait avoir, ça pourrait avoir une contamination croisée ça

Tableau 2 (suite)

[E1 croise ses doigts], ça pourrait contaminer l'échantillon, ok.

S1.93 : Mmm mmm.

E1.94 : Tous des exemples de terrain qu'on::
vit.

stagiaire pourrait rencontrer sur le terrain. Nous verrons que la consultante (E1) ne fait pas que lire ou commenter les informations présentes dans le diaporama (Figure 1), mais actualise des connaissances, conjointement avec la stagiaire. En effet, la phrase inscrite sur le diaporama (« Pas de véhicule[s] en opération près d'échantillonnage[s] COV ») porte peu de sens en elle-même, et tout le travail de la consultante consiste à la mettre en mots, à l'expliquer, à l'illustrer, l'exemplifier à partir de ses expériences de terrain. Nous allons voir que ce diaporama est déclencheur d'actions (les explications de la consultante, mais aussi les prises de notes de la part des deux interlocutrices). Il ne s'agit donc pas d'un simple document informatif, mais d'un document « agissant » sur le monde et d'un document qui est la source d'une série de mouvements verbaux et non verbaux.

Dans un premier temps, E1 évoque les COV (« Pas de véhicules en opération près d'échantillonnages C.O.V., C.O.V., composés organiques volatils, COV, ça c'est::: »). Le « ça c'est » annonce que la consultante s'engage dans un énoncé qui a la fonction d'explicitation la notion. Elle va introduire plusieurs expressions dans la suite de ses énonciations qui sont la trace d'une activité d'explicitation : « ça inclut », « et puis ça, ça inclut », « alors ça c'est l'essence », « ça inclut ça, mais ça inclut d'autres paramètres aussi », « ça veut dire ». L'usage du « ça » est particulièrement significatif car il marque un point de focalisation sur le terme COV, notion que la stagiaire ne connaît pas (S1.85). De plus, au fur et à mesure de son explication, la consultante a une activité scripturale qui accompagne ses énonciations :

1. Au moment où elle énonce (E1.84) « C.O.V., ça c'est ::: », elle inscrit **COV** sur son bloc note.
2. Ensuite lorsqu'elle poursuit en énonçant (E1.84) « ça inclut les H.A.M. les hydrocarbures aromatiques monocycliques », elle inscrit \subseteq **HAM**.
3. En E1.85, elle dit « Euh ::: et puis ça ça inclut les B.T.E.X, Benzène Toluène Ethylbenzène Xylène », elle écrit \subseteq **BTEX**.

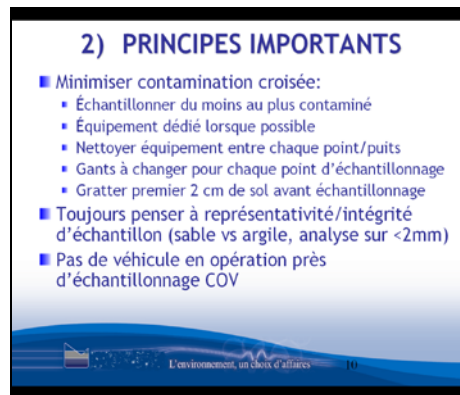


Figure 1. Page du diaporama qui est présent à l'écran d'ordinateur de E1 lors de l'extrait B

4. Et lorsqu'elle poursuit (E1.88) en énonçant « Euh ::: alors ça c'est l'essence (.) », dans le même temps elle tire un trait sur sa feuille en dessous de **HAM** \subseteq **BTEX** pour y inscrire un **E**.
5. Par la suite (E1.88), la consultante abordera le cas spécifique du diesel et dira « c'est un petit de ça mais ::: c'est des composés plus lourds là avec des des des c'est des chaînes de carbone euh ::: », dans le même temps elle note sur son bloc : $\mathcal{C} - \mathcal{C}$.

On voit très bien dans cet extrait comment les explications de la consultante sont accompagnées d'actions plurielles (elle parle, écrit, fait des gestes). Il s'agit ici, à travers cette intrication de *dire* et de *faire*, de préciser la notion de COV, autrement dit quelles substances sont identifiées comme étant des COV. Le but de la consultante est de « traduire » cette notion en termes non ambigus, en termes qui « font sens » pour la stagiaire. Le sens du terme COV est ici construit de façon processuelle et dialogique. Le sens est progressivement « façonné » à la fois par les deux interlocutrices (le « non » de la stagiaire précisant qu'elle n'a pas vu cela dans le cadre de sa formation collégiale amène la consultante à préciser son propos), mais aussi par la matérialité (les notes prises tant par la stagiaire que par la consultante lors de l'interaction). On voit ici comment le sens d'un terme est « énoncé » grâce à des actions à la fois langagières (la mise en mots par E1) et non langagières (les prises de notes).

On peut conclure que la consultante et la stagiaire produisent toutes les deux un échange (E1.84 à E1.89) qui leur permet de s'entendre sur ce que sont des COV. Ajoutons aussi que le diaporama ne représente pas un savoir donné, mais que les informations présentées à l'écran doivent être mises en mots, inscrites dans une interaction pour faire sens. Ce sens est reformulé par la stagiaire lorsqu'elle énonce : « N'importe quoi qui peut s'évaporer avec l'air ». On a bien ici une coconstruction de sens, une émergence de connaissances qui sont distribuées à la fois sur des entités humaines et non humaines. On voit aussi très bien au cours de cette interaction que les composantes matérielles et gestuelles de l'interaction ne constituent pas de simples supports accompagnant la prise de parole, mais sont des ressources mobilisables afin de permettre l'émergence et la « mise en scène » de connaissances.

Dans un deuxième temps (suite à l'intervention S1.89), la consultante valide l'interprétation de la stagiaire : « C'est ça c'est ça (.) se volatiliser dans l'air ». À ce moment de l'interaction, les deux interlocutrices s'intercomprennent, autrement dit, elles sont capables de pérenniser – au moins temporairement – une construction conjointe de sens (celui de la notion COV). Ensuite, la consultante reprend la phrase inscrite sur le diaporama (en la pointant du doigt dans le même temps) et commence alors un échange (E1.90) sur les conduites à tenir afin d'éviter une contamination de l'échantillon aux COV. Elle pose son crayon, se tourne vers la stagiaire et va accompagner son récit de grands mouvements des mains. Au cours de ce récit mettant en situation la stagiaire (E1.90 : « toi ta ton véhicule [...] Si t'es à l'arrière de ton véhicule mettons »), la consultante élabore une mise en situation basée sur ses expériences de terrain (E1.94 : « tous des exemples de terrain qu'on :: vit »). À plusieurs reprises au cours de cette interaction, la consultante joue le rôle de « facilitatrice », de « traductrice » en prenant appui sur ses expériences personnelles, sur ce qu'elle a vu et fait, sur son vécu de terrain pour avertir la stagiaire de certaines conduites à tenir afin de préserver ses échantillons de toute contamination aux COV.

Plus globalement, l'analyse de cette situation (cas 2) révèle diverses formes de connaissances qui sont recréées, actualisées au cours de l'interaction : des connaissances officielles liées à des « façons de faire » ancrées dans les procédures et les routines de l'organisation, des connaissances plus expérientielles s'appuyant sur des situations vécues, vues, entendues, touchées et, enfin, des connaissances émergentes suite à des problèmes rencontrés, des débats soulevés. Nous pouvons voir comment diverses formes de connaissances irriguent l'organisation et se trouvent activées, « mises en scène » – « énoncés » dirait Weick (1995) – *par et à travers* les processus de communication.

Discussion conclusive

Les exemples présentés tendent à illustrer le fait que l'actualisation de connaissances organisationnelles se réalise dans le cadre d'une activité de travail (ici des réunions) au cours desquelles des expertises, des expériences sont convoquées, « mises en scène » au moyen du langage, du corps et aussi des pratiques scripturales. Les acteurs organisationnels mobilisent des connaissances, c'est-à-dire qu'ils les élaborent, les expliquent, les reformulent, les traduisent, les mettent en œuvre dans le cadre de ces situations. Le recours à certaines formes de gestualité, au langage et à des pratiques d'écritures permet de partager une représentation des actions à entreprendre sur le terrain (dans le cas 2) ou des éléments à intégrer dans le rapport (dans le cas 1). Et comme l'écrit Gherardi (2006) :

Knowledge is not what resides in a person's head or in books or in data banks. To know is to be capable of participating with the requisite competence in the complex web of relationships among people, material artefacts and activities (p.2).

Nous avons pu voir que des connaissances issues de la pratique, du contact avec le terrain, de l'expérience, sont mises en mouvement, activées au cours de l'interaction. Ce sont des connaissances incarnées, situées et distribuées que nous avons souhaité ainsi rendre visibles et descriptibles. Nous avons pu montrer que l'actualisation de connaissances organisationnelles passe par un accès à l'expérience vécue dans une situation particulière (c'est-à-dire par ce qui a été vu, entendu, lu au cours d'une activité de travail). C'est ce qui se passe lorsque E2 discute avec N1 des « façons de faire » des centres de traitement des déchets, ou que E1 fait part de son vécu sur le terrain à la stagiaire afin de partager avec elle des connaissances sur les conduites à tenir pour éviter de contaminer les échantillons. Ces expériences vécues, qui sont ici discutées, partagées, agies, permettent de mieux comprendre la situation présente (cas 1) ou alors de se projeter dans l'avenir (cas 2). Comme nous l'avons souligné précédemment, étudier les connaissances organisationnelles selon une perspective interactionniste, c'est s'intéresser à leur accomplissement pratique, à leur « activation » au cours de l'interaction. Autrement dit, c'est saisir leur dynamique de construction. Nous avons pu voir dans cet article comment le langage, les corps et la matérialité participent de l'objectivation de connaissances, soutenant alors leur mise en circulation au sein d'une organisation. Notre objectif – en analysant des réunions de travail – est d'offrir une description détaillée de la manière dont les interactions mettent en mouvement et structurent les connaissances et inversement.

Par ailleurs, en plongeant au cœur des processus interactionnels, nous avons pu souligner l'importance qu'il y a pour l'organisation à faciliter de telles situations d'interaction afin de soutenir le processus de remémoration organisationnelle, c'est-à-dire l'actualisation et la « mise en scène » de connaissances organisationnelles. Les analyses permettent de mettre en exergue le fait que le processus d'élaboration de connaissances dans l'action (et non pas de transfert de connaissances) s'appuie certes sur les échanges verbaux des acteurs, mais aussi sur la mobilisation de documents, sur des productions graphiques et sur la référence à ce qu'ils ont vu, entendu et fait dans d'autres contextes. C'est donc la capacité d'une organisation à mettre en mouvement les connaissances, à les faire vivre, voire (re)vivre, à les lier, les (re)lier qui est au centre du processus de remémoration organisationnelle. Dans ce contexte, le but de l'organisation ne devrait pas se limiter à optimiser le transfert de connaissances réifiées; mais de construire, de faciliter les situations d'interaction soutenant « la mise en mouvement » des connaissances, leur élaboration, leur négociation, leur agencement.

Notes

¹ Les connaissances organisationnelles sont des connaissances jugées pertinentes pour les activités de l'organisation à tous les niveaux (de la tâche quotidienne à la stratégie). Elles recouvrent à la fois les savoir et savoir-faire individuels et collectifs, mais qui sont tous nécessaires à l'activité organisationnelle (Girod-Seville, 1996).

² Dans leur modèle, Walsh et Ungson (1991, pp. 63-66) se sont attachés à décrire les principaux éléments qui constituent la mémoire organisationnelle, lesquels sont répartis en six « casiers de stockage » ou « *retention bins* » : individus (mémoire individuelle), culture (histoires, modèles mentaux), transformation (processus et procédures), structures (rôles dans l'organisation), écologie (situation physique de l'organisation), archives externes (documents).

³ Cook et Brown (1999) identifient deux épistémologies dans les recherches sur la connaissance organisationnelle : une « épistémologie de la possession » et une « épistémologie de la pratique ». Les recherches associées à l'épistémologie de la possession partagent avant tout une vision rationaliste de la connaissance considérant celle-ci comme le résultat d'un processus mental. La connaissance est traitée comme un possédé, un produit, une entité qu'il faut transférer.

⁴ Cette recherche est financée (2008-2011) par le Conseil de sciences humaines du Canada (CRSH) et a pour intitulé « La mémoire organisationnelle en train de se dire et de se faire : ethnographie des réunions de travail ».

⁵ Nous utilisons l'expression *production d'observables* plutôt que *collecte de données* (Latour, 2001, 2006) afin de souligner le caractère « construit » de nos observations.

⁶ Nous adoptons les conventions de transcription suivantes : / coupure de parole, symbole repris en début de discours de la personne ayant coupé la parole; [texte] introduction d'éléments contextuels; ::: allongement vocalique de la syllabe; « surtout » effets prosodiques; (.) pause brève dans le discours (environ une seconde); (5 s) pause de 5 secondes; [...] coupure dans la transcription du corpus; (mot) transcription incertaine du mot; = enchaînement rapide.

⁷ Information obtenue dans le *Guide d'échantillonnage à des fins d'analyses environnementales : Cahier 3 – Échantillonnage des eaux souterraines* (ministère du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs du Québec : Centre d'expertise en analyse environnementale du Québec).

Références

- Amin, A., & Cohendet, P. (2004). *Architectures of knowledge. Firms, capabilities and communities*. New York : Oxford University Press.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (2^e éd.). Paris : Minuit.
- Bartlett, F. C. (1961). *Remembering : a study in experimental and social psychology*. London : Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1932).
- Berthon, B. (2003). Transférer la connaissance : de quoi parlons-nous? Une illustration empirique. *Centre de recherche DMSP, 311*. Repéré à <http://www.dmsp.dauphine.fr/DMSP/CahiersRecherche/CR311.pdf>
- Boden, D. (1994). *The business of talk : organizations in action*. Cambridge : Polity Press.
- Bonneville, L., & Grosjean, S. (2007). 'À la recherche du temps réel' ou l'homme confronté au désir et devoir de vitesse. Dans C. Brossaud, & B. Reber (Éds), *Sciences humaines et sociales et technologies de l'information et de la communication* (Vol. 1, pp. 53-66). Paris : Hermès.
- Borzeix, A., & Cochoy, F. (2008). Travail et théories de l'activité : vers des *workspace studies*? *Sociologie du travail, 50*, 273-286.
- Brassac, C. (1994). Speech acts and conversational sequencing. *Pragmatics and cognition, 2*(1), 191-205.
- Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations. *Cahiers de linguistique française, 26*, 256-268.

- Brassac, C. (2007). Une vision praxéologique des architectures de connaissances dans les organisations. *Revue d'anthropologie des connaissances, 1*, 121-135.
- Brassac, C., & Gregori, N. (2010, Mars). *Analyser les interactions en situation de travail*. Communication présentée dans le cadre des séminaires GRICO, Groupe de recherche interdisciplinaire en communication organisationnelle, Université d'Ottawa, Canada.
- Brassac, C., Fixmer, P., Mondada, L., & Vinck, D. (2008). Interweaving objects, gestures, and talk in context. *Mind, Culture and Activity: An International Journal, 15*(2), 208-233.
- Cook, S. D. N., & Brown, J. S. (1999). Bridging epistemologies : the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science, 10*(4), 381-400.
- Cooren, F. (2006). The organizational world as a plenum of agencies. Dans F. Cooren, J. R. Taylor, & E. J. Van Every (Éds), *Communication as organizing: empirical and theoretical explorations in the dynamic of text and conversation* (pp. 81-100). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Cooren, F. (2010). *Action and agency in dialogue : passion, incarnation and ventriloquism*. Amsterdam : John Benjamins.
- Corradi, J., Gherardi, S., & Verzelloni, L. (2010). Through the practice lens : where is the bandwagon of practice-based studies heading? *Management Learning, 41*(3), 265-283.
- D'Armagnac, S. (2004). *Organisations éphémères et appropriation des connaissances : la mémoire exercée dans les activités-projet* (Thèse de doctorat inédite). Université des Sciences sociales de Toulouse I, France.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work : interaction in institutional setting*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Feldman, R. M., & Feldman, S. P. (2006). What links the chain: an essay on organizational remembering as practice. *Organization, 13*(6), 861-887.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Garfinkel, H. (1986). *Ethnomethodological studies of work*. New York : Routledge.
- Gherardi, S. (2006). *Organizational knowledge : the texture of workplace learning*. Oxford : Blackwell Publishing.

- Gherardi, S. (sous presse). Organizational learning : the sociology of practice. Dans M. Easterby-Smith, & M. Lyles (Éds), *Handbook on organizational learning and knowledge management*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Gherardi S., & Nicolini, D. (2000). To transfer is to transform : the circulation of safety knowledge. *Organization*, 7(2), 329-348.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Giordano, Y. (2006). S'organiser c'est communiquer : le rôle fondateur de la communication dans l'*organizing* chez Karl E. Weick. Dans D. Autissier, & F. Bensebaa (Éds), *Les défis du sensemaking en entreprise* (pp. 153-168). Paris : Coll. Économica.
- Girod-Séville, M. S. (1996). *La mémoire des organisations*. Paris : L'Harmattan.
- Giroux, N., & Marroquin, L. (2005). L'approche narrative des organisations. *Revue française de gestion*, 159, 15-42.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Grosjean, S. (2008). Communication dans un centre de répartition des urgences 911. *Canadian Journal of Communication*, 33, 101-120.
- Grosjean, S., & Bonneville, L. (2009). Saisir le processus de remémoration organisationnelle. Des actants humains et non humains au cœur du processus. *Anthropologie des connaissances*, 3(2), 339-368.
- Grosjean, S., & Robichaud, D. (2010). Décider en temps réel : une activité située et distribuée mais aussi 'disloquée'. *Langage et société*.
- Havelange, V., Lenay, C., & Stewart, J. (2002). Les représentations : mémoire externe et objets techniques. *Intellectica*, 35, 115-129.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : MIT Press.
- Jacques, F. (2000). Dialogue, dialogisme, interlocution. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(2), 547-565.
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 36(4), 587-607.
- Latour, B. (2001). *L'espoir de Pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2006). *Changer de société. Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Bezvoët, E. (2005). Quelle place pour le sujet à l'hôpital pris par la logique managériale? Repéré à http://www.lahnon.org/SPIP-v1-7-1/article.php?id_article=62
- Lorino, P., & Teulier, R. (2005). Des connaissances à l'organisation par l'agir collectif. Dans R. Teulier, & P. Lorino (Éds), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance* (pp. 11-20). Paris : La Découverte.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Mintzberg, E. (1989). *Le management : voyage au centre des organisations*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Nicolini, D., Gherardi, S., & Yanow, D. (2003). *Knowing in organizations. A practice-based approach*. London : M.E. Sharpe.
- Orr, J. E. (1990). Sharing knowledge, celebrating identity : community memory in a service culture. Dans D. Middleton, & D. Edwards (Éds), *Collective remembering* (pp. 168-189). Newbury Park : Sage.
- Orr, J. E. (1996). *Talking about machines : an ethnography of a modern job*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Schatzki, T., Knorr Cetina, K., & Von Savigny, E. (2001). *A practice turn in contemporary theory*. London : Routledge.
- Schutz, A. (1962). *Collected papers I. The problem of social reality*. The Hague : Nijhoff.
- Starbuck, W. (1992). Learning by knowledge-intensive firms. *Journal of Management Studies*, 29(6), 713-740.
- Strauss, A. L. (1992). La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme. Paris : L'Harmattan.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated action : the problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Walsh, J. P., & Ungson, G. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Sylvie Grosjean est professeure au Département de communication de l'Université d'Ottawa. Elle est titulaire d'un doctorat en psychologie sociale de l'Université de Nancy-II (France). Auteure de plusieurs ouvrages et articles scientifiques, elle s'intéresse à la mobilisation des connaissances en milieu organisationnel, à la coordination des actions dans les équipes de travail (en situation d'urgence, en contexte multidisciplinaire, etc.) en accordant une attention toute particulière au rôle du langage, du corps, des documents et des artefacts sur le travail de coordination et la création de connaissances organisationnelles.