

Université de Montréal

Négocier les contextes : Intégration des TIC en Éducation

par  
Consuelo Vásquez Donoso

VASQUEZ,  
Consuelo

Département de communication  
Faculté des arts et des sciences

11601001

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître es sciences (M.Sc)  
en sciences de la communication

Août, 2004

© Consuelo Vásquez Donoso, 2004



P

90

U54

2005

V. 003

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Facultés des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Négocier les contextes : Intégration des TIC en Éducation

présenté par :  
Consuelo Vásquez Donoso

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Daniel Robichaud  
président-rapporteur

Lorna Heaton  
directrice de recherche

François Cooren  
membre du jury

## RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur le rôle que joue le contexte dans la dynamique d'intégration d'une TIC dans une organisation éducationnelle. L'emphase est mise sur les interactions sociales (et particulièrement sur les négociations) entre les divers groupes concernés. Ces négociations font partie du processus de construction sociale de l'intégration d'une TIC et peuvent le faciliter ou le contraindre.

L'optique d'analyse de notre étude est organisationnelle et se centre sur les différents groupes d'individus et leurs contextes. La notion de contexte à laquelle nous adhérons tient compte de la littérature existante dans le domaine des TIC qui soulève l'importance d'une vision située pour saisir ce type de phénomène; elle suppose un construit dynamique basé sur les interactions. Pour comprendre cette dynamique de « négociations des contextes » nous analysons les expériences d'une université québécoise dans son processus d'intégration d'une plate-forme de gestion de cours en ligne.

Notre recherche révèle que le rôle du contexte dans le processus d'intégration des TIC est relié à la diversité des groupes d'individus présents dans une organisation et aux interactions qu'ils entretiennent entre eux. Cette dynamique, qui se voit affectée lors de l'intégration des TIC, doit être constamment contextualisée et recontextualisée pour arriver à adapter les dimensions sociales et techniques reliées à ce processus. Ainsi, le contexte joue un rôle intégrateur en rassemblant les individus et les groupes dans des lieux qui supportent les interactions (et qui permettent un partage symbolique) et il joue un rôle désintégrateur en excluant certains individus ou groupes d'individus de ce lieu de partage ou en contraignant les interactions (et donc les négociations) entre certains groupes.

**Mots clés :** contexte, négociation, intégration des TIC, communication organisationnelle.

## ABSTRACT

This research is about the role played by context in the implementation of ICTs in an educational organization. It focuses on the social interactions (particularly on the negotiations) between the different groups involved in this process. These negotiations constitute a part of the social construction process of ICTs implementation and can either facilitate or restrain it.

We adopt an organizational communication perspective in our study by looking at the different groups of individuals involved and their contexts. The notion of context we use is developed from literature on ICTs, which documents the importance of a situated vision in seizing this type of phenomenon; it supposes a dynamic construct based on interactions. To understand this “negotiation of contexts” we analyze the experiences of a Quebec university in implementing an online class management platform.

Our study reveals that the role of context in the implementation of an ICT is related to the diversity of groups in an organization and the interaction between those groups. This dynamic, which is affected by the ICT implementation, must be constantly contextualized and recontextualized to adapt to the social and technical dimensions of this process. Context can play an integrative role joining individual and groups in places that support their interaction (and allow symbolic sharing). It can also play a disintegrative role by excluding individuals or groups from this place or by restraining the interactions (and the negotiations) between some of these groups.

**Key words:** context, negotiation, ICT implementation, organizational communication

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	iii
ABSTRACT .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	viii
LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS .....	x
REMERCIEMENTS .....	xii
INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1. La notion de contexte.....	4
1.1.1. Cinq théories contextuelles .....	7
Action située .....	7
Théorie de l'activité .....	9
Cognition distribuée.....	10
Structuration .....	11
Locales framework.....	13
1.1.2. Contexte dynamique et d'interactions. ....	14
1.2. La notion de négociation .....	16
1.2.1. Les négociations dans la littérature des TIC en organisation.....	17
DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE THÉORIQUE .....	22
2.1. Le cadre théorique du contexte .....	23
2.1.1. La Théorie de l'action de Strauss .....	23
Actions et interactions.....	23
Mondes sociaux.....	24
2.1.2. Le Locales framework.....	25
Fondement du locale .....	27
Structures civiques .....	28
Visions individuelles.....	28
Trajectoire d'interaction .....	28

Mutualité.....	28
2.2. Le cadre théorique de la négociation : La perspective de l'ordre négocié.....	29
2.3. Choix du cadre théorique.....	31
TROISIÈME CHAPITRE : L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	33
3.1. Le Site.....	34
3.2. Collecte de données.....	36
3.2.1. Documents.....	36
3.2.2. Entrevues.....	37
3.2.3. Observations.....	41
3.3. Le statut du matériau.....	43
3.4. Méthode d'analyse.....	44
3.4.1. Comprendre.....	44
3.4.2. Réduire.....	45
3.4.3. Abstraire.....	46
3.4.4. Reconceptualiser.....	47
QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	48
4.1. L'intégration de WebCT à l'Université.....	49
4.1.1 L'environnement WebCT.....	49
4.1.2. L'Université.....	49
4.1.3. Le projet.....	49
4.1.4. Les équipes d'intérêt sur les TIC.....	51
4.2. Les mondes sociaux, les <i>locales</i> et les négociations.....	52
4.2.1. Le début de l'intégration.....	54
Les mondes sociaux.....	56
Les négociations.....	58
Le <i>locale</i> .....	61
4.2.2. L'implantation.....	63
Mondes sociaux.....	63
Les négociations.....	67

<i>Le locale</i> .....	72
4.2.3. La restabilisation de l'ordre social.....	73
Les mondes sociaux .....	74
Les négociations .....	76
<i>Le locale</i> .....	78
<i>Une période d'insécurité</i> .....	78
4.3. En résumé .....	81
CINQUIÈME CHAPITRE : ANALYSE.....	83
5.1. La relation Technologie-Pédagogie .....	83
5.1.1. Évolution de la relation technologie-pédagogie .....	84
5.1.2. Harmonie et disharmonie .....	88
5.2. Le tissage de réseaux .....	93
5.2.1. De l'isolement à une communauté d'enseignants .....	94
5.2.2. Réseaux d'appui institutionnel.....	98
5.3. Les traits de l'institution.....	102
5.3.1. La volonté de la haute-direction .....	103
5.3.2. La valorisation de la pédagogie par opposition à la recherche .....	106
5.3.3. Le rôle des leaders .....	108
5.4. Qui est l'utilisateur ? .....	114
5.5. Négocier les contextes .....	121
5.6. Application à d'autres études de cas.....	127
CONCLUSION .....	132
BIBLIOGRAPHIE .....	140
ANNEXES.....	xiii

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I	Présentations des cinq théories contextuelles.....	8
-----------	--	---

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Continuum de l'intégration de WebCT à l'Université.....	53
Figure 2	Mondes sociaux et négociations du début de l'intégration.....	56
Figure 3	Mondes sociaux et négociations de l'implantation.....	64
Figure 4	Mondes sociaux et négociations de la restabilisation de l'ordre social.....	75

## LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

CI	Centre d'Information
CSCW	Computer Supported Cooperative Work
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
SIG	Système d'Information Géographique

*A mis grandes amores*

*Mauricio, Paloma y Mamiel ...*

## REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier le Ministère de planification du Gouvernement du Chili et le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH) du Canada pour leur appui financier, sans lequel cette recherche n'aurait pas pu être possible.

De la même façon je tiens à faire part de mes remerciements à ma famille et à mes amis qui m'ont encouragée à entreprendre cette aventure et avec qui, malgré la distance qui nous sépare, j'ai partagé mon cheminement. À Mauricio, pour sa patience, son dévouement et son amour qui m'ont permis de me dédier à cette recherche et de faire de ce parcours une expérience enrichissante. À Paloma et Manuel pour leur joie de vivre et leur sourire qui m'ont motivé chaque jour pour continuer mon travail.

Je remercie spécialement Lorna Heaton, ma directrice, qui m'a guidé au long de mon cheminement tout en me donnant la liberté d'explorer et de créer. Sa générosité, sa connaissance et sa passion pour la recherche ont inspiré cette étude.

## INTRODUCTION

Depuis la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les Technologies de l'information et de la communication (TIC) ont rapidement pris leur place dans les organisations. Elles représentent actuellement 50% de l'investissement des capitaux globaux et une grande partie de la spécification du travail des ressources humaines dans les pays développés (Martinsons et Chong, 1999). L'automatisation et le design des TIC dans les processus industriels ont réduit les coûts et les temps de production, tout en augmentant leur qualité. Au niveau des décisions managériales, l'introduction des TIC a permis de résoudre des problèmes complexes, de répondre aux crises et de saisir plus d'opportunités sur le marché.

Cependant, le succès de l'intégration des TIC dans les organisations n'est pas évident. Une technologie efficace sans planification de son développement peut amener à un ralentissement de la performance individuelle et de groupe dans une entreprise. Plusieurs organisations ont connu des réductions de leur compétence et des crises internes après y avoir incorporé les TIC (Walleigh cité dans Martinsons and Chong, 1999). Levinson (1985) remarque que, si les années soixante furent marquées par le fracas du *hardware*, les années soixante-dix le furent par les déficiences du *software*, les années quatre-vingt (et nous ajoutons jusqu'à nos jours) s'identifient par un échec des systèmes techniques influencés par la dimension socio-organisationnelle.

Une vision sociotechnique des TIC se présente pour faire face au nouveau défi relevé par leur intégration dans les organisations. Dans cette perspective, l'artefact est constitué continuellement et simultanément par des éléments matériels et sociaux et par la relation entre ces deux éléments (Jackson, 1996). Cette définition intégrée soulève un discours sur le besoin d'impliquer les utilisateurs dans l'intégration des outils technologiques. Dans le domaine des TIC, la littérature a

surtout insisté sur les aspects individuel et collectif, plutôt que sur les facteurs organisationnels.

Les TIC, à la différence des technologies de l'information traditionnelle, ne s'inscrivent pas simplement dans une logique de reproduction (automatisation de l'existant) : leur mise en œuvre s'accompagne souvent d'un projet de mutations radicales des modes de fonctionnement en vigueur. En d'autres termes, elles sont porteuses de présupposés organisationnels qui heurtent souvent les contextes organisationnels dans lesquels il est prévu de les développer (Delhaye, Dieu, et Zune, 1999: 180).

Galagher et Kraut (1990) sont en accord avec ces propos. Ils affirment qu'il faut accentuer l'importance des présupposés organisationnels et ils estiment que les échecs de l'intégration des TIC s'expliquent par la méconnaissance des interactions sociales au sein des groupes ou des organisations. Ils ajoutent que les sciences sociales pourraient fournir une aide pour mieux concevoir ces systèmes complexes. Plusieurs auteurs (Barley, 1986 ; Fitzpatrick, 1998 ; Groleau et Engeström, 2002 ; Heath et Luff, 1994 ; Kartsten et Jones, 1998 ; Nardi, 1997 ; Suchman, 1987) considèrent que la prise en compte du contexte dans l'analyse du travail et des interactions peut être utile à la conception des TIC dans l'organisation pour comprendre les relations entre sujets, artefacts et groupes sociaux.

Toutefois, la reconnaissance de l'importance du contexte dans l'intégration des TIC en organisation soulève certaines questions : Qu'est-ce que le contexte ? Quel est le rôle du contexte dans la dynamique d'intégration des TIC dans une organisation ? Quel serait l'apport d'une vision contextuelle pour ce type d'analyse ?

Pour répondre à ces questions, nous adoptons dans cette étude un positionnement processuel basé sur une notion de contexte vue comme un construit dynamique basé sur les interactions. Pour saisir la dynamique d'intégration des TIC en organisation, l'emphase est mise sur les interactions sociales qui font partie de la construction sociale de ce processus et peuvent le faciliter ou le contraindre. Nous

analysons ces interactions, en mettant l'emphase sur les négociations entre les divers groupes concernés. Cette optique tient compte du fait que tout ordre social est un ordre négocié et que les innovations en organisation provoquent nécessairement une renégociation et l'établissement d'un nouvel ordre social (Strauss, 1978). Nous étudions donc l'intégration des TIC à travers une optique organisationnelle en tenant compte des différents groupes d'individus et de leurs interactions, dont les négociations.

Le cadre théorique choisi, que nous exposons dans le deuxième chapitre de ce mémoire, est celui du *Locales framework* (Fitzpatrick, 1998). Cette théorie est construite à partir de la théorie de l'action du sociologue Anselm Strauss (1993), du corpus de travail dans le domaine du *Computer Supported Cooperative Work* (CSCW) et des travaux des auteurs sur la construction de systèmes et sur les *Workplace Studies*. Pour mieux saisir l'aspect interactionnel du processus, nous approfondissons les notions contenues dans ce cadre théorique avec la perspective de l'ordre négocié de Strauss (1978).

Pour illustrer cette dynamique de « négociations des contextes », nous avons choisi d'étudier les expériences d'une institution d'éducation dans son processus d'intégration des TIC. Les systèmes d'éducation présentent des structures ambiguës que Weick (1976) dénomme *loosely coupled systems*. L'auteur suggère que cette caractéristique crée une augmentation de la pression exercée sur les membres de l'organisation pour construire et négocier une réalité sociale dans laquelle ils peuvent vivre. Une pareille situation nous semble intéressante pour étudier le processus dans lequel les différents groupes d'une communauté universitaire interagissent pour négocier l'intégration d'une innovation technologique dans leurs environnements. Ainsi, notre analyse repose sur un projet visant à intégrer une plate-forme logicielle de gestion de cours comme soutien à l'enseignement dans une institution d'enseignement supérieur. Concrètement il s'agit des expériences d'une université québécoise dans son processus d'intégration de WebCT.

## PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE

La problématique abordée dans cette recherche découle de notre intérêt pour étudier l'intégration des TIC à partir d'une vision organisationnelle qui puisse rendre compte des interactions entre les différents groupes d'individus impliqués dans ce processus. Lors de notre démarche pour identifier et préciser cette problématique, nous sommes partie de la notion de contexte, tel qu'un construit dynamique basé sur les interactions, qui nous a paru offrir les outils conceptuels pour répondre à nos questionnements. Cette notion est donc au centre de notre étude. Cependant, en approfondissant la littérature sur ce sujet dans le domaine des TIC, un autre concept est ressorti pour apporter un complément à celui du contexte. La notion de négociation, propre d'un ordre social négocié, nous a paru intéressante pour mieux définir les interactions entre les différents groupes d'individus (et leurs contextes) dans une organisation.

La structure du présent chapitre répond ainsi aux deux dimensions de notre problématique. Dans la première section, nous présentons les différentes définitions de contexte retrouvées dans la littérature concernant les TIC pour arriver à la notion que nous avons choisie. Ensuite, nous présentons cinq théories dans le domaine des TIC qui utilisent cette approche. Cette section représente la partie la plus importante de notre problématique puisqu'elle est à la base de nos intérêts de recherche. Dans la deuxième section, nous abordons la notion de négociation et quelques-unes de ces applications dans le domaine des TIC.

### 1.1 La notion de contexte

La notion de contexte, quoique très utilisée, reste vaste et ambiguë. Initialement, elle puise sa définition dans la linguistique, en désignant « l'ensemble du texte qui entoure un élément de la langue (mot, phrase, fragment d'énoncé) et dont

dépend son sens, sa valeur » (Petit-Robert, 1990). Puis, cette notion s'est étendue aux domaines de la géographie, de la sociologie, de l'informatique, de la communication, etc. et est devenue complexe et diversifiée tout en s'éloignant d'un consensus.

Dans la littérature concernant les TIC, il ne semble pas non plus y avoir de définition commune. Le terme est utilisé à la fois en tant qu'aspect de la complexité des éléments technologiques et en tant qu'interaction entre les agents.

Kensing (2000) systématise et rend opérationnel le concept en présentant les diverses notions retrouvées dans la littérature. Selon lui, l'interprétation la plus dominante de la notion de contexte est celle du contexte de pratique de travail. Elle implique la conception de méthodes, d'outils et de techniques qui supportent une conscience (*awareness*) des pratiques de travail des usagers dans des activités comme le design, le développement et l'implantation. Cette notion réfère fréquemment au contexte d'usage. Mais pour Kensing, la notion du contexte de *awareness* est plus large, elle inclut aussi le contexte stratégique qui réfère aux stratégies de gestion des organisations.

En reprenant la catégorisation élaborée par Grudin (1991, cité par Kensing, 2000), Kensing identifie le contexte de projet qui se divise en deux, le contexte de design et le contexte d'implantation. Cette division réfère à deux moments dans le processus d'un projet technologique qui sont reliés par une période de prise de décisions. Ces notions ne peuvent pas être détachées du contexte organisationnel qui façonne les attentes, les expériences, les priorités, les préférences et les tâches des usagers, ainsi que celles des développeurs (Grudin, 1996).

Une troisième interprétation retrouvée dans la littérature se centre sur la gestion des parties techniques du design comme, par exemple, les méthodes orientées sur l'objet qui offre un guide pour développer l'architecture des systèmes, la fonctionnalité et les interfaces que Kensing (2000) nomme le contexte de systèmes.

Finalement, il identifie le contexte de plate-forme comme étant celui qui, avec le contexte de systèmes, compose le contexte technique.

Dew et al (2001, cités dans Greenberg, 2001) définissent le contexte comme l'information qui peut être utilisée pour caractériser la situation d'une entité considérée importante pour l'interaction entre un usager et une application. Le contexte est typiquement une place, une identité et un état des personnes, des groupes et des objets. Cependant, certaines situations contextuelles ne sont pas si stables (Greenberg, 2001). Face à une situation spécifique, peuvent émerger différentes visions liées à l'expérience des individus, à leurs interactions, à leurs objectifs, aux structures organisationnelles, etc. Le contexte est donc un « construit dynamique, indéterminable et imprévisible qui se développe à travers une période de temps, des épisodes d'usage, des interactions sociales, des buts internes et des influences locales. » (Greenberg, 2001: 258, traduction libre de l'auteure).

Dans ce sens, Näslund (1995) met l'emphase sur les visions des acteurs en contexte par rapport à l'application des TIC. Ces visions, remarque-t-il, sont différentes car elles sont construites à partir de différents contextes. Selon l'auteur, prendre conscience de cette multiplicité de visions, qui entrent en relation lors d'une intégration technologique, et les identifier est important pour le succès du projet.

En ce qui concerne l'étude proposée dans ce mémoire, nous centrons notre intérêt sur les dimensions du contexte qui soulèvent l'importance des interactions entre les différents groupes d'acteurs impliqués dans le processus d'intégration des TIC. La notion de contexte qui encadre notre analyse est celle proposée par Greenberg (2001), comme étant un construit dynamique et d'interactions.

### 1.1.1 Cinq théories contextuelles

L'Action située, la Théorie de l'activité, la Cognition distribuée, la Structuration et le *Locales framework* ont en commun l'importance dédiée au contexte vu comme un élément nécessaire pour l'analyse des processus d'intégration des TIC dans une organisation. Même si l'emphase est différente dans chaque théorie, le contexte est toujours considéré comme étant un construit en évolution et fortement dépendant de la situation. Suivant la catégorisation utilisée par Nardi (1996), chaque théorie est présentée selon son unité d'analyse, sa définition de contexte, son traitement de l'action et son interprétation de la relation entre sujet et objet (voir tableau 1, p. 8).

#### Action située

Les modèles d'action située soulignent l'émergence, la nature contingente de l'activité humaine, la façon dont l'activité se développe à travers les particularités d'une situation donnée (Nardi, 1996). Le terme « action située<sup>1</sup> » a été introduit par Suchman pour désigner le modèle de l'action propre à l'ethnométhodologie (Conein et Jacopin, 1994).

Dans cette perspective, les flots de l'action dépendent essentiellement des circonstances matérielles et sociales (Suchman, 1987: 50). L'action est un processus émergent qui s'adapte aux contingences du contexte (Groleau, 2002). L'unité d'analyse de l'action située est l'activité des acteurs dans un espace. Ce n'est pas l'individu ni l'environnement mais la relation entre les deux (Nardi, 1996).

---

<sup>1</sup> Jumelée à la notion d'action située se trouve celle de cognition située. Bien que ces deux approches conçoivent l'organisation de l'action comme un système émergent *in situ*, elles se distinguent dans plusieurs traits. Le texte de Bernard Conein et Eric Jacopin (1994) établit en détail cette distinction. Dans le cas de notre étude, nous n'approfondirons pas ces distinctions car nous nous centrerons spécifiquement sur l'action située.

Tableau I: Présentations des cinq théories contextuelles

Théorie	Unité d'analyse	Définition de contexte	Relation sujet/objet	Traitement de l'action
<u>Action située</u>	<u>Action</u> située ou pratique : l'activité de l'individu agissant dans un espace.	<u>Contexte</u> : les situations fluides et changeantes.	<u>Relation asymétrique</u> : seule l'interaction sociale est située.	<u>Action</u> : interaction émergente et contingente entre l'individu et l'environnement.
<u>Théorie de l'activité</u>	<u>Activité</u> : système qui comprend un sujet, un objectif, des actions et des opérations.	<u>Contexte</u> : l'activité. Il comprend des ressources internes et externes.	<u>Relation asymétrique</u> : les sujets sont les acteurs intentionnels de l'activité; les objets sont des médiateurs.	<u>Action</u> : processus qui a pour but d'atteindre les objectifs.
<u>Cognition distribuée</u>	<u>Système cognitif</u> : composé par les individus et les artefacts qu'ils utilisent.	<u>Contexte</u> : composé d'échanges sociaux et d'artefacts.	<u>Relation symétrique</u> : sujets et objets sont des agents du système.	<u>Action</u> : elle se base sur l'habilité des individus à intégrer les différents éléments du contexte.
<u>Structuration</u>	<u>Structuration</u> : processus des relations sociales qui se structurent par la dualité du « structurel »	<u>Contexte</u> : le contraignant et l'habilitant de l'action.	<u>Relation asymétrique</u> : les objets dérivent de l'emprise des humains sur la nature.	<u>Action</u> : processus dans lequel le fait d'agir d'un individu détermine le résultat.
<u>Locales framework</u>	<u>Locale</u> : espaces et signification du travail.	<u>Contexte</u> : locale, la relation entre les mondes sociaux et les sites et les significations.	<u>Relation asymétrique</u> : les objets sont une construction sociale.	<u>Actions</u> : interactions ancrées dans des systèmes de signification

Un aspect important qui découle de cette vision est l'attention portée au flot de l'activité. L'accent est mis sur la réaction à l'environnement et sur la nature improvisatrice de l'activité humaine.

Dans cette perspective, les situations, fluides et de nature changeante, sont analogues au contexte (Greenberg, 2001). Cette théorie n'implique pas l'inexistence des plans, mais les plans constituent plutôt des ressources qui guident l'organisation de l'action située, des construits de sens commun, ceux-ci étant produits et utilisés par les acteurs engagés dans leurs pratiques quotidiennes (Suchman, 1987). Cependant, la tension reste entre l'emphase mise sur l'émergence, la contingence et l'improvisation, d'un côté, et la routine et la prédiction, de l'autre (Nardi, 1996).

La relation entre sujet et objet dans cette approche est asymétrique. Seule l'interaction sociale est située (en opposition à l'interaction avec l'objet) car elle manifeste une propriété essentielle de la contextualisation : l'accès mutuel aux circonstances immédiates (Conein et Jacopin, 1994).

### **Théorie de l'activité**

Dans cette théorie, l'unité d'analyse est l'activité. Celle-ci est composée d'un sujet, d'un objectif, d'actions et d'opérations (Leont'ev cité par Nardi, 1996). Le sujet est une personne ou un groupe de personnes engagées dans une activité. L'objectif est tenu par le sujet et meut l'activité en lui donnant une direction spécifique. Les objectifs ne sont pas des structures stables car ils peuvent changer au cours de l'activité. Les actions sont des processus dirigés par les buts qui doivent être mis en œuvre pour atteindre l'objectif. Elles sont conscientes et peuvent être associées aux tâches (Nardi, 1996). Les actions ont aussi des aspects opérationnels selon la façon dont l'activité est menée. Les opérations deviennent routinières et inconscientes avec la pratique.

L'activité est le contexte (Nardi, 1997). Le contexte comprend des ressources externes (les personnes, les artefacts, les espaces) et internes (les objectifs et les buts). Dans la Théorie de l'activité, l'externe et l'interne sont fusionnés. L'aspect dynamique du contexte est souligné par le caractère changeant des constituants de l'activité et des conditions dans lesquelles elle se développe. Les changements dans le système de l'activité sont déclenchés par les contradictions, définies comme tensions structurelles dans et entre les systèmes d'activité (Groleau et Engeström, 2002). Les contradictions sont sources de développement; les activités se déroulent toujours dans un processus de tensions (Kuuti, 1996).

Cette théorie, par son emphase sur l'intention et la conscience humaine, place les objets et les sujets dans une relation asymétrique. Les artefacts (qui sont culturels et historiques) sont des médiateurs de la pensée et du comportement humain. Ce sont des instruments au service de l'activité (Bodker, 1996).

### **Cognition distribuée**

La théorie de la cognition distribuée est une approche cognitive qui étudie la représentation du savoir à la fois dans les individus et dans le monde, la distribution du savoir entre les individus et les artefacts et les transformations des structures externes opérées par les individus et les artefacts (Flor & Hutchins, cités dans Nardi, 1996). La cognition distribuée est un processus par lequel des individus différents s'orientent ensemble vers un groupe de tâches et d'activités (Heath et Luff, 1994).

Son unité d'analyse est le système cognitif composé par les individus et les artefacts qu'ils utilisent. Ces systèmes ont des buts; le « système goal » est un concept abstrait systémique qui ne comprend pas seulement la conscience de l'individu (Nardi, 1996). Les systèmes se réfèrent à une collectivité interagissante d'individus et d'artefacts, il s'agit d'un système fonctionnel. Le centre d'intérêt se trouve dans la coopération entre les sujets et les objets.

Selon Hutchins (1995), le contexte est composé d'échanges sociaux et d'artefacts (dans lesquels repose matériellement le savoir co-construit). Il est défini comme un ensemble de structures d'origines matérielles ou sociales duquel les individus prennent les informations nécessaires pour agir (Groleau, 2002). Les éléments du contexte créent, transforment et propagent les représentations. Ce processus de *computation* explique l'importance des artefacts et des interactions sociales pour l'action humaine (Hutchins, 1995). L'action se base sur l'habilité des individus d'intégrer les différents éléments du contexte (Groleau, 2002).

Cette approche voit les sujets et les objets comme analytiquement équivalents. Les personnes et les artefacts sont des agents dans le système, par eux se distribue le savoir (Nardi, 1996).

### **Structuration**

La structuration est le « processus des relations sociales qui se structurent dans le temps et dans l'espace via la dualité du structurel » (Giddens, 1987: 444). La dualité du structurel se réfère à l'influence mutuelle des actions et des propriétés structurelles (Groleau, 2002). Elle implique que les règles et les ressources utilisées par des acteurs dans la production et la reproduction de leurs actions soient en même temps les moyens de la reproduction du système social (Giddens, 1987). Ainsi les propriétés structurelles sont simultanément le moyen et le résultat de l'action humaine (Pool, 1985). Elles créent le cadre qui guide l'action, mais leur existence dépend de la production et reproduction des *patterns* qui les soutiennent.

Le concept d'action développé dans cette théorie est celui d'un processus continu, d'un flot dans lequel l'action d'un individu détermine le résultat de son intervention. « L'action ne renvoie pas aux intentions de ceux ou celles qui font des choses mais à leur capacité de les faire. » (Giddens, 1987: 57). L'action est située car elle est temporelle, historique, conditionnée par la conscience pratique de l'acteur,

et la plupart de ses conséquences sont imprévisibles et échappent à son contrôle. Le contexte et l'action sont en relation de mutuelles influences. Simultanément, le contexte simultanément contraint les actions et émerge d'elles.

Giddens (1987) aborde la matérialité à partir de la notion de ressources qu'il divise en deux : les ressources d'allocation et les ressources d'autorité. Les premières se réfèrent aux ressources matérielles (l'environnement naturel et les artefacts physiques) qui proviennent de l'emprise des humains sur la nature. Les deuxièmes sont des ressources non matérielles qui dérivent de la capacité de contrôler les activités des êtres humains. Elles résultent de l'emprise qu'ont certains acteurs sur d'autres (Giddens, 1987). Nous pouvons déduire que la relation entre sujet et objet est asymétrique.

Cette approche a été adoptée par plusieurs auteurs (Barley, 1986 ; W. Orlikowski, 1996 ; W. Orlikowski, Yates, Okamura, et Fujimoto, 1995 ; W. J. Orlikowski, 1992a, 1992b ; Pool, 1985 ; Pool et Sanctis, 1994) pour comprendre le phénomène du changement technologique en organisation. C'est le cas de Barley (1986) qui explique la dualité du structurel comme un flot d'activité et un ensemble de traditions institutionnelles qui, à la fois, émergent de l'action et la constituent. Les pratiques institutionnelles façonnent les actions humaines qui, en retour, réaffirment ou modifient ces structures. Pour Barley (1986), la technologie est une construction sociale du contexte qui influence les *patterns* d'actions.

Orlikowski (1996) et Pool & De Sanctis (1994) reconnaissent aussi le caractère de construit social (à travers l'interaction) de la technologie. Pool & De Sanctis (1994) insistent sur la matérialité des artefacts technologiques. La structuration devient l'acte de poser des règles et des ressources dans l'action à travers la technologie. Orlikowski (1992a), en reprenant la notion de la dualité du structurel, arrive à la conclusion que la technologie est à la fois le moyen et le résultat des actions.

### *Locales framework*

Cette théorie a été développée pour comprendre la nature des activités sociales et du travail, et comment un *locale*<sup>2</sup> peut supporter ces activités (Fitzpatrick, 1998 ; Fitzpatrick, Kaplan, et Mansfield, 1996 ; Kaplan et Fitzpatrick, 1997).

Cette approche se base sur les concepts d'action/interaction et de monde social de la Théorie de l'action de Strauss (1993). Les actions sont toujours ancrées dans les interactions et dans les systèmes de signification du passé, du présent et du futur imaginé. Les actions et les interactions sont réalisées par un ou plusieurs interactants, lesquels sont capables de modeler le cours de l'interaction et du système de significations par leurs actions. Le monde social définit des groupes de personnes qui partagent un engagement et une action collective.

L'unité d'analyse de cette théorie est le *locale*. Les *locales* émergent des mondes sociaux et ont un lien avec les lieux et les significations en relation avec les besoins interactionnels des mondes sociaux. Ils présentent cinq propriétés (les fondements du *locale*, les visions individuelles, la mutualité, les trajectoires d'interactions et la structure civique) qui expliquent la dynamique des interactions que les mondes sociaux mobilisent pour atteindre leurs besoins interactionnels.

Les *locales* sont des contextes plutôt fluides, car les espaces et les significations qui les composent changent constamment avec les besoins des individus et du monde social. Cette dynamique explique la pertinence d'un aspect du contexte face à un autre, et même de différents contextes, car les individus peuvent se rallier à divers contextes selon leurs visions individuelles (Greenberg, 2001).

---

<sup>2</sup> Nous employons le mot *locale(s)* en anglais, tel qu'il est utilisé dans cette théorie pour maintenir la métaphore d'espace comme place. Nous élaborerons cette notion dans le prochain chapitre.

Par l'emphase mise sur les processus interactionnels basés sur l'appartenance et la participation des personnes dans des mondes sociaux, cette approche relie le sujet et l'objet asymétriquement. Les sujets appartiennent activement aux mondes sociaux, y participent et définissent les interactions produites dans les *locales*. Les objets font partie des *locales*, donc eux aussi sont une construction sociale.

### 1.1.2 Contexte dynamique et d'interactions.

Les cinq théories présentées se rejoignent dans leur importance dédiée à la notion de contexte comme un élément clé de leurs cadres théoriques. Elles considèrent le contexte comme étant un processus en évolution permanente et fortement dépendant de la situation. Le contexte n'est pas un objet statique caractéristique d'un moment précis. Il implique un mouvement continu qui le rend imprévisible, indéterminé et dynamique.

Cependant, ces approches caractérisent le contexte de différentes façons. Dans la théorie de la structuration le contexte est décrit comme un système social dans lequel les objets (technologie) sont des médiateurs de l'interaction. Cette dimension sociale du contexte est partagée par le *Locales framework* qui insiste sur la construction sociale du contexte et son utilisation par les différents mondes sociaux. Pour l'Action située, la dimension sociale (et matérielle) n'est pas remise en question. Ce qui importe c'est plutôt l'accessibilité immédiate des individus impliqués dans l'action. La dimension locale du contexte est cruciale (Groleau, 2002). Dans la Cognition distribuée, qui étend la cognition à l'environnement des individus, le contexte inclut tous les éléments externes à l'être humain. Par contre, la Théorie de l'activité reconnaît dans le contexte la fusion d'éléments externes et internes du système.

Concernant la relation entre les sujets et les objets, nous observons que toutes les théories, sauf la Cognition distribuée, relient les sujets et les objets asymétriquement. De plus, les sujets sont les acteurs des interactions et les objets (qui font partie du contexte) sont les médiateurs de ces interactions qu'ils peuvent faciliter ou contraindre. La Cognition distribuée octroie aux sujets et aux objets le même rôle d'agents dans le système qui participent à la distribution et au partage du savoir.

Les cinq théories jumellent la notion de contexte à celle d'action. Cependant, la relation entre ces deux concepts varie d'une approche à l'autre. Par exemple, l'Action située et la Cognition distribuée reconnaissent l'influence du contexte sur les activités humaines. Cette perspective diffère de celle de la Structuration et du *Locales framework* qui met l'emphase sur l'influence mutuelle entre contexte et action. Le contexte à la fois émerge des actions et peut les contraindre. Pour la Théorie de l'activité, action et contexte sont intimement reliés puisque les actions font partie du système de l'activité.

Même si chacune des cinq approches aborde le contexte de façon différente, elles le caractérisent comme étant un processus d'interactions, et elles y incluent les objets (donc la technologie). Cette logique, que nous désignons comme contextuelle, offre une vision de l'organisation définie par les interactions que ses membres ont entre eux et avec les artéfacts dans leur environnement (Groleau, 2002).

Une telle vision permet de mettre le contexte au centre de l'analyse des interactions – les facteurs sociaux, culturels, organisationnels qui affectent l'interaction et qui définissent les actions (Dourish, 2001) - du processus d'intégration des TIC.

## 1.2 La notion de négociation

Le terme négociation s'associe à plusieurs notions : marchander, se compromettre, faire des accords ou arriver à un accord après avoir été en désaccord, arriver à une entente tacite, faire une médiation, échanger, s'engager, etc. (Strauss, 1978). Les dictionnaires définissent la négociation comme étant un arrangement, un accord entre au moins deux parties.

Dans une perspective communicationnelle, la négociation représente un type spécial d'interaction sociale qui se distingue des autres types de communication par ses buts, ses relations et ses normes. Elle comprend au moins deux parties interdépendantes, qui perçoivent leurs buts respectifs comme étant incompatibles et qui s'engagent dans une interaction sociale pour atteindre un résultat mutuellement satisfaisant (Putnam et Roloff, 1992).

À partir de cette définition et tenant compte de la distinction faite par Zartman (1976), nous pouvons détecter quatre éléments constitutifs de la négociation :

1. Les parties qui sont engagées dans ce processus comme acteurs. Elles peuvent être des individus ou des groupes, l'intérêt réside dans l'interaction entre elles.
2. Les valeurs, les besoins ou les demandes présentées par les parties qui négocient. Ces valeurs sont des aspects importants pour les acteurs, elles peuvent être positives ou négatives.
3. Le résultat. La négociation peut ou ne peut pas avoir du succès selon les attentes et les ententes des parties; cependant elle présente toujours un résultat.
4. Le mouvement mutuel. Le point de départ du processus avec lequel s'initie la négociation.

Zartman (1976) ajoute à ces éléments centraux, trois caractéristiques qui sont uniques aux négociations par rapport à d'autres processus politiques: la présence d'objectifs communs et conflictuels (*mixed motive*), le besoin d'une satisfaction mutuelle des parties impliquées (*nonzero-sum*) et l'échange contrôlé d'informations partielle (*imperfect information*).

Strauss (1978) présente une autre vision qui diffère de l'interprétation de la négociation comme un phénomène précis (type de communication, type d'échange) qui se produit dans un cadre institutionnel, organisationnel ou familial et qui peut se gérer en déterminant les parties, les besoins, les résultats, etc. Pour Strauss (Strauss et Baszanger, 1992c), la négociation non seulement envahit toutes les sphères sociales mais identifie aussi tous les rapports sociaux. La négociation est une caractéristique permanente de la vie en société. Cette approche concerne la société à travers l'idée que tout ordre social est un ordre négocié dans lequel les interactions prennent la forme de négociations par le moyen de la communication. La perspective de l'ordre négocié (*negotiated order perspective*) se situe dans une vision contextuelle pour analyser les actions des individus et les contraintes organisationnelles.

En ce qui concerne l'étude proposée dans ce mémoire, centrée sur une notion de contexte qui soulève l'importance des interactions entre les différents groupes d'acteurs impliqués dans le processus d'intégration des TIC, la perspective de l'ordre négocié nous permet de teinter ces interactions sous la forme de négociations. Ceci nous paraît intéressant, surtout parce que nous croyons que l'intégration des TIC dans les organisations appelle nécessairement une renégociation de l'ordre social établi par les différents groupes concernés.

### **1.2.1 Les négociations dans la littérature des TIC en organisation**

L'application du concept de négociation dans la littérature des TIC en organisation est très variée. Elle s'étend à différentes phases du processus

d'intégration des TIC, allant du design à l'adoption faites par les usagers. Elle implique des relations entre différents groupes d'acteurs - les usagers, les gestionnaires, les responsables de l'implantation, les fournisseurs, les designers, etc. - ainsi que les relations avec la technologie. Pour illustrer cette dynamique, nous présentons par la suite quelques exemples provenant d'études basées sur une approche contextuelle, telle que nous l'avons définie précédemment.

Un des textes classiques dans le domaine des TIC en organisation est celui de Barley (1986) qui traite de l'intégration d'un scanner dans deux hôpitaux, l'un urbain et l'autre de banlieue. L'auteur analyse, à partir de la théorie de la structuration, comment l'introduction d'une technologie peut changer les structures organisationnelles en modifiant les rôles (qui sont institutionnalisés) et les *patterns* d'interaction. Il utilise la notion de *script* pour déterminer les *patterns* d'interactions qui définissent les rôles des acteurs qui, dans le cas de cette étude, sont les techniciens et les radiologues (médecins) de l'unité de radiologie de chaque hôpital.

La notion de négociation apparaît reliée aux différentes phases de la structuration. En effet, du moment où le scanner arrive dans les deux hôpitaux, une renégociation des rôles entre les techniciens et les médecins s'effectue. Par exemple, dans l'hôpital suburbain, après quelques semaines d'utilisation du scanner, les techniciens ont acquis plus d'expertise que les radiologues. Une négociation du savoir entre techniciens et radiologues les a amenés vers des situations « d'enseignement clandestin et de changement des rôles » (Barley, 1986: 89, traduction libre de l'auteure) qui ont défié l'autorité institutionnalisée des médecins et la division du travail traditionnellement établie dans les milieux hospitaliers. Ces interactions ont eu comme conséquence une progressive autonomie des techniciens dans l'utilisation du scanner. L'auteur constate que la dynamique de négociations dans chaque hôpital a été assez semblable mais ses effets dans la structure organisationnelle ont été totalement différents; ceci est dû aux divers contextes d'utilisation qui ont défini différentes interprétations d'une même technologie.

Engeström et Escalante (1996), présente une autre étude qui illustre bien la dynamique de négociations lors d'une innovation technologique. À partir de la Théorie de l'activité, ils étudient l'expansion et le déclin de la mise en œuvre d'un kiosque électronique, le *Postal Buddy*, utilisé entre 1989 et 1993 dans les bureaux de la USPS (*United States Postal Service*) comme service aux usagers.

En illustrant les tensions et les contradictions dans le système d'activité de la gestion de la corporation du *Postal Buddy* (entreprise en charge de la création et de la vente du kiosque), les auteurs expliquent les causes de la subite fin du projet. Ils argumentent que l'idée de la corporation d'attribuer une émotion à l'artefact « an idea of lovability » (1996 : 366), a transformé le *Postal Buddy* en un objet d'affection. Cette stratégie a changé la position de la machine dans le système de l'activité, passant d'un outil à un but. Ainsi, elle a créé une tension entre la règle de confiance entre les vendeurs et les acheteurs, d'un côté, et ce nouveau but (un substitut humain chargé d'émotions), de l'autre. Les tensions dans le système ont amené des négociations entre la corporation et USPS qui ont abouti à l'échec du projet du *Postal Buddy*.

À un autre niveau, les auteurs argumentent qu'un autre facteur de cet échec a été la gestion du réseau créée par la corporation pour négocier l'incorporation du *Postal Buddy*. En effet, la corporation a oublié de prendre en considération un agent très important : chaque bureau local de la USPS où étaient physiquement placés les kiosques. Cet oubli a entraîné une concentration du pouvoir dans la prise de décision qui s'est établie dans une partie du réseau en dehors des relations directes de la corporation et donc loin de son contrôle.

En se basant sur la perspective de l'ordre négocié, Gash (1988) analyse le processus de modification des structures internes d'une unité de service informatique. L'auteure explique qu'à travers les négociations et les renégociations des rôles, les

groupes spécialisés dans le sein de chaque unité cherchent à créer des expertises distinctives pour assurer leur survie dans l'organisation et protéger leur domaine.

À partir d'une étude de cas, elle illustre l'évolution du centre d'information (CI) dans une organisation qu'elle nomme HEC. Cette unité, qui commença avec une personne à temps partiel comme personnel, a fait ensuite partie de la division de développement d'applications pour enfin finir comme une entité indépendante. L'auteure détecte des négociations de l'ordre social à deux niveaux. Un premier niveau implique les négociations entre le CI et d'autres unités de l'organisation comme la division de développement d'applications pour déterminer les champs d'expertise. Le deuxième niveau implique les négociations à l'interne du CI entre les différents groupes de spécialistes par rapport à la division du travail. Dans les deux niveaux, le changement des rôles et la non-spécification des frontières sont à la base des négociations.

D'un autre point de vue, Herlea (1999) soulève l'implication des usagers dans le design de software, spécifiquement dans le processus de définition des requêtes. L'auteure se penche sur les dimensions humaines et interactionnelles du processus de négociations des besoins en spécifiant les caractéristiques d'un *groupware support* à distance. Elle utilise la notion de *locale* comme outil conceptuel pour cette analyse. Dans le cas étudié, le système de *groupware* à distance a été utilisé dans la négociation des requêtes pour un système de gestion de bibliothèque qui a impliqué l'interaction de deux types d'usagers : les bibliothécaires et les emprunteurs. Cette auteure conclut que le système n'a pas agi comme un *locale* pour favoriser la négociation, principalement à cause du manque de conscience (*awareness*) entre les membres des différentes salles. Le système, étant fermé aux individus dans chaque salle, était un obstacle pour les interactions entre les groupes, pour une communication effective et pour le partage de significations des besoins des usagers.

Un dernier exemple, qui illustre la dynamique des négociations lors de l'intégration des TIC, est celui de Walsham et Sahay (1999). Les auteurs présentent une étude de cas qui porte sur les efforts réalisés en Inde pour développer et utiliser un système d'information géographique (SIG) au niveau de l'administration de district. Ils utilisent comme outil analytique la Théorie de l'acteur-réseau qui « examine les motivations et actions des acteurs qui forment des éléments reliés par des associations dans des réseaux hétérogènes d'intérêts alignés » (1999 : 42, traduction libre de l'auteure).

L'enrôlement des acteurs dans les réseaux du SIG implique que ceux-ci adoptent des attitudes et des actions concordantes avec les intérêts inscrits dans la technologie. Cependant, la différence culturelle entre les intérêts du SIG développé par des occidentaux et ceux de la société hindoue à laquelle appartiennent les usagers a déclenché une série de négociations et a abouti finalement à l'échec du projet en Inde. Les négociations entre les visions occidentale et hindoue ont porté sur plusieurs aspects : la perception de l'utilité des systèmes informatiques pour la prise de décision, la planification et le développement, la représentation de la spatialité et son application, l'importance de la coordination des actions et la signification des relations interpersonnelles et politiques dans le travail. Sous l'angle de la Théorie de l'acteur-réseau, cette technologie est une boîte noire avec des propriétés irréversibles qui se heurtent aux caractéristiques culturelles de la société hindoue.

Ce survol de quelques applications de la notion de négociation dans l'analyse des processus d'innovation technologique est loin d'être exhaustif. Nous avons voulu présenter différentes façons d'aborder ce sujet. Nous pouvons observer que le mariage entre contexte et négociation paraît fort utile pour comprendre les dynamiques d'interactions entre différents groupes lors de l'intégration des TIC.

## DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique choisi pour notre recherche correspond aux deux dimensions présentes dans notre problématique, à savoir les notions de contexte et de négociation.

Pour aborder la notion de contexte tel qu'un construit dynamique et d'interactions, nous utilisons la théorie du *Locales framework*, une des perspectives contextuelles dans le domaine des TIC élaborée par Geraldine Fitzpatrick en 1998. Dans un premier temps, nous présentons deux notions clés de la théorie de l'action de Strauss qui sont à la base du *Locales framework*, pour exposer, dans un deuxième temps, les éléments centraux de cette théorie.

Pour aborder la notion de négociation, nous prenons la perspective de l'ordre négocié du sociologue Anselm Strauss (Strauss, 1978) qui caractérise la dynamique des interactions dans une organisation comme étant des négociations constantes de l'ordre social établi. Les éléments principaux de cette perspective sont exposés dans la deuxième partie de ce chapitre.

Dans la troisième partie de ce chapitre, nous présentons l'intérêt de la théorie du *Locales framework* et de la perspective de l'ordre négocié pour rendre compte des interactions entre les différents groupes d'individus impliqués dans le processus de l'intégration d'une TIC.

## 2.1 Le cadre théorique du contexte

### 2.1.1 La Théorie de l'action de Strauss

Pour mieux comprendre la théorie du *Locales framework*, nous présentons les deux notions clés de la théorie de l'action du sociologue Anselm Strauss (1993), qui sont à la base des concepts théoriques présentés par Fitzpatrick. La première notion se réfère à la idée fondamentale d'actions et d'interactions; la seconde est reliée à la conception des mondes sociaux (Fitzpatrick, Tolone, et Kaplan, 1995).

#### Actions et interactions

Les actions et les interactions (qui sont les actions envers les autres) sont des concepts pivots dans la théorie de Strauss. Les actions sont toujours ancrées dans les interactions et dans les systèmes de signification du passé, du présent et du futur imaginé. Les actions et les interactions sont réalisées par un ou plusieurs interactants (un individu, un groupe d'individus ou un collectif), ayant une identité, une biographie et ayant une vision de l'interaction. Les interactants, par leurs actions, sont capables de modifier les interactions et le système de significations (Strauss, 1993).

Strauss aborde les actions et les interactions à partir de la structure et du processus; par la structure, à travers les conditions qui influencent les actions et sont influencées par elles, et par le processus, à travers les réponses au changement de ces conditions (Corbin 1991, cité par Fitzpatrick et al., 1995). Ainsi, les actions se réalisent dans un contexte de conditions structurelles directes ou indirectes qui sont changeantes et qui peuvent faciliter ou contraindre les interactions. Les conditions structurelles ainsi que les actions et les interactions s'affectent mutuellement (Strauss, 1993). Ce dualisme existe seulement à un niveau théorique; structure et processus sont unifiés au moment de l'action (Soeffner, 1991, cité par Fitzpatrick et al., 1995).

La trajectoire est le concept central de Strauss (1993) pour explorer le travail comme une interaction. Une trajectoire est à la fois le flot de l'action à travers son évolution temporelle et les actions et les interactions qui contribuent à cette évolution. L'évolution des flots d'interactions et des trajectoires est modifiée et réalisée par les interactants à travers deux processus : les processus interactionnels ou stratégiques, comme la négociation et la manipulation, et les actions ou processus de travail, comme la division de travail, la supervision et la performance actuelle des tâches (Fitzpatrick et al., 1995).

Les actions, et par implication les interactions, ont un sens seulement dans leurs relations avec d'autres. « Actions are in effect interactions between and among group members, not simply an individual actions or acts. » (Mead cité par Strauss, 1993). C'est dans ce sens que la notion d'action se relie avec celle de monde social.

### **Mondes sociaux**

Un monde social est une unité interactive qui émerge quand des individus décident d'agir d'une façon collective, ce qui requiert souvent la coordination de différentes perspectives et le partage des ressources. Un monde social se compose d'au moins une activité principale (reliée à d'autres activités), de sites dans lesquels se déroule l'activité et aussi de technologies; ces dernières étant définies comme les significations innovatrices ou héritées pour développer les activités (Strauss, 1978). Un monde social est donc un groupe d'individus qui partagent un engagement envers une action collective (Fitzpatrick, 1998 ; Fitzpatrick, Kaplan et al., 1996 ; Fitzpatrick, Mansfield, et Kaplan, 1996 ; Kaplan et Fitzpatrick, 1997).

L'appartenance à un monde social est contrainte par les limites d'une communication effective plutôt que par des barrières géographiques ou structurelles. « (...) What is important about a social world is that its members are linked by some

sort of shared symbolisation, some effective channels of communication. » (Strauss, 1961: 67).

Un monde social présente plusieurs dimensions : taille, longévité, organisation de ses membres, formation du *membership*, etc. Il peut se décomposer en micro-mondes sociaux, et ces derniers peuvent à leur tour être décomposés en d'autres micro-mondes sociaux (Strauss et Baszanger, 1992d). Les mondes sociaux requièrent des sites pour faciliter les interactions et le partage de significations et pour offrir un contexte et un partage des ressources (Fitzpatrick, 1998).

### 2.1.2 Le *Locales framework*

Une des théories qui caractérisent le contexte comme un processus évoluant continuellement et fortement dépendant de la situation, est celle du *Locales framework* (Fitzpatrick, 1998 ; Fitzpatrick, Kaplan et al., 1996 ; Fitzpatrick, Mansfield et al., 1996 ; Fitzpatrick et al., 1995 ; Kaplan et Fitzpatrick, 1997 ; Mansfield et al., 1997). Comme nous l'avons souligné, le *Locales framework* se construit à partir du travail du sociologue Anselm Strauss, mais aussi du corpus de travail du domaine du CSCW et des travaux dans la construction de systèmes et des *Workplace studies* (Fitzpatrick, 1998). Cette théorie est un effort pour rallier une perspective sociologique du travail à une vision informatique des systèmes techniques de collaborations.

En résumé, trois notions clés sont à la base de cette théorie. Premièrement, les actions sont en constante évolution et, par implication, le sont aussi les interactions, car les actions se déroulent toujours en relation avec d'autres actions. Donc, la nature située du travail est une prémisse centrale. Deuxièmement, les mondes sociaux sont les mécanismes principaux pour l'interaction. Un monde social est un groupe d'individus qui partagent un engagement envers une action collective. Troisièmement, les besoins interactionnels sont au centre de ce processus. C'est-à-

dire que l'utilisation de l'espace peut seulement être interprétée sur le plan de besoins interactionnels (Fitzpatrick, 1998). Les besoins interactionnels sont définis en ces termes par Hollan et Stornetta:

Communication needs are those requirements which, when met, encourage and facilitate interaction. They span the whole range of human needs and are the underlying human requirement that can get served by communication (1992: 121).

La théorie du *Locales framework* se base sur une métaphore de l'espace comme place. Dans cette perspective, la place est l'expérience vécue de l'environnement. Cette expérience est façonnée par la participation des individus dans plusieurs mondes sociaux et par la rencontre des besoins interactionnels qui émergent de cette participation. Les *locales* sont constituées à partir de l'utilisation de plusieurs aspects (mécanismes, ressources, etc.) qui permettent la communication et l'accomplissement des besoins interactionnels des mondes sociaux.

Le *locale* constitue l'unité d'analyse de cette théorie. Ce terme est repris de Giddens (1987) dans le sens d'utilisation de l'espace, de « cadre d'interaction » (1987 :35). Un *locale* n'est pas simplement l'environnement dans lequel se passent les interactions, mais c'est aussi l'environnement qui fait partie de ces interactions. Le *locale* est le lieu qui émerge de l'utilisation de l'espace et des ressources par un monde social pour atteindre ses objectifs; un *locale* est constitué de la relation entre le monde social et ses besoins interactionnels, et les sites et les moyens utilisés pour accomplir ses besoins (Fitzpatrick, 1998).

The locale concept captures the supporting sites and means by which this shared symbolisation and effective communication occurs, and which itself is a system of shared symbols based in space (1998 : 105).

Le *Locales framework* est composé de cinq aspects interdépendants : les fondements du *locale*, les structures civiques, les visions individuelles, la trajectoire

d'interaction et la mutualité<sup>3</sup>. Chacun de ces aspects caractérise la nature du travail d'une perspective différente. Ils observent comment le *locale* évolue, ou pourrait évoluer, pour supporter la vie du monde social.

### **Fondement du *locale***

Les éléments des fondements du *locale* impliquent la caractérisation du monde social et celle du *locale* constitué par les espaces, les objets, les outils, les médias et les ressources utilisées pour donner du support aux interactions. Le *locale* contraint ou rend possible la vie du monde social (Fitzpatrick, 1998).

Les *locales* possèdent des centres plutôt que des limites. Les centres sont représentés par l'objectif du monde social. Cet objectif structure, définit et relie les personnes, les objets, les outils et les ressources. Les *locales* peuvent avoir ou ne pas avoir une dimension physique. Les interactions d'un monde social peuvent être reliées à certains lieux et à certains moments. Ces interactions peuvent être physiques ou virtuelles, spatiales ou non-spatiales (Fitzpatrick, 1998).

Les fondements du *locale* impliquent, entre autres, de fournir les médias et les mécanismes dans des domaines accessibles pour donner du support au partage d'objets, d'outils et de ressources, ce qui permet de maintenir la notion de groupe entre les membres et de faciliter la vie privée et les mécanismes d'accès (Kaplan et Fitzpatrick, 1997).

---

<sup>3</sup> Dans le cadre de notre étude nous approfondissons l'aspect des fondements du « locale » qui répond mieux à notre analyse.

### **Structures civiques**

Les structures civiques identifient le contexte plus large dans lequel existe le monde social et ses *locales*. En particulier, elles impliquent le cycle de vie des *locales*, comment ils sont structurés et reliés et comment les interactions sont supportées par ces *locales* (Fitzpatrick, 1998).

### **Visions individuelles**

Les visions individuelles se réfèrent au fait que les groupes sont formés par des individus qui appartiennent simultanément à plusieurs mondes sociaux. Les visions individuelles considèrent les différentes visions que les individus peuvent avoir par rapport à un *locale*. Elles considèrent aussi les différentes visions d'un *locale* qu'un individu gère et négocie simultanément dans les multiples mondes sociaux dans lesquels il participe de façon dynamique et avec divers niveaux d'intensité (Fitzpatrick, 1998).

### **Trajectoire d'interaction**

La trajectoire d'interaction se réfère à une vision temporelle des actions des mondes sociaux et des *locales* (Fitzpatrick, 1998).

### **Mutualité**

La mutualité tient compte de l'habilitation de la présence des autres dans un *locale* et aussi comment cette présence et cette conscience des autres (*awareness*) sont supportées (Fitzpatrick, 1998).

## 2.2 Le cadre théorique de la négociation : La perspective de l'ordre négocié

Vers la fin des années 50, Anselm Strauss et ses collègues ont élaboré les notions d'arène et de script organisationnels joués de manière flexible et sans règles fermes. Ils ont entrevu l'importance cruciale de la négociation pour l'ordre social (Strauss, Schatzman, Bucher, Ehrlich, et Sabshin, 1964 ; Strauss, Schatzman, Ehrlich, Bucher, et Sabshin, 1963). Ce problème a été noté lors d'une observation du personnel et des malades de deux hôpitaux psychiatriques où tout le monde semblait être en train de négocier quelque chose (Strauss et Baszanger, 1992b). Des conclusions de cette observation, est née la perspective de l'ordre négocié (*negotiated order perspective*). Depuis, cette idée de négociations a été utilisée dans d'autres situations (Clarke, 1991 ; Maines, 1977 ; Maines et Charlton, 1985 ; Thuderoz, 2000 ; Wiener, 1991).

Dans cette perspective, les bases de l'ordre social doivent sans cesse être travaillées à la fois en fonction des valeurs établies et dans le but d'établir des valeurs qui seront préservées. Il existe toujours une marge de négociations à l'intérieur de tout ordre social puisque la négociation est inéluctablement attachée aux entreprises communes à plusieurs personnes, groupes ou organisations (Strauss et Baszanger, 1992a). La perspective de l'ordre négocié reconnaît l'importance de comprendre à la fois les interactions et la structure de la vie organisationnelle. Elle reconnaît la négociation comme étant essentielle aux dynamiques d'une organisation.

Strauss utilise le concept d'arène pour se référer à l'interaction des mondes sociaux en relation à une affaire dans laquelle les actions concernées sont en débat, disputées, négociées, manipulées et même en coercition avec et dans le monde social (Strauss, 1993). Les arènes existent à tous les niveaux d'actions organisationnelles, du plus microscopique au plus macroscopique. Comme un tourbillon d'actions argumentatives, elles se trouvent au centre de la permanence et des changements de

chaque monde social. Les arènes sont centrales à la création et à la maintenance de l'ordre social, qui est un ordre négocié (Strauss, 1993).

La perspective de l'ordre négocié (Strauss, 1978 ; 1992b) identifie huit points fondamentaux :

1. L'ordre social est un ordre négocié.
2. Des négociations spécifiques semblent subordonnées à des conditions structurelles spécifiques.
3. Les résultats des négociations ont tous des limites temporelles.
4. Un ordre négocié doit être travaillé et les bases d'une action concertée doivent être continuellement reconstituées.
5. L'ordre négocié d'un jour peut être conçu comme la somme totale des règles et politiques plus les accords de travail alors en vigueur.
6. N'importe quel changement de l'ordre négocié (par exemple l'introduction des TIC) appelle une renégociation ou une réévaluation.
7. La reconstitution de l'ordre social peut être conçue comme une relation complexe entre un processus de négociations quotidien et un processus d'évaluation périodique.
8. Il faut envisager les éléments plus stables de l'ordre organisationnel comme l'arrière plan et les accords de travail, comme l'avant-scène.

À partir de ces postulats, l'auteur présente un paradigme de négociations qui distingue un contexte structurel et un contexte de négociations. Le contexte structurel est le cadre à l'intérieur duquel prennent place les négociations. Le contexte structurel pèse directement sur le contexte de négociations, mais ce dernier renvoie aux propriétés structurelles intervenant directement comme condition dans la négociation elle-même. Le contexte de négociations présente les propriétés suivantes : le nombre de négociateurs, leurs expériences et ce qu'elles représentent, le rythme des négociations, l'équilibre de pouvoir, la nature des enjeux, la visibilité des

transactions ainsi que le nombre, la complexité et la légitimité des questions négociées et les modes d'actions alternatifs à la négociation.

### 2.3 Choix du cadre théorique

Les raisons qui ont guidé notre choix dans l'utilisation du *Locales framework* et de la perspective de l'ordre négocié comme cadre théorique sont nombreuses.

Premièrement, la théorie du *Locales framework* a été créée et appliquée dans le domaine des TIC pour rejoindre les visions académiques et pratiques de l'organisation du travail assisté par ordinateur, contrairement aux autres théories dont les origines proviennent des domaines de la sociologie, de l'ethnométhodologie, de l'éducation et de la cognition. Cette vision propre du domaine des TIC implique, par exemple, que la conception de la technologie est au centre de l'analyse. La technologie, dans le *Locales framework*, n'est pas simplement vue comme un média ou un outil mais aussi comme un cadre d'interactions des mondes sociaux. La technologie joue de multiples rôles comme outil, comme artefact de médiation et comme une partie des significations disponibles pour les interactions des mondes sociaux, en relation avec le cadre et les autres conditions du *locale* (Fitzpatrick et al., 1995).

Deuxièmement, nous croyons que la notion de *locale* comme expérience vécue ancrée dans l'accomplissement des besoins interactionnels des mondes sociaux, permet une vision du contexte centrée sur les interactions. Bien que d'autres théories relient aussi le contexte aux interactions, le *Locales framework* le fait de façon explicite et concrète dans l'opérationnalisation du concept de *locale* à travers les besoins interactionnels et le partage symbolique.

L'emphase sur les besoins interactionnels et la dimension symbolique des échanges dans un *locale* nous permet aussi de centrer l'analyse sur les processus de communication, ainsi que sur les moyens et les médias pour rendre possible les interactions. Et c'est dans cette dimension que la notion de négociations de Strauss devient intéressante, car un type d'interaction présent dans la dynamique d'interactions entre les groupes sont les négociations; d'autant plus dans le cas d'un processus d'intégration des TIC dans une organisation qui est source de déstabilisation de l'ordre social et qui amène nécessairement une renégociation de cet ordre.

Finalement, en relation aux autres théories contextuelles que nous avons présentées dans le chapitre précédent, l'approche du *Locales framework* et la perspective de l'ordre négocié ont été peu approfondies dans les études concernant l'intégration des TIC. Le jumelage de ces deux théories nous offre un ensemble d'outils conceptuels intéressants pour une analyse novatrice de l'intégration des TIC en organisation. Nous croyons, dans ce sens, que nous pouvons ouvrir une avenue en présentant ces théories et leurs applications pour mieux comprendre la dynamique d'interactions des groupes lors d'une innovation technologique.

## TROISIÈME CHAPITRE : L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Une étude contextuelle de l'intégration des TIC dans une organisation suggère que nous la considérons comme un processus dans lequel interviennent différents facteurs. Notre accent sur le processus privilégié dans cette étude nous amène à adopter une vision dans laquelle la réalité est construite par les interactions. Cette vision, centrée sur l'individu (et spécialement sur les individus en groupe) et son expérience, nous permet d'approfondir la compréhension de l'intégration des TIC telle qu'elle est vécue par les différents acteurs. L'épistémologie sous-jacente dans notre analyse est anti-positiviste. Elle cherche à générer une connaissance du phénomène de l'ordre du conceptuel et du concret à partir des subjectivités.

Pour reprendre cette vision, la méthodologie qui s'avère incontournable est celle de la recherche qualitative, « une approche, plutôt qu'un ensemble particulier de techniques, et sa pertinence dérivent de la nature du phénomène social à explorer » (Morgan et Smircich, 1980:491, traduction libre de l'auteure) .

Des études antérieures dans le domaine des TIC basées sur des méthodes qualitatives (Barley, 1986 ; W. J. Orlikowski, 1992a ; Suchman, 1987) démontrent l'efficacité de cette approche pour comprendre la complexité des interactions lors d'une intégration technologique dans une organisation. Une approche qualitative nous permet donc d'adopter une vision contextuelle de l'intégration des TIC en organisation et d'être conséquente avec notre positionnement théorique qui postule l'activité des individus en groupes dans la construction de leur environnement à travers les interactions.

Pour mieux répondre à nos questionnements de recherche, nous utilisons l'étude de cas qui nous permet d'explorer en profondeur l'intégration des TIC dans une organisation à partir de multiples sources d'informations. Cette stratégie de

recherche est très utile pour comprendre le comment et le pourquoi de phénomènes complexes et concrets, car elle s'inscrit empiriquement dans un contexte réel (Yin, 1994). Aussi, par la multiplicité de ses sources, elle facilite une vision organisationnelle du phénomène étudié en répondant au caractère holistique de ce type d'analyse.

### 3.1 Le Site

Le terrain choisi est celui d'un projet visant à intégrer une plate-forme logicielle de gestion de cours comme soutien à l'enseignement dans une institution d'enseignement supérieur. Concrètement, il s'agit de l'expérience vécue par une université québécoise – que nous nommerons dorénavant Université pour des raisons de confidentialité - dans son processus d'intégration de WebCT.

Plusieurs facteurs ont été considérés dans le choix du terrain. L'intérêt pour étudier ce terrain provient d'un travail de cours dans le cadre de la scolarité de la maîtrise dans lequel nous nous sommes intéressée à l'intégration de WebCT à l'Université. Ayant établi les premiers contacts lors de ce travail, l'accès aux sources nous a été plus facile. En plus, nous avons déjà une certaine idée du contexte et de l'avantage que celui-ci pourrait avoir pour notre analyse, comme par exemple le fait qu'il soit un projet considéré comme un succès par la majorité des acteurs concernés (exemple assez rare dans la littérature portant sur les TIC qui présente plutôt des analyse concernant le pourquoi de l'échec des intégrations technologiques).

Une autre variable qui a influencé notre choix est la mission de l'organisation. Nous voulions analyser une organisation éducative, car celle-ci affiche des caractéristiques particulières de *loosely coupled systems* (Weick, 1976) qui font d'elle un terrain fertile aux négociations.

Finalement, la période de temps entre l'intégration des TIC et le moment de l'analyse fut un autre élément à considérer. La littérature en ce sens démontre qu'une période d'au moins dix-huit mois est assez raisonnable pour que les utilisateurs soient familiarisés avec les TIC (Groleau, 1995). Mais aussi, compte tenu de la fragilité de la mémoire des personnes, le temps écoulé entre l'intégration et la collecte de données ne peut pas être trop long à cause du besoin d'obtenir des détails par rapport au phénomène étudié.

Une autre précision est nécessaire concernant le choix de la phase d'analyse du processus d'intégration. Étant donné l'étendue dans le temps du processus d'intégration de WebCT à l'Université (processus qui se poursuit encore de nos jours) nous centrons cette étude sur la phase initiale de l'intégration (1999-2002). Cette étape présente un grand intérêt pour notre analyse car elle a été imprégnée d'une forte présence de négociations, d'autant plus que les démarches menées à l'Université dans ce sens ont été orientées vers l'implication des différents groupes d'acteurs dans cette intégration. D'autre part, nous considérons qu'après cette forte période de négociations, vient une période de stabilisation qui correspond à la reconstitution d'un nouvel ordre social, dans lequel les TIC se trouvent incorporées. En centrant notre étude sur la phase initiale, nous pouvons ainsi identifier la dynamique d'interactions des différents mondes sociaux pour établir le nouvel ordre social négocié. Dans notre étude, trois années séparent le début de l'intégration de WebCT à l'Université et la collecte des données; celle-ci s'est effectuée pendant les sessions d'automne 2003 et d'hiver 2004.

Le choix d'analyser les débuts de l'intégration de WebCT à l'Université a eu cependant quelques implications au niveau de la collecte de données, particulièrement dans les entretiens. Lors des entrevues, les répondants manifestèrent à plusieurs reprises de la difficulté à se souvenir de certains détails, quoique cet inconvénient n'ait pas eu de conséquences fondamentales pour l'analyse des données car ces oublis ne se référaient pas aux éléments centraux de notre recherche.

### **3.2 Collecte de données**

La collecte de données dans une étude de cas est guidée par trois principes : 1) l'utilisation de plusieurs sources d'information, 2) l'organisation et la documentation des données, et 3) le maintien d'une chaîne d'évidences (Yin, 1994). Ces principes ont été utilisés comme lignes directrices dans les différentes étapes de notre étude de cas pour préserver la validité et la fiabilité de la recherche.

Compte tenu des caractéristiques de l'Université - comme son profil hiérarchique et bureaucratique – ainsi que des critères de la méthode de recherche utilisée, il nous a fallu procéder formellement pour établir notre présence comme chercheure dans le site et la participation des intervenants. Ainsi, nous avons approché les responsables du Programme de soutien à l'utilisation des TIC dans l'enseignement de l'Université, responsable de la stratégie d'intégration de WebCT. Spécifiquement nous avons contacté une des coordonnatrices (que nous avons déjà interviewé dans le cadre du travail de cours à la maîtrise) par courrier électronique pour lui présenter notre intention. Par la suite, nous l'avons rencontré pour lui présenter le projet de recherche (annexe 1, p.xiii ) et pour définir le cadre de la collecte de données et l'accès aux sources d'information. L'appui et la collaboration du Programme de soutien ont été essentiels pour la collecte de données, particulièrement pour aborder les différents acteurs et pour accéder aux documents et aux archives.

#### **3.2.1 Documents**

Notre premier aperçu du terrain a été construit à partir de l'analyse de documents comme les rapports concernant l'intégration, les documents de communication auprès des différents participants, les bulletins du Programme de soutien à l'utilisation des TIC à ce sujet, le site Internet, les études et les évaluations

du Centre pédagogique, etc.<sup>4</sup> Cette analyse nous a permis d'établir la situation initiale de la stratégie d'intégration de WebCT à l'Université et de faire l'historique à travers lequel celle-ci s'est déroulée (et se poursuit encore). Aussi nous avons identifié les mondes sociaux impliqués dans cette intégration ainsi que les relations (et négociations) entre eux en nous basant sur un schéma proposé par Adèle Clarke (1991) (voir annexe 2, p.xv). Cette première représentation a évolué pendant le processus de collecte de données et d'analyse; nous en discutons une fois arrivée à cette étape. De tous les documents consultés, le rapport du Comité de pilotage qui est à la base de la stratégie d'intégration de WebCT a été le plus utile pour déterminer le contexte et les origines des principes et de la structure que l'Université donna à ce processus.

### 3.2.2 Entrevues

L'entrevue, comme outil de recherche complexe (Jones, 1985), est une conversation avec un but qui se situe dans une relation asymétrique. C'est donc au chercheur de gérer l'interaction afin de stimuler l'échange et de faciliter l'expression de l'interviewé. Ces principes, qui ont guidé le design et le déroulement des entrevues, concordent avec la vision du pragmatisme réflexif proposée par Alvesson. Cette approche implique la combinaison de différentes lignes d'interprétation et de vocabulaires, ce qui permet d'éviter la naïveté associée à la croyance que les données dévoilent simplement la réalité et d'augmenter la créativité dans l'appréciation de la richesse de significations du matériel empirique. Concrètement, nous avons cherché à présenter les questions pendant l'entrevue sous différents angles. Par exemple, en demandant à l'interviewé d'explorer un sujet avec d'autres mots et en faisant des allers et retours sur un thème particulier à partir de différentes questions.

---

<sup>4</sup> Pour préserver l'anonymat de l'institution nous avons modifié les références des documents officiels que nous avons consultés en les identifiant comme Centre-Pédagogique (année de publication), le rapport du Comité de pilotage a été identifié comme Rapport (1999), le nom de l'institution et des personnes en charge du Centre, du Comité ou du Programme ont été supprimés.

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous avons réalisé une catégorisation initiale des différents mondes sociaux concernés à partir d'une première analyse des données. Ensuite la rencontre avec une des coordonnatrices du Programme de soutien nous a permis d'identifier les acteurs qui représentent les différents mondes sociaux que nous devons interviewer.

Comme notre étude se centre sur l'activité des individus en groupes dans la construction de leur environnement, la représentativité des acteurs auprès de leur monde social a été un facteur important qui a guidé notre choix. Nous avons déterminé leur représentativité essentiellement à partir de l'analyse des documents et de la rencontre avec une des coordonnatrices du Programme de soutien. Le restant des acteurs a été repéré dans les premières entrevues par la technique de « boule de neige ». Plus précisément, nous avons procédé en contactant des enseignants qui avaient fait partie de la première équipe de démarrage de la stratégie d'intégration de WebCT. Ils nous ont référé à d'autres collègues impliqués ou non-impliqués dans l'intégration. La même tactique a été utilisée auprès des membres du Programme de soutien qui nous ont référé aux représentants des autres unités qui participent au processus. Nous avons privilégié ceux qui avaient participé dès les débuts de l'intégration de WebCT à l'Université et qui avaient joué un rôle important dans le déroulement.

Cette manière d'aborder le terrain, bien qu'elle ait permis un accès facile et efficace aux sources d'information, produit une vision biaisée du phénomène car la grande majorité des sources d'information (documents d'analyse, lieux d'observations, acteurs interviewés) ont un lien direct avec les responsables de la stratégie d'intégration de WebCT à l'Université. Cette situation a été difficile à contourner à cause de l'unicité dans l'origine des sources d'information et de la structure organisationnelle de l'Université. Il a été impossible de trouver d'autres sources d'information que celles fournies par les responsables du Programme de soutien. Nous avons tenté sans résultats de chercher des informations externes à

l'Université. Le deuxième aspect, que nous avons constaté spécialement au moment de choisir les acteurs à interviewer, concerne la façon dont les groupes sont organisés et formalisés à l'Université. La stratégie d'intégration de WebCT considère la création d'un groupe d'enseignants qui participent à l'intégration et qui font partie du Programme de soutien. Par contre, les résistants, les non-participants ou ceux que le Programme de soutien ne considère pas comme leur clientèle cible ne sont pas regroupés et ne présentent aucune structure dans l'organisation. Dans ces cas, l'identification et le contact avec eux ont été plus difficiles. Ce constat nous a amené à chercher activement la présence d'acteurs non-participants dans la stratégie d'intégration de WebCT, ainsi que celle des étudiants qui ont le statut d'utilisateurs (ils font partie des statistiques d'utilisation de WebCT à l'Université) mais qui n'ont pas de soutien institutionnel. Avec l'incorporation de ces acteurs, nous tentons d'avoir un portrait plus équilibré du phénomène étudié qui pourrait révéler des dimensions invisibles et insoupçonnées de ce processus.

Le fait d'interviewer des personnes habituées au domaine de la recherche (non seulement les enseignants mais aussi les membres de la haute direction, du Comité de pilotage du rapport et du Programme de soutien sont très familiers avec la recherche universitaire) a représenté des avantages et quelques inconvénients de type méthodologique. D'un côté, les répondants étaient capables d'élaborer leurs réponses sans difficulté et saisissaient rapidement l'objectif des questions. Cependant, ils étaient tentés de s'impliquer dans nos démarches méthodologiques en nous questionnant par rapport à notre problématique et à notre façon d'aborder le terrain. Dans ces situations, nous avons dû répondre vaguement sans entrer dans les détails et nous avons continué avec la grille d'entrevue.

Nous avons réalisé onze entrevues de type semi-structuré<sup>5</sup> auprès des acteurs représentant des mondes sociaux impliqués dans l'intégration de WebCT à l'Université, à savoir : des membres du Programme de soutien, des enseignants membres des premières équipes, des représentants de la haute direction, des membres du Comité du rapport à l'origine de la stratégie d'intégration et des enseignants non-impliqués. Nous avons aussi conduit un *focus group* auprès d'étudiants. Enfin, une des personnes que nous avions pressentie pour réaliser une entrevue (et qui s'avère être un des acteurs clés dans les processus de négociations qui ont pris place lors de l'intégration de WebCT) n'a pas voulu nous rencontrer. Nous avons donc procédé à un échange de courrier électronique sous la structure d'un questionnaire. Les deux entrevues réalisées dans le cadre du travail du cours de maîtrise ont été utilisées comme références.

Les entretiens ont duré en moyenne une heure et ont été enregistrés à la suite de l'acceptation d'un consentement écrit qui présente les objectifs du projet de recherche, les implications de la participation des acteurs et la confidentialité des données (voir annexe 3, p.xviii). Dans les deux cas où les répondants nous ont demandé de ne pas enregistrer l'entrevue, nous avons pris des notes. Toutes les entrevues, (sauf une) et le *focus group* ont été réalisés sur les lieux de l'Université.

Pour déterminer le nombre d'entrevues, nous avons appliqué le principe de saturation.

La saturation empirique désigne le phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique (Pires, 1997 cité par Millerand, 2003, p. 126).

---

<sup>5</sup> Pour l'ensemble de ce document, nous faisons référence aux verbatims des entrevues en mettant entre parenthèses le code du répondant et le numéro de page de laquelle la citation a été tirée, par exemple (R5, p.1).

Dans le cas de notre recherche, nous avons vérifié la saturation des entrevues au fur et à mesure de la phase de collecte de données, ainsi que pendant l'étape initiale de l'analyse. Comme nous avons interviewé plusieurs représentants des différents mondes sociaux impliqués dans l'intégration de WebCT à l'Université, une fois constatée la récurrence des thèmes nous avons décidé de conclure cette phase d'entretiens.

Notre grille d'entrevue comprenait deux grandes parties (voir annexe 4, p. xxi). Une première partie, générale à tous les mondes sociaux, cherchait à les déterminer tout au long du processus, ainsi qu'à identifier les *locales* (c'est-à-dire les sites, les significations et les besoins interactionnels), les relations entre eux et les rôles joués dans les négociations. Cette partie nous a permis de constater les contrastes entre les différentes visions collectives relatives à l'intégration de WebCT à l'Université. La deuxième partie, plus spécifique à chaque monde social, était orientée à déterminer les nuances de la vision du monde social par rapport à son rôle dans l'intégration de WebCT. Dans cette partie, les questions ont différé selon le monde social auquel l'interviewé appartenait. La grille d'entrevue a été testée auprès d'un des membres de la première équipe d'enseignants. À partir de ce test, quelques petites modifications ont été réalisées. Sensiblement la grille d'entrevue est restée la même. Nous avons donc inclus ce test dans nos données.

Les entretiens nous ont permis de reconstituer les visions individuelles et communes de chaque monde social, des *locales*, ainsi que les mécanismes qui supportent les actions de négociations dans ce processus. Les données recueillies au cours des entrevues ont constitué l'essentiel de notre matériel d'analyse.

### **3.2.3 Observations**

Les observations avaient pour but de confirmer les visions émergentes des entrevues et de mettre en contexte la dynamique organisationnelle de l'intégration de

WebCT à l'Université. Pour identifier les éléments de bases du cadre théorique, nous avons élaboré une grille avec des thèmes principaux (annexe 5, p. xxiii) qui nous a servi de guide pendant les prises de notes. La façon dont nous avons organisé les notes d'observation, au moment de la prise de notes, nous a permis d'y inscrire nos intuitions théoriques et nos démarches méthodologiques. Nous les avons organisées suivant trois catégories : notes de terrain, notes méthodologiques et notes d'analyse (Burgess, 1988).

Nous avons participé à trois réunions de l'équipe d'enseignants qui a été mise en place en 2000 par le Programme de soutien et qui, depuis, réunit tous les concepteurs de cours en ligne. Ces réunions mensuelles, organisées par le Programme de soutien, ont pour but de partager les expériences des enseignants par rapport à l'utilisation des TIC dans leur enseignement et de discuter sur d'autres sujets d'ordre pédagogique qui leur tiennent à cœur. Elles ont lieu dans le même bâtiment où se trouve le Programme et elles durent environ trois heures. Généralement, dans leur structure, les rencontres contiennent, en première partie, les informations générales et, en deuxième partie les présentations des expériences et les partages.

Le nombre d'observations a été déterminé par la saturation d'informations. Lors de la deuxième réunion, nous avons constaté une récurrence par rapport aux sujets traités et à la dynamique du groupe. Cependant, dans une des entrevues menées avec un des membres de cette équipe, nous avons constaté que les deux réunions auxquelles nous avons participé étaient particulières. En effet, lors de ces deux rencontres il y avait eu la présence d'invités, ce qui avait teinté les sujets de discussion et la dynamique de groupe. Nous avons donc décidé de participer à une troisième réunion qui n'avait pas cette structure, après laquelle la saturation d'informations fut évidente.

Ces observations nous ont permis non seulement d'atteindre les objectifs visés au début de notre démarche, mais en plus elles nous ont apporté des éléments

essentiels, comme la dynamique des interactions et le style de négociations que nous ne pouvons pas saisir à partir des documents ou des entrevues.

Bien qu'on nous ait offert la possibilité d'observer un cours en ligne sur WebCT, nous ne croyons pas que ceci soit pertinent pour notre étude puisque nous ne centrons pas notre analyse sur l'environnement comme tel, mais plutôt sur le processus organisationnel autour de l'intégration de cette technologie. Il faut noter que, dans le cadre du cours réalisé pendant la scolarité de la maîtrise, nous avons déjà parcouru un cours en ligne avec un des enseignants qui nous y a donné accès. Ceci nous a permis de connaître à la fois l'interface du concepteur-enseignant et celle de l'étudiant, ce qui nous a été utile pour comprendre cette technologie et entretenir la conversation avec nos répondants.

### **3.3 Le statut du matériau**

Dans une démarche qualitative, nous cherchons à comprendre l'interprétation des individus, leurs expériences et leurs perceptions. Les questions qui se posent par rapport au statut du matériau sont plutôt de l'ordre de la subjectivité du répondant que de la vérité des informations. Dans le cas de notre démarche, nous avons tenu compte des individus en centrant les entrevues sur leur vécu relié à l'intégration de WebCT à l'Université et en centrant les observations sur les dynamiques des individus en groupes.

En ce qui concerne la validité des données, le lien de confiance établi pendant les entrevues avec les répondants témoigne d'un rapport sincère et ouvert qui est démontré par l'atmosphère détendue des entretiens et, dans le cas des observations, du déroulement normal des réunions dans lesquelles nous avons participé. Ce but a été atteint grâce à une démarche rigoureuse dans la préparation des entrevues et des observations et à une flexibilité dans leurs applications.

### 3.4 Méthode d'analyse

Notre démarche d'analyse de données se caractérise essentiellement par son itération. Nous avons procédé en faisant des allers et retours entre notre questionnement de recherche et le cadre théorique d'un côté, et les données empiriques de l'autre. Cette oscillation entre le concept et le concret a imprégné les quatre processus cognitifs de l'analyse qualitative : comprendre, réduire, abstraire et reconceptualiser (Morse, 1994), que nous avons utilisés dans cette étape.

Les données recueillies à travers les onze entrevues, l'échange de courriers électroniques, le *focus group* et les trois observations ont été retranscrites et organisées pour reconstituer le processus d'intégration de WebCT à l'Université. Les entrevues ont été retranscrites sous forme de verbatim. Les notes d'observations ont été organisées suivant trois catégories : notes de terrain, notes méthodologiques et notes d'analyse (Burgess, 1988). Cette phase de transcription est considérée comme étant le début de notre réflexion analytique.

La méthode d'analyse a été centrée sur l'identification des thèmes émergeant des données et de leurs liens entre eux et avec le cadre théorique. Il s'agit d'une analyse de contenu thématique que nous avons travaillé à partir de la manipulation manuelle des données. Au début, nous avons prévu d'utiliser un logiciel de traitement de données tel que Nudist ou Atlas-Ti, cependant nous avons jugé que, dû à la quantité de données, l'utilisation du logiciel n'apporterait pas une contribution significative à notre démarche.

#### 3.4.1 Comprendre

Dans cette première étape, nous avons à chercher aborder les données recueillies en conservant un regard étranger, sans nous référer à notre cadre théorique (Morse, 1994) afin de bien saisir les différentes perspectives qui en ressortent. Pour

nous imprégner du sujet et pour « laisser mûrir notre relation avec les données » (Morse, 1994, traduction libre de l'auteure), nous avons lu deux fois l'ensemble des entrevues, des notes d'observations et des documents avant de commencer à chercher des catégories. Au fur et à mesure que nous lisions, quelques thèmes récurrents ont émergé, ainsi que des liens entre eux. Nous avons donc systématisé la lecture en faisant une liste des thèmes retrouvés.

Ensuite, pour avoir une vision de l'évolution du processus d'intégration et pour déterminer la phase initiale qui est au cœur de notre analyse, nous avons fait une lecture systématique en regroupant les thèmes en ordre chronologique : avant l'intégration, pendant l'intégration, maintenant et dans l'avenir. À partir de cette division, nous avons pu déterminer dans le temps les moments clés de l'intégration ainsi que les mondes sociaux impliqués, tout en indiquant les relations entre eux et les négociations. Pour illustrer les relations entre les mondes sociaux, les interactions (dont les négociations), nous avons repris les schémas élaborés pendant la collecte de données à partir de l'article de Clarke (1991) et nous l'avons bonifié avec celui d'Engeström et Escalante (1996).

Cette systématisation dans le temps du phénomène étudié ainsi que sa représentation graphique nous ont permis de mieux visualiser les données pour ensuite prévoir quelques résultats émergeant des histoires et des *patterns* identifiés. Nous avons donc considéré, en tenant compte de la littérature (Kaufmann, 1996 ; Morse, 1994), que l'étape de compréhension était achevée puisque rien de nouveau semblait apparaître des données.

### **3.4.2 Réduire**

Si l'étape antérieure nous a engagée dans l'écoute des données, celle-ci a exigé de nous abandonner à une totale confiance. Notre présence a donc été plus active et nous avons commencé à incorporer nos questionnements de recherche.

Morse (1994) souligne que cette étape est la plus exigeante puisque le chercheur décontextualise les données en les abstrayant de la particularité du site de recherche.

Pour ce faire, nous avons commencé par reprendre les récurrences, que nous avons déjà trouvées pendant la compréhension, pour chercher des liens. Nous avons utilisé quelques outils comme les récurrences, les contradictions (Kaufmann, 1996) et la technique du flip-flop (Strauss & Corbin, 1990). Ceci nous a permis de dégager quatre grands thèmes qui caractérisent le processus d'intégration de WebCT, à savoir la relation technologie-pédagogie, le tissage de réseaux, les traits de l'institution et la question sur l'identification de l'utilisateur. Nous avons analysé chacun de ces sujets à la lumière de notre cadre théorique. Pour maintenir notre ouverture et pour ne pas rester prise dans nos idées – « idées fixes » (Kaufmann, 1996) - nous nous sommes questionnée constamment sur le lien entre notre analyse et les données. Nous avons donc repris dans les entrevues, les documents et les prises de notes des observations les extraits illustrant chaque constat.

La transition entre la réduction et l'abstraction se fit spontanément. Soudainement, nous nous sommes éloignée du contexte concret de notre étude de cas pour commencer à théoriser et à répondre à nos questionnements de recherche.

### **3.4.3 Abstraire**

Morse (1994) définit cette étape comme la sélection systématique et le *fitting* de modèles alternatifs aux données. Dans ce va-et-vient de l'abstrait au concret, cette étape consiste à passer de la situation particulière à une explication conceptuelle. De toutes les méthodes proposées par Morse (1994), la plus efficace dans notre cas fut le questionnement des données pour faire des liens avec la théorie. Ainsi, nous avons pu identifier la relation entre le processus d'intégration et le contexte. Les quatre thèmes émergeant de notre analyse se sont précisés, ce qui nous

a permis d'apporter des nuances à notre notion de contexte et de définir son rôle dans le processus d'intégration des TIC en organisation.

#### **3.4.4 Reconceptualiser**

La dernière phase du processus d'analyse est la validation de la démarche qualitative. « Recontextualizing is the real power of qualitative research. » (Morse, 1994 :34). Elle implique la transférabilité de la théorie à d'autres situations similaires. Ce point fait référence à la validité externe.

La validité externe a été garantie en transférant les résultats de ce mémoire à deux études trouvées dans la littérature qui touchent le domaine des TIC. Les études choisies s'associent à une innovation technologique implantée par le gouvernement grecque dans les écoles secondaires et à l'intégration d'un système d'information géographique (logiciel SIG) dans l'administration de district en Inde. L'analyse de ces études dans l'optique de nos résultats est présentée dans le cinquième chapitre de ce mémoire. Nous constatons que cet exercice n'est pas exhaustif mais compte tenu de l'étendue de notre étude, il représente un effort qui démontre une certaine rigueur méthodologique.

Pour préserver la validité interne de la recherche, l'information réunie à travers les entrevues et les observations - qui sont inévitablement influencées par notre interprétation de la situation - a été présentée à une des coordonnatrices et à la directrice du Programme de soutien, responsable de l'intégration de WebCT à l'Université, sous la forme d'une narration des faits saillants de ce processus. Après quelques corrections mineures et la lecture de deux nouveaux textes qui nous ont été fournis à cet effet, le document a été ajusté en conséquence.

## QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre de ce mémoire, notre intérêt d'adopter une vision organisationnelle qui puisse rendre compte des interactions entre les différents mondes sociaux impliqués dans l'intégration des TIC nous a amenée à fonder notre recherche sur les concepts de contexte et de négociation. Pour illustrer cette dynamique de « négociations des contextes », nous nous sommes intéressée aux expériences d'une université québécoise dans son processus d'intégration de WebCT. Dans la première partie de ce chapitre, nous présentons l'histoire de ce projet d'innovation, de ses origines jusqu'à présent.

Nous nous sommes concentrée sur la période initiale du processus d'intégration de WebCT à l'Université<sup>6</sup>. Dans ce continuum, nous avons identifié trois phases, à savoir : le début de l'intégration, l'implantation de la technologie dans l'institution (qui produit un changement dans l'ordre social) et la restabilisation de cet ordre social. Dans chacune de ces phases, des événements précis teintent ce processus d'importantes négociations entre les différents mondes sociaux. C'est autour de ces événements que nous analysons, dans la deuxième partie de ce chapitre, le processus d'intégration de WebCT à l'Université en examinant les différents mondes sociaux concernés, leurs *locales* et les relations entre eux, dont les négociations.

Dans la troisième partie de ce chapitre, nous résumons les aspects principaux de cette présentation des résultats pour en discuter quelques implications.

---

<sup>6</sup> Pour simplifier la lecture, dorénavant nous parlerons simplement du processus d'intégration pour désigner la phase initiale qui fait l'objet de notre recherche.

## **4.1 L'intégration de WebCT à l'Université**

### **4.1.1 L'environnement WebCT**

L'environnement WebCT est une plate-forme éducative et technologique qui permet aux concepteurs de cours d'intégrer des documents électroniques de toute nature tels que textes, pages HTML, documents Acrobat (PDF), images, bases de données, présentations PowerPoint, éléments audio et vidéo. En fonction des objectifs pédagogiques visés, les outils de WebCT permettent aux enseignants l'organisation et la diffusion des contenus (ex. : pages d'information, hyperliens, banques d'images), la mise en place d'éléments de communication (ex. : forum, messagerie, calendrier) ou d'évaluation (examens, auto-évaluations, sondages). Quant aux étudiants, ils ont accès au site de leurs cours, peuvent enregistrer des notes et commentaires, soumettre leurs travaux de session par courrier électronique et faire des exercices en ligne.

### **4.1.2 L'Université**

L'Université est une institution d'enseignement supérieur québécoise qui accueille des milliers d'étudiants, de professeurs et de chercheurs. Elle se caractérise essentiellement par trois dimensions qui sont à la base de sa mission : la recherche, l'enseignement et la vie universitaire. Autour de ces trois volets, se développent les diverses activités qui lui donnent vie. Comme toute autre institution publique d'enseignement supérieur, elle représente un centre de savoir, d'universalité et de liberté de pensée.

### **4.1.3 Le projet**

Les origines du projet d'intégration de WebCT à l'Université remontent à la fin des années 90 lorsque plusieurs démarches de réflexion et de mise en place des

infrastructures ont été entreprises à la haute direction pour arriver à un plan concerté sur l'usage des TIC dans l'enseignement.

Concrètement, un comité de pilotage a été constitué sous la direction conjointe du Vice-rectorat à la planification et du Vice-rectorat à l'enseignement et à la formation continue pour « procéder aux analyses et formuler des recommandations précises relatives à la mise en pied d'un service de soutien aux enseignants pour l'utilisation de l'Internet aux fins d'enseignements »(Rapport, 1999: 6). Ce mandat fut confié à une équipe composée d'enseignants et de spécialistes informaticiens et dirigée par le vice-doyen à la planification, au développement et aux technologies d'une des grandes facultés de l'Université. Le Comité s'est attaqué à trois volets : l'analyse de la situation à l'Université à cette époque, le choix d'une plate-forme et la définition de l'architecture d'un programme de soutien responsable de l'intégration des TIC dans l'enseignement (Rapport, 1999).

Peu de temps après le dépôt du rapport du Comité en avril 1999, WebCT a été adoptée comme plate-forme privilégiée de gestion de cours à l'Université, avant tout pour la création de compléments de cours en ligne (Centre-Pédagogique, 2003a). Pour supporter cette appropriation auprès des professeurs, et en tenant compte des recommandations formulées dans le rapport, l'Université s'est centrée sur deux aspects : 1) l'investissement en infrastructures de matériel informatique et de logiciels pour en faciliter l'accès aux enseignants et aux étudiants et 2) la création, à l'automne 1999, du Programme de soutien à l'utilisation des TIC dans l'enseignement, responsable de la stratégie d'intégration de WebCT (Centre-Pédagogique, 2003b).

Pour assister les enseignants dans la transition vers l'utilisation des TIC dans leur enseignement, le Programme a mis sur pied un modèle de développement de soutien en trois étapes. Dans la première étape, l'objectif était de fournir un soutien de base aux enseignants. Pour atteindre ce but, le Programme de soutien a organisé des conférences, a octroyé des fonds de financement pour des projets

d'innovations technologiques et a mis sur pied une équipe interdisciplinaire d'enseignants et d'étudiants. Dans la deuxième étape du modèle, les enseignants intéressés ont participé à des ateliers et à des séminaires de formation technologique et pédagogique. Les premiers cours développés dans l'environnement WebCT ont été mis en ligne. Finalement, la dernière étape s'est centrée sur la création d'objets d'apprentissage en ligne et de modules de contenus, ainsi que sur l'établissement d'un plan stratégique institutionnel portant sur l'enseignement et l'apprentissage assistés par les TIC (Centre-Pédagogique, 2001, 2002a).

Compte tenu du nombre croissant de cours en ligne qui ont été développés dans cette période -dans l'espace de dix-huit mois plus de trois cents cours en ligne ont été mis sur place, ce qui signifie plus de quinze mille étudiants *e-learners* (Centre-Pédagogique, 2002a) le travail du Programme de soutien est reconnu institutionnellement. En juin 2001, ce Programme devient une unité stable de l'Université avec un budget de fonctionnement permanent et il est fusionné en tant que direction avec le Centre pédagogique duquel il faisait partie; depuis une seule personne dirige ces deux unités.

Actuellement, le Centre pédagogique dirige différentes activités de soutien et de diffusion des pratiques et des réflexions pédagogiques (les programmes de formation, le bulletin d'information, les rencontres des enseignants, le site Web, les documents de formation, les conférences, les colloques, etc.). Un de ces volets est l'utilisation des TIC dans l'enseignement dans lequel s'inscrit WebCT.

#### **4.1.4 Les équipes d'intérêt sur les TIC**

L'élément clé de la stratégie d'intégration de WebCT à l'Université est la création des équipes d'intérêts sur les TIC. Au cours du trimestre d'hiver 2000, le Programme de soutien a constitué une équipe de vingt-trois enseignants « adopteurs

précoces » (Rogers, 1995) provenant de différentes facultés de l'Université<sup>7</sup>. Ces enseignants ont été recrutés par le Vice-rectorat à l'enseignement à travers les doyens ou directement par le Programme de soutien, en tenant compte de leurs intérêts envers l'utilisation des TIC dans l'enseignement. À titre de membres de cette équipe, ils ont été formés dans l'environnement WebCT et ont reçu pour mandat de réaliser un projet de cours en ligne et d'agir comme conseillers et mentors auprès de leurs collègues. Chaque enseignant a reçu un appui financier pour alléger la tâche d'enseignement en engageant des auxiliaires (Centre-Pédagogique, 2003c).

Chaque année une nouvelle équipe a été formée avec de nouveaux enseignants intéressés à ce domaine et des anciens membres des équipes antérieures qui désiraient continuer à participer. Au début, les différentes activités offertes aux enseignants étaient centrées sur l'utilisation de WebCT et, spécifiquement, sur les aspects plus techniques. Une fois l'outil maîtrisé, les sujets de discussion et de travail se sont déplacés vers les aspects pédagogiques reliés à l'usage des TIC. L'évolution dans l'approche de ces sujets dans les équipes, d'une vision plus centrée sur la technologie vers les enjeux pédagogiques en général, a été un processus graduel qui aboutit aujourd'hui avec une communauté d'enseignants de plus de cent cinquante membres qui se rencontrent une fois par mois pour partager leurs expériences.

#### **4.2 Les mondes sociaux, les *locales* et les négociations**

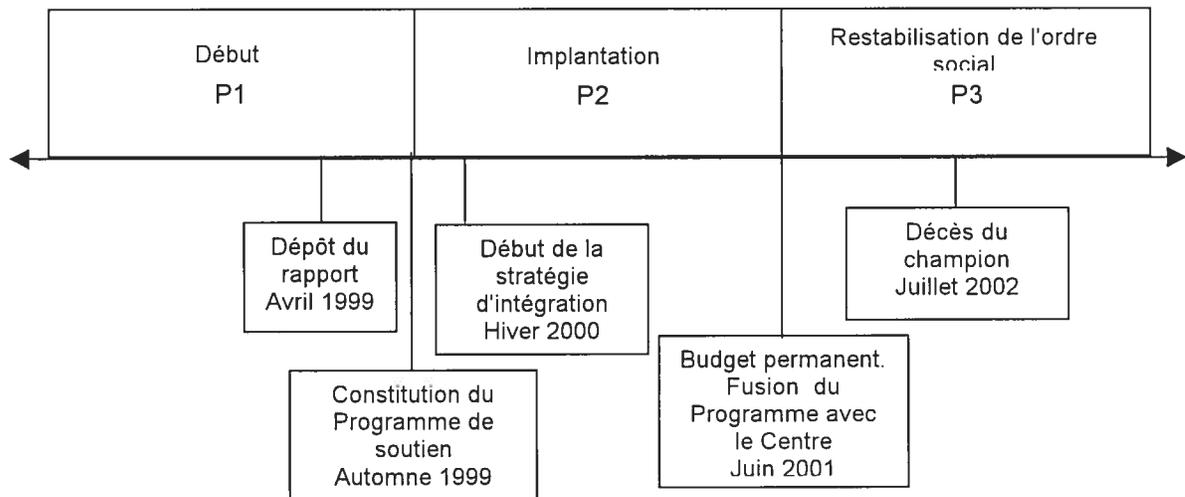
À partir des différentes sources d'informations consultées, nous avons identifié trois phases du processus d'intégration de WebCT à l'Université (voir figure 1, p. 53) à savoir : le début de l'intégration, l'implantation de la technologie dans

---

<sup>7</sup> Le Programme de soutien, en se basant sur les recommandations du rapport, a aussi mis en place une équipe de quinze étudiants des deuxième et troisième cycles, ayant des compétences en informatique, qui ont été formés dans l'environnement WebCT tant au point de vue de l'utilisateur étudiant que celui du concepteur de cours (Centre-Pédagogique, 2001). Cette équipe a été fonctionnelle seulement la première année. La gestion de ses activités, la grande mobilité de ses membres ainsi que l'implication d'autres étudiants dans chaque département ont été quelques facteurs qui ont mis fin à cette initiative. En tenant compte de la courte durée de vie de l'équipe d'étudiants et de son faible impact dans le processus d'intégration, nous n'approfondirons pas ce sujet dans notre étude.

l'institution (qui produit un changement dans l'ordre social) et la restabilisation de cet ordre social. Dans chacune de ces phases, il y a des événements précis qui teintent ce continuum d'importantes négociations (facilitées ou contraintes par les *locales*) entre les différents mondes sociaux et qui sont au centre de notre analyse.

**Fig. 1 Continuum de l'intégration de WebCT à l'Université**



Le début de l'intégration (P1) est caractérisé par le travail du Comité de pilotage qui a abouti à un rapport déposé en avril 1999. Cette phase implique la constitution du Comité, le travail concernant le choix de la plate-forme et le développement de l'architecture du Programme de soutien, ainsi que le dépôt du rapport et le suivi de recommandations de la part de la haute direction.

La phase d'implantation (P2) s'associe à la constitution du Programme de soutien à l'automne 1999 et à la mise sur pied de la stratégie d'intégration de WebCT qui débute à l'hiver 2000. Cette phase implique le choix de l'équipe de gestion du Programme et le choix des membres de l'équipe d'intérêt sur les TIC, l'application du modèle de développement de soutien qui est à la base de la stratégie d'intégration, ainsi que le modèle de fonctionnement technique et administratif de la mise en place du serveur. Nous observons que l'aspect physique et social de l'établissement de la

technologie dans l'institution produit un changement dans l'ordre social qui appelle une renégociation et une réévaluation des pratiques de travail et des structures de l'institution.

La troisième phase (P3) implique la restabilisation de l'ordre social et donc une certaine stabilisation du processus d'intégration. Elle est caractérisée par la reconnaissance institutionnelle du travail du Programme de soutien qui se manifeste par l'octroi d'un budget permanent de fonctionnement et par la fusion, en juin 2001, du Programme de soutien et du Centre pédagogique sous une seule unité administrative avec une même directrice. Il y a aussi un deuxième événement qui caractérise cette phase : le décès en juillet 2002 du champion de ce projet d'intégration des TIC dans l'enseignement. Nous allons interpréter cet événement imprévu qui provoque une période de flottement et d'insécurité comme un nouveau changement dans l'institution qui appelle à une renégociation et réévaluation de l'ordre social établi.

Par la suite, nous présentons chacune de ces trois phases en identifiant les mondes sociaux, leurs *locales* et les relations entre eux, dont les négociations<sup>8</sup>. Bien que les trois phases soient identifiées de façon temporelle (avec un début et une fin) et présentées séparément, elles font partie d'un continuum dont les frontières ne sont pas strictement établies. Ce découpage répond exclusivement à des fins d'analyse.

#### **4.2.1 Le début de l'intégration**

Il n'existe pas de consensus dans la littérature pour déterminer le début d'un changement organisationnel. Dans son modèle classique du changement, Lewin (1972) conceptualise ce moment comme la « dé cristallisation ». Les auteurs qui reprennent ce modèle théorique (Isabella, 1990 ; Ouimet et Dufour, 1997) ne

---

<sup>8</sup> Pour illustrer cette dynamique, nous nous sommes inspirée des articles de Clarke (1991) et de Engeström et Escalante (1996).

s'entendent pas sur la question de savoir si le processus de décristallisation commence par les rumeurs sur le changement, la prise de décision de part de la haute direction, la communication du changement aux employés, etc. Nous avons retrouvé cette même difficulté dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, que nous considérons comme étant un changement de type technologique. En tenant compte des données que nous avons recueillies et de l'intérêt que nous portons à la dynamique de « négociations des contextes », nous avons établi que ce moment s'associe au travail du Comité de pilotage qui a abouti à un rapport déposé en avril 1999.

Dans ce rapport, qui est à la base de la stratégie d'intégration, le Comité a non seulement choisi WebCT comme étant la plate-forme privilégiée pour l'Université, mais il a aussi conçu l'architecture du Programme de soutien et établi les principes sous-jacents du processus d'intégration. En plus, les recommandations faites dans ce rapport ont été appliquées dans de très brefs délais par la haute direction, situation qui se rencontre rarement dans une institution de type bureaucratique et hiérarchique comme c'est le cas de l'Université.

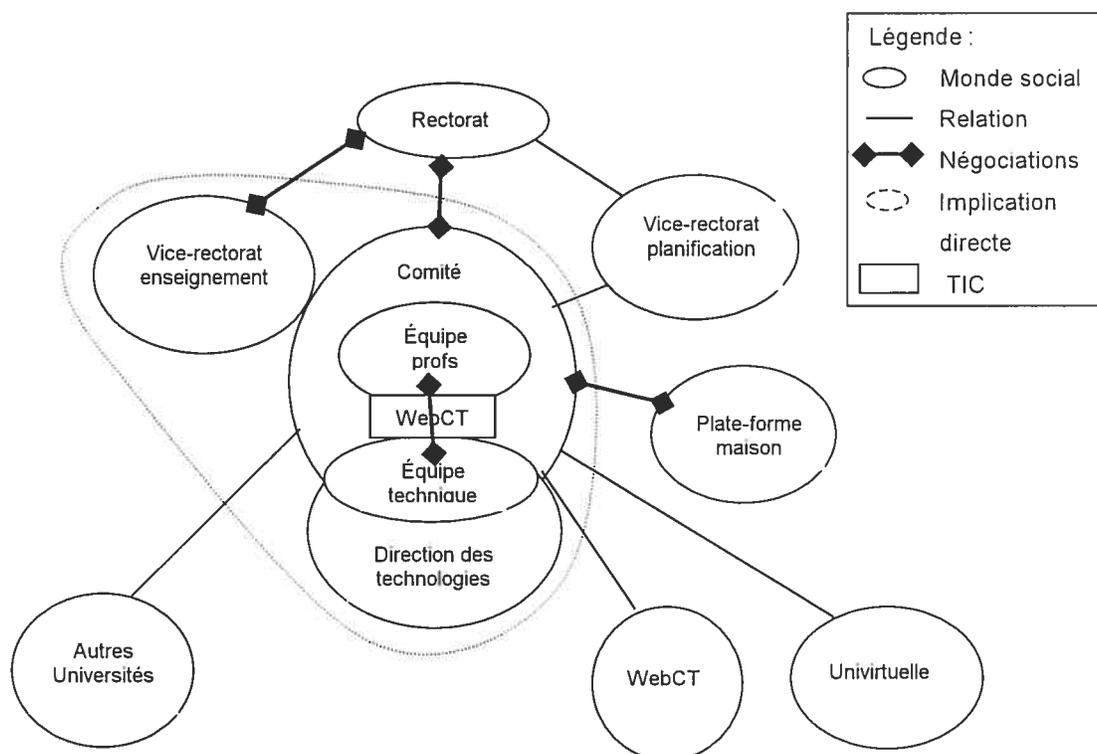
Moi, j'ai déjà vu des rapports où ils disent (la haute direction) : Merci monsieur. Ils prennent le rapport et ils le mettent sur une tablette et on n'en entend plus parler. Au contraire, nous, six mois après, le service était créé. Il était doté d'argent (R1, p. 21).

Plusieurs des répondants que nous avons interviewés se sont référés au rapport comme étant à l'origine du processus; les documents officiels y font aussi référence.

## Les mondes sociaux

Comme l'illustre la figure 2, ci-dessous, les mondes sociaux que nous avons identifiés comme étant reliés au travail du Comité sont : le Comité de pilotage, le Rectorat, le Vice-rectorat à la planification et celui à l'enseignement et à la formation continue, la Direction des technologies, les fournisseurs des plate-formes testées (WebCT, Univirtuelle et la plate-forme maison), et les autres universités.

**Fig. 2 Mondes sociaux et négociations du début de l'intégration\***



Le Comité de pilotage est au centre du modèle puisque c'est autour de lui que se déroulent les interactions entre les différents mondes sociaux. Il comprend les micro-mondes des enseignants (équipes de professeurs) et des spécialistes informaticiens (équipe provenant de la Direction des technologies de l'Université); le responsable du Comité fait partie du micro-monde des enseignants.

Il est intéressant de remarquer que l'équipe de professeurs intègre des représentants des trois plus grandes facultés de l'Université. La constitution du Comité concernant le choix de ses membres, sa division en une partie pédagogique et une autre technologique, ainsi que la participation de certaines facultés par rapport à d'autres, sont des éléments à considérer en matière de négociations; nous approfondirons ce sujet par la suite.

Le Comité de pilotage inclut aussi WebCT. Nous ne considérons pas cette technologie comme étant un monde social mais plutôt un actant non-humain qui participe à cette dynamique d'interactions (et de négociations) entre les mondes sociaux. Comme le rappelle Clarke (1991),

Non human actants structurally condition interaction within the situation through their specific properties and requirements-the demands they place on humans who want or are force to deal with them. (p. 139)

Au sein de l'institution, le Comité est relié à la haute direction (représentée par le Rectorat et les deux vice-rectorats concernés) et aux fournisseurs d'une plateforme maison développée dans une des facultés de l'Université.

La relation entre le Comité et le Rectorat découle, dans un premier temps, du mandat institutionnel donné au Comité et, par la suite, du suivi des recommandations citées dans le rapport. Avec le Vice-rectorat à la planification, la relation se centre surtout sur les démarches de démarrage d'un projet institutionnel (nous observons par la suite que ce monde social n'est plus impliqué dans le processus d'intégration, ce qu'illustrent les figures 3 et 4). Avec le Vice-rectorat à l'enseignement, la relation est plus personnelle à cause de l'engagement et de l'implication de la vice-rectrice et « parce que le projet est un projet dans le fond du Vice-rectorat à l'enseignement, au sens que c'était à l'enseignement que ça intéressait de mettre sur pied une affaire comme ça. » (R1, p.6).

---

\* Dans les figures 2, 3 et 4 nous avons indiqué seulement les négociations reliées à notre sujet.

Avec les fournisseurs de la plate-forme maison, ainsi qu'avec les autres fournisseurs des plates-formes qui ont été testées pour déterminer la plate-forme privilégiée (WebCT et Univirtuelle), le Comité entretient des relations de type commerciales. Cependant, nous verrons par la suite que, dans le cas des fournisseurs de la plate-forme maison, il y a aussi des relations de négociations.

Finalement, le Comité est relié aux autres universités canadiennes dans une relation d'échange d'informations et d'expériences, par rapport à l'utilisation des TIC dans l'enseignement et, plus spécifiquement, concernant l'usage de WebCT. « On a bénéficié de l'expérience des autres. C'est parce qu'on était en retard qu'on a pu voir comment les autres universités avaient réagi à WebCT, aux technologies en général. » (R1, p.22-23 ).

### **Les négociations**

Dans cette première phase du processus d'intégration de WebCT à l'Université, nous pouvons regrouper les négociations entre les mondes sociaux en trois grandes arènes : l'arène de négociations au sein du Comité, l'arène de négociations comprenant les relations du Comité avec les fournisseurs de la plate-forme maison et l'arène de négociations entre le Comité et la haute direction.

Au sein du Comité, les négociations entre l'équipe des professeurs et l'équipe des spécialistes informaticiens se centrent sur le choix d'une plate-forme pour l'Université.

On a marché au consensus. On n'avait pas les même perspectives, mais les gens de la Direction des technologies, pour eux, c'était : On va vous donner du soutien. Nous, on est là pour vous faire faire le meilleur choix possible en termes de technologie (R1, p.10).

Tel qu'ils ont été énumérés dans le rapport, les critères qui ont guidé le choix de WebCT représentent à la fois la vision des informaticiens et celle des enseignants : grande gamme de fonctionnalités, flexibilité en ce qui trait au degré d'adoption par l'enseignant, facilité d'apprentissage et d'usage, adaptabilité aux usages institutionnels, coût d'acquisition et d'exploration, « légèreté » du matériel et du support requis, robustesse par rapport à la fiabilité technique, capacité d'évolution et disponibilité d'une version française complète (Rapport, 1999). WebCT, comme technologie, est l'objet de négociations entre les deux micro-mondes sociaux.

Nous observons que la constitution du Comité divisé en deux équipes, soit une équipe d'enseignants et une autre de conseillers techniques, correspond à une cohabitation entre pédagogie et technologie qui est constante tout au long du processus d'intégration de WebCT à l'Université. Cette cohabitation se manifeste soit comme une relation d'harmonie, soit comme une relation de disharmonie entre les mondes sociaux. Nous en reparlons lors de l'analyse de ce thème dans le prochain chapitre.

Au sein du Comité, les relations entre les deux équipes sont harmonieuses. Elles se caractérisent par une division des tâches selon les expertises et une reconnaissance du travail des autres. Les négociations entre les deux micro-mondes sociaux ont abouti à une décision unanime sur WebCT et à une satisfaction par rapport au travail accompli. « Nous avons travaillé très, très bien en équipe (...) un Comité ad hoc, je dirais. » (R5, p.2). « À la fin, on a conduit un rapport qui a fait l'unanimité, on a eu du fun à travailler (...) et nous on était content aussi. » (R1, p.21).

Cependant la dimension pédagogique prédomine sur la dimension technologique. En effet, le responsable du Comité est un enseignant; c'est lui qui a imprégné le rapport de sa vision de professeur. « Mais dans ma tête à moi c'est un service pédagogique. Pour moi, c'était clair que c'est un service avant tout fait par les profs, pour les profs. » (R1, p.7). Aussi, l'aspect pédagogique qui concerne

l'architecture du Programme de soutien a été examiné seulement par l'équipe d'enseignants, l'équipe technique n'y a pas participé.

Un deuxième aspect relié à la constitution du Comité est celui de la participation, dans l'équipe des professeurs, des représentants des trois plus grandes facultés de l'Université. « Quand tu veux un comité qui fonctionne il faut que tu aies un représentant des grandes facultés ou des facultés des clients principaux de ce service-là. » (R1, p.7). Cette stratégie d'inclusion de certaines facultés a été faite dans une perspective de représentativité en tant que nombre et en tant que spécialité. En ayant la participation des grandes facultés de l'Université, environ 75% des clients principaux (les enseignants) étaient représentés.

Cependant la présence de certaines facultés implique nécessairement l'exclusion des autres. Ceci eu pour résultat l'absence de la Faculté des sciences de l'éducation malgré un avantage potentiel, compte tenu de son champ d'expertise en pédagogie et plus spécifiquement sur l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Un spécialiste en sciences de l'éducation, particulièrement en technologie éducationnelle, aurait apporté une vision pédagogique de haut niveau au Comité (...) peu de professeurs universitaires ont une formation pédagogique (R10, p.5).

Cette mise à l'écart de la Faculté des sciences de l'éducation est aussi résultat d'un conflit d'intérêt potentiel associé à la plate-forme maison qui a été développée au sein de cette faculté, ce qui a empêché d'inclure un représentant dans le comité. Une deuxième arène de négociations entre le Comité et les fournisseurs de la plate-forme maison apparaît. Dans cette arène, WebCT est un objet de négociations.

Les négociations concernant le choix de WebCT vis-à-vis de la plate-forme maison marquent le reste du processus d'intégration de WebCT à l'Université. En effet, elles se répercutent, par la suite, dans les relations entre le Programme de

soutien et la nouvelle Direction des technologies, et entre le Vice-rectorat à l'enseignement et le Vice-rectorat aux TIC. Encore une fois, la dichotomie pédagogie-technologie se manifeste, cette fois-ci en tensions entre les mondes sociaux.

Une troisième arène concerne les négociations entre le Comité et la haute direction par rapport à l'importance du projet d'intégrer les TIC dans l'enseignement à l'Université et la vision pédagogique de cette innovation technologique. Plus spécifiquement, ces négociations portent sur la viabilité de WebCT comme plateforme pour l'Université et sur la pertinence du modèle de développement de soutien à l'utilisation des TIC dans l'enseignement proposé dans le rapport. Ces négociations sont entretenues aussi entre le Rectorat et le Vice-rectorat à l'enseignement. Cette dynamique de négociations se poursuit tout au long du processus d'intégration, mais elle devient par la suite une négociation de la survie du Programme de soutien et de la reconnaissance institutionnelle du travail réalisé dans le cadre de ce programme.

Tel qu'il est illustré dans la figure 2 à la page 56, nous observons que la surface couverte par les mondes sociaux impliqués directement dans la prise de décision (Vice-rectorat à l'enseignement, Comité et Direction des technologies) correspond à une concentration des négociations qui relie ce groupe avec les autres mondes sociaux.

### ***Le locale***

Dans cette première phase du processus d'intégration de WebCT à l'Université, le *locale* est constitué des relations qui entourent la réalisation du rapport. En effet, ce *locale* émerge essentiellement des relations entre le Comité, le Vice-rectorat à l'enseignement et la Direction des technologies. Il devient un espace de partage entre ces mondes sociaux qui ont comme but de répondre au mandat de la haute direction : proposer une plate-forme de gestion de cours pour l'Université et

développer l'architecture du Programme de soutien responsable de l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Cet espace est formé des ressources qui permettent d'accomplir le travail et des significations partagées qui sont mobilisées par les mondes sociaux pour atteindre leur objectif. Les ressources reliées au rapport sont les communications avec les autres universités pour comparer les expériences, la recherche bibliographique concernant l'enseignement assisté par les TIC, les sondages d'utilisation et de besoins auprès des enseignants, ainsi que le sondage auprès des étudiants concernant l'accessibilité et les présentations des fournisseurs des trois plates-formes qui ont été testées pour déterminer laquelle était la plus avantageuse pour l'Université.

Les principes sous-jacents au Programme de soutien présentés dans le rapport reflètent la vision prédominante de ce *locale* qui est soutenue principalement par le Vice-rectorat à l'enseignement et l'équipe des professeurs du Comité.

Le mandat du service est de favoriser l'utilisation de l'Internet et des TIC dans l'enseignement(...). Ce service est un service pédagogique avant toute chose (...). L'adoption des TIC dans l'enseignement doit être faite sur une base volontaire, dans le respect de la liberté académique des enseignants (...). Le service doit s'appuyer sur les pairs (Rapport, 1999: 29-30).

Il est intéressant de remarquer que ce partage de significations se réfère à la vision pédagogique diffusée par le Vice-rectorat à l'enseignement et les autres mondes sociaux qui lui sont reliés. L'émergence de cette vision ainsi que sa diffusion à l'Université n'est pas fortuite. Dans la première phase du processus d'intégration, la constitution du Comité, le choix de son responsable et le contenu même du rapport découlent de décisions prises consciemment pour maintenir un alignement des significations au sein des mondes sociaux impliqués directement dans le processus d'intégration.

À partir des ressources offertes dans ce *locale* et du partage symbolique qui découle du travail pour élaborer le rapport, nous observons que les besoins interactionnels des différents mondes sociaux impliqués dans cette première étape sont rejoints.

#### **4.2.2 L'implantation**

La deuxième phase du processus d'intégration, l'implantation, s'associe à la constitution du Programme de soutien et à la mise en place du modèle de développement pour intégrer WebCT à l'Université. Cette phase s'avère cruciale pour l'adoption des TIC dans les organisations; elle comprend l'installation physique de la technologie et l'établissement social des pratiques de travail reliées à l'usage des TIC. Elle crée ou modifie les conditions d'usage interprétatives, institutionnelles et technologiques (W. Orlikowski et al., 1995).

Dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, cette étape a impliqué le choix de l'équipe de gestion du Programme et des membres de l'équipe d'intérêt sur les TIC, l'application du modèle de développement de soutien qui est à la base de la stratégie d'intégration, ainsi que le fonctionnement technique et administratif de la mise en place du serveur. Nous verrons dans l'analyse comment ces événements provoquent un changement dans l'ordre social de l'Université, dû principalement à la création du Programme de soutien et, en conséquence, à l'apparition de négociations entre le Programme et d'autres mondes sociaux touchés par ce changement.

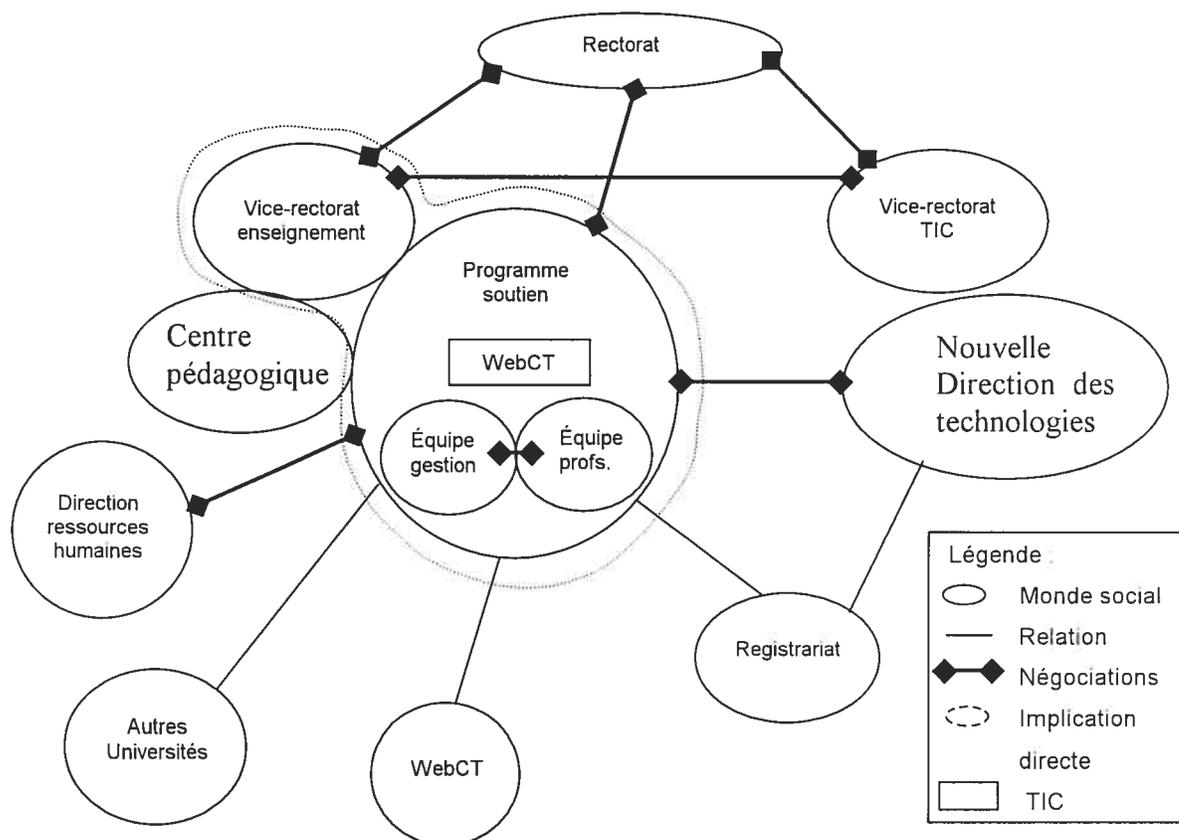
#### **Mondes sociaux**

Comme l'illustre la figure 3 à la page 64, les mondes sociaux impliqués dans cette troisième étape sont : le Programme de soutien, le Centre pédagogique, le Rectorat, les vice-rectorats à l'enseignement et aux TIC, la nouvelle Direction des

technologies, la Direction des ressources humaines, le Registrariat, les autres universités et les fournisseurs de WebCT.

Par rapport à la phase antérieure, nous observons qu'ayant fini son mandat, le Comité ne participe plus au processus. Cependant, il est intéressant de remarquer que quelques membres du Comité continuent à être impliqués puisqu'ils appartiennent, dans cette deuxième phase, à l'équipe de gestion du Programme de soutien. La même situation s'applique à quelques membres de la Faculté des sciences de l'éducation, fournisseurs de la plate-forme maison, qui font présentement partie de la nouvelle Direction des technologies. Ce cheminement personnel est relié au transfert de négociations que nous avons souligné auparavant. D'autres mondes sociaux qui ne sont plus présents dans cette phase sont les fournisseurs des plateformes qui n'ont pas été choisies (Univirtuelle et la plate-forme maison) et le Vice-rectorat à la planification.

**Fig. 3 Mondes sociaux et négociations de l'implantation.**



Présente au début de l'intégration, la Direction des technologies est transformée dans une nouvelle Direction avec un mandat plus large après une audite réalisée pendant cette deuxième phase. Cette transformation est reliée à l'apparition du Vice-rectorat aux TIC créé aussi dans cette même période.

Le Programme de soutien à l'utilisation des TIC dans l'enseignement est au centre du modèle puisque c'est autour de lui que se déroulent les interactions entre les différents mondes sociaux dans cette deuxième phase. Il comprend l'équipe de gestion du Programme composée par une directrice, des agents de développement et un pilote en charge des aspects techniques de WebCT et l'équipe d'intérêt sur les TIC composée par des professeurs « adopteurs précoces » (Rogers, 1995) intéressés au développement de cours en ligne et à la réflexion pédagogique.

Il est intéressant de remarquer qu'un enseignant est à la tête du Programme de soutien. « Le fait que je sois professeur aussi a joué un rôle important (...) si ce n'est pas un professeur, il n'a pas cette expérience d'équilibrer recherche, enseignement. » (R5, p.3). Cette approche est un élément important à considérer par rapport aux négociations au sein du Programme de soutien et avec les autres mondes sociaux présents dans cette phase. Nous approfondissons ce sujet par la suite.

Le Programme de soutien relève de la haute direction et plus spécifiquement du Centre pédagogique qui est sous l'égide du Vice-rectorat à l'enseignement. Cependant c'est avec le Vice-rectorat à l'enseignement que le Programme maintient une étroite relation qui est loin d'être seulement administrative. Des liens personnels entre les directrices et une vision commune de l'intégration des TIC dans l'enseignement unissent ces deux mondes sociaux. « Mais je dirais que la personne clé, c'était la vice-rectrice. Alors sans son appui, sans sa confiance en nous, de savoir vers où on s'en allait. Car à ce moment c'était vraiment exploratoire. » (R5, p.5). La relation du Programme de soutien avec le Rectorat reste administrative mais elle comprend aussi des aspects de négociations par rapport à la survie du projet,

à la reconnaissance institutionnelle des réalisations du Programme et au budget de fonctionnement. Le Programme de soutien entretient des relations très proches avec le Centre pédagogique. Bien que le Centre ne soit pas impliqué directement dans l'intégration de WebCT, tous deux partagent la même vision pédagogique.

Parmi les relations, une des plus intéressantes pour notre analyse est celle qui existe entre le Programme de soutien et la nouvelle Direction des technologies. Cette relation est caractérisée par un enjeu de pouvoir et par une divergence dans les visions concernant l'intégration des TIC dans l'enseignement. La confrontation entre une perspective pédagogique et une perspective technologique est à la base des relations entre ces deux mondes sociaux qui se traduisent aussi dans les relations entre le Vice-rectorat à l'enseignement et le Vice-rectorat aux TIC.

En ce qui concerne le fonctionnement de WebCT, le Programme de soutien et la Direction des technologies maintiennent des relations administratives qui découlent de la spécification de leurs tâches. Le rôle de la Direction des technologies ne consiste qu'à assurer l'hébergement sur ses serveurs de WebCT et à en assurer la maintenance. De plus, la plate-forme émane du budget de la Direction. Un comité de liaison assure le suivi de l'application sur le plan technique entre la Direction des technologies et le Programme (R10). « C'est un joueur extrêmement important parce que nous, nous sommes une unité à vocation d'avantage pédagogique (...) mais la partie strictement technique est du côté de la Direction des technologies. » (R9, p.9).

Dans ce même sens, le Programme de soutien est relié au Registrariat et à la Direction des ressources humaines. Ces deux mondes sociaux sont impliqués dans le fonctionnement administratif relié à l'intégration de WebCT. Il s'agit de la création d'une passerelle informatique entre les admissions et les cours en ligne. « Il a fallu d'entrée de jeu travailler avec les gens du registrariat pour pouvoir établir ce tuyau virtuel qui permet de transporter les étudiants inscrits à un cours au registrariat pour qu'ils se retrouvent automatiquement avec un code d'accès d'utilisateur. » (R9, p.9).

Avec la Direction des ressources humaines, les relations concernent la spécification des formations pour les enseignants concernant l'usage des TIC.

À l'extérieur de l'Université, le Programme de soutien est relié aux autres universités canadiennes dans une relation d'échange d'informations et d'expériences, par rapport à l'usage de WebCT. « On avait des réunions ponctuelles avec d'autres personnes dans d'autres universités qui avaient choisi d'implanter WebCT (...) mais qui n'étaient pas impliquées dans le dossier. » (R11, p.3). Le Programme entretient aussi une relation commerciale avec les fournisseurs de WebCT pour l'acquisition de nouvelles versions ainsi que pour le soutien des services techniques.

### **Les négociations**

Dans la deuxième phase du processus d'intégration, nous pouvons regrouper les négociations entre les mondes sociaux en trois grandes arènes : l'arène de négociations à l'interne du Programme de soutien, l'arène de négociations comprise entre le programme et la haute direction et l'arène de négociations entre le programme et les autres unités de l'Université touchées directement par l'intégration de WebCT, concrètement il s'agit de deux unités, la Direction des technologies et la Direction des ressources humaines.

Dans un premier temps, à l'intérieur du Programme de soutien, les relations entre l'équipe de gestion et celle des enseignants étaient plutôt unidirectionnelles, l'équipe de gestion étant source d'information et de formation. « On faisait des démonstrations, mais c'était vraiment nous qui transmettions de l'information. » (R5, p.5). Mais une fois que les enseignants ont commencé à avoir de l'expérience, une relation de coopération s'est installée. « Je pense que la personnalité que ce groupe-là (équipe de gestion) a développée est un élément important. Le travail est fort mais ils nous incluent. C'était très participatif, on (les enseignants) savait ce qui se passait. » (R3, p. 8).

Dans ce contexte, les négociations entre ces deux micro-mondes portent principalement sur le fonctionnement de ce nouveau programme. Ainsi, les sujets de négociations se réfèrent à l'identification de thèmes pédagogiques et technologiques d'intérêts pour les réunions et pour mener à la haute direction, ainsi qu'à la détermination des stratégies de diffusion et de persuasion envers les autres enseignants pas encore impliqués et le reste de la communauté universitaire. Il faut noter dans ce point qu'une approche centrée sur les besoins des professeurs est à la base de la philosophie du Programme de soutien. « Tout ça pour te dire que cette approche-là, je pense que c'est une approche de prof. » (R1, p.25). « J'ai toujours pris comme approche qu'on (le Programme de soutien) va répondre aux demandes et aux besoins des professeurs. » (R5, p.4).

Un élément important dans les négociations entre l'équipe de gestion et celle des enseignants concerne la crédibilité et la confiance. Pour qu'une relation de coopération s'établisse entre ces deux micro-mondes il a fallu que le projet d'intégration démontre une certaine viabilité afin que les enseignants y croient et l'adoptent. « Toute la première année était pour offrir un bon soutien (...) qu'on soit crédible et tout. C'est sûr qu'il faut établir ce climat de confiance entre les enseignants et le service qu'on a. » (R5, p.18). Cette crédibilité a impliqué une dimension technique reliée à la fiabilité de la plate-forme et une dimension sociale reliée au travail de l'équipe de gestion et au support institutionnel.

Au sein du Programme de soutien, la participation des enseignants dans la planification et le développement des réunions, des colloques, des bulletins et des revues électroniques a été fortement encouragée. Dans ce contexte, les rencontres de l'équipe d'intérêt sur les TIC constituent un *locale* privilégié qui facilite les interactions non seulement entre les membres du Programme de soutien mais aussi avec la haute direction. La structure standard des rencontres comprend une partie de présentation de nouveaux développements pédagogiques assistés par les TIC et une partie de réflexion et de partage entre les enseignants. Cependant, le Programme de

soutien organise de temps à autre des sessions de discussion avec un invité (qui est généralement un cadre supérieur de l'institution) sur des thèmes qui préoccupent les professeurs. Ces rencontres permettent de négocier les sujets qui intéressent les enseignants pour les placer dans l'agenda de la haute direction.

Ce rôle d'interface entre un groupe de profs qui a toutes sortes de besoins et d'approches particulières et un vice-rectorat qui a à reconnaître ce besoin d'implantation des TIC et de comprendre qu'est-ce qui se passe sur le terrain et d'affecter des ressources de différents types pour rendre possible ce développement (R4, p.9).

Les rencontres de l'équipe d'intérêt sur les TIC sont reliées à la deuxième arène de négociations dans laquelle interagissent le Programme de soutien et la haute direction. En effet, ces rencontres peuvent être comprises comme un moyen de démontrer l'importance du projet d'intégration des TIC et, ainsi, de promouvoir sa continuité et sa reconnaissance institutionnelle. Cette situation n'a pas été établie lors de la constitution du programme puisqu'il a été conçu comme un projet sans budget permanent.

C'est de pouvoir prouver qu'il y a des demandes de la part des enseignants qu'il faut les servir, qu'il faut leur apporter du soutien technologique et pédagogique et ceci pour pouvoir convaincre la haute direction de l'Université du bien-fondé du projet lui-même (R11, p.8).

Une autre ressource mobilisée par le Programme de soutien pour démontrer l'importance du projet à la haute direction est la diffusion du nombre de cours en ligne, des concepteurs, des étudiants usagers, etc. dans les rapports, le site Web, les bulletins et autres moyens de communication, ce qui illustre statistiquement le succès du Programme.

Dans cette relation de négociation entre le Programme de soutien et la haute direction, qui commence dans cette deuxième phase de l'intégration de WebCT à l'Université et qui se poursuit tout au long du processus, le Vice-rectorat à

l'enseignement joue un rôle clé. « Elle (la vice-rectrice) avait fait beaucoup de travail au niveau du Rectorat (...) c'est elle qui défendait finalement l'idée du Programme, en général, et l'idée de WebCT, qui a fait avancer le dossier au niveau du Rectorat. » (R11, p.3).

La troisième arène de négociations correspond aux relations entre le Programme de soutien et d'autres unités de l'Université touchées directement par l'intégration de WebCT, mais surtout par la création de ce nouveau Programme qui vient menacer leurs territoires. En effet, comme l'explique Gash (1988), les divers mondes sociaux risquent de s'engager dans des négociations à cause de l'indétermination des frontières concernant les rôles et les responsabilités. Concrètement, la création du Programme de soutien a amené des négociations avec la Direction des ressources humaines et avec la Direction des technologies.

Avec la Direction des ressources humaines, les négociations ont porté sur la définition des formations offertes aux enseignants. « Les cours du Programme de soutien, à ce moment-là, sur le plan des contenus étaient synchronisés avec les cours de la Direction des ressources humaines. C'était de plus les mêmes formateurs qui les donnaient.» (R9, p.3). Des négociations informelles ont abouti à une division des tâches basée sur le contenu pédagogique attribué au Programme de soutien.

On a essayé de spécialiser nos cours pour qu'il y ait obligatoirement une composante pédagogique. Donc s'il y avait un élément pédagogique, ça pouvait se donner ici. S'il y en avait un peu moins, comme dans le cas de Windows, c'est moins évident donc c'était la direction des ressources humaines qui les conservait (R9, p.4).

Avec la Direction des technologies, les négociations ont porté sur plusieurs aspects. Premièrement, elles découlent des négociations entre le Comité de pilotage et les fournisseurs de la plate-forme maison développée dans la Faculté des sciences de l'éducation. En effet, le cheminement personnel de quelques membres de ces deux

mondes sociaux qui ont été impliqués au début de l'intégration et dans cette deuxième phase a amené un transfert des négociations. Les négociateurs (individus) restent les mêmes, mais les mondes sociaux et l'objet de négociations changent.

Une deuxième source de négociations qui émerge des interactions entre le Programme de soutien et la Direction des technologies soulève des enjeux de pouvoir. Le choix de la haute direction de placer le Programme de soutien sous l'égide du Vice-rectorat à l'enseignement et non pas sous celui des technologies a causé des conflits entre ces deux mondes sociaux.

Ces conflits se sont manifestés concrètement dans le fonctionnement technique et administratif concernant la gestion de WebCT. « Les gens des services informatiques qui doivent donner du soutien, ils ne sont pas toujours là. » (R1, p.13). « Et là, on a un peu moins de réponse de la part de la Direction des technologies. Le minimum qui est nécessaire pour le fonctionnement a été fait, la couche par-dessus n'a pas été faite. » (R9, p.12). Ceci a amené à une claire division des tâches dans laquelle la Direction des technologies s'occupe seulement des aspects concernant le serveur et n'importe qu'elle autre tâche qui en découle, mais ce qui n'y est pas strictement reliée, est laissée à la responsabilité du Programme de soutien. D'une autre part, les décisions techniques et pédagogiques par rapport à la gestion du processus d'intégration de WebCT sont prises uniquement par le Programme.

Nous pouvons observer dans la figure 3 à la page 64, cette division de pouvoir entre les pôles constitués par le Vice-rectorat à l'enseignement et le Programme de soutien d'un côté, et le Vice-rectorat aux TIC et la Direction des technologies de l'autre. Nous constatons que le premier pôle correspond aux mondes sociaux directement impliqués dans le processus d'intégration de WebCT, tandis que le second en est exclu.

Nous remarquons que les négociations dans la phase d'implantation ne portent pas sur la technologie elle-même, bien qu'elles découlent de l'installation physique de WebCT dans l'institution et de la stratégie menée par le Programme pour soutenir son adoption. De plus, il n'existe pas de négociations avec la technologie puisque WebCT, dans le cas de l'Université, n'a pas été modifiée ni restructurée selon les besoins des usagers ou de l'institution. Cependant, WebCT reste un élément central dans le système; sa présence déclenche les négociations entre les différents mondes sociaux. Dans cette phase, WebCT n'est plus un objet de négociations comme dans la première étape du processus d'intégration dans laquelle le choix de cette plate-forme était questionné par quelques mondes sociaux. WebCT est une arène de négociations entre les mondes sociaux directement touchés par les changements qu'amène cette intégration dans l'institution.

### ***Le locale***

Dans cette deuxième phase du processus d'intégration de WebCT à l'Université, le *locale* le plus important est constitué par les rencontres de l'équipe d'intérêt sur les TIC. Cet espace, créé par le Programme de soutien dans le contexte de la stratégie d'intégration de WebCT, facilite les interactions (et les négociations) tant au sein du Programme qu'entre celui-ci et la haute direction, comme nous l'avons exposé antérieurement. Il répond ainsi aux besoins interactionnels des mondes sociaux impliqués dans cette phase.

Dans ce contexte, il est intéressant de remarquer que ce *locale* joue plusieurs rôles. Il constitue un lieu de partage d'expériences et de significations entre les enseignants et une interface entre l'équipe d'intérêt sur les TIC et la haute direction. Nous approfondissons ces dimensions dans le prochain chapitre.

Les objectifs du monde social, constitué par l'équipe de gestion et l'équipe d'intérêt sur les TIC, sont dans un premier temps d'intégrer les TIC dans

l'enseignement, puis de partager des expériences et des réflexions autour de ces développements. Dans un deuxième temps, les buts de ce monde social sont orientés vers la réflexion pédagogique. Pour atteindre ces objectifs, les ressources mobilisées dans le *locale* sont les présentations, le site Web du Programme de soutien, les formations, les séminaires, les colloques, une revue électronique et les bulletins, ainsi que les groupes virtuels instaurés par le Programme pour maintenir la continuité entre les rencontres.

Les significations partagées dans ce *locale* sont étroitement reliées à la vision pédagogique sous-jacente au rapport. Bien que l'emphase sur la dimension pédagogique soit moins présente au début de l'intégration de WebCT, une fois la technologie maîtrisée, les aspects pédagogiques prennent toute la place. «Mais ce qu'on découvre dans tout ça c'est que, oui on avait tous un intérêt vers les technologies au départ, mais ce qui nous lie beaucoup plus c'est l'intérêt pédagogique. » (R3, p.5).

Comme dans la phase précédente, la visée de ce *locale* est de promouvoir le partage de cette vision pédagogique. Dans cette deuxième phase, le choix des membres de l'équipe de gestion et de l'équipe d'intérêt sur les TIC ainsi que leur implication dans le fonctionnement de WebCT poursuivent l'alignement des significations entre les mondes sociaux directement concernés.

#### **4.2.3 La restabilisation de l'ordre social**

Avec l'octroi d'un budget permanent pour le fonctionnement du Programme de soutien et sa fusion avec le Centre pédagogique, nous assistons à une période de stabilisation caractérisée par la reconnaissance institutionnelle du Programme. Nous considérons cette étape comme étant le début de la restabilisation de l'ordre social qui émerge de la relation entre les renégociations et les réévaluations que font les différents mondes sociaux impliqués dans l'intégration de WebCT. Le processus de

renégociations permet l'accomplissement du travail quotidien, mais agit aussi sur les règles plus formalisées et permanentes de l'organisation. Le processus de réévaluation sert à établir les limites de la négociation ainsi que certaines de ces directions (Strauss et Baszanger, 1992c).

Dans ce sens, trois événements nous permettent d'affirmer qu'une restabilisation de l'ordre social est commencée. Premièrement, la haute direction reconnaît formellement le travail du Programme de soutien en lui donnant un budget permanent. Cet acte implique l'incorporation du Programme dans l'ordre social et aussi la fin des négociations entre le Programme de soutien et la haute direction concernant la continuité du projet. Deuxièmement, le Programme de soutien est fusionné avec le Centre pédagogique; ils deviennent une seule unité centrée sur l'étude et la formation en enseignement supérieur. Cet éloignement des aspects technologiques vers une dimension pédagogique est relié au fait que WebCT n'est plus au centre du système des relations entre les mondes sociaux. Ceci suggère une certaine incorporation de ce nouvel élément dans l'ordre social puisqu'il n'est plus objet ni arène de négociations. Troisièmement, une nouvelle façon de faire s'établit entre les mondes sociaux qui, dans la phase antérieure, étaient en conflit par rapport au fonctionnement technique et administratif relié à la mise en place de WebCT. L'accomplissement du travail quotidien dans ce contexte est le résultat des négociations informelles entre le Programme de soutien, la Direction des ressources humaines et la Direction des technologies pour déterminer les responsabilités de chaque unité et donc établir une division des tâches.

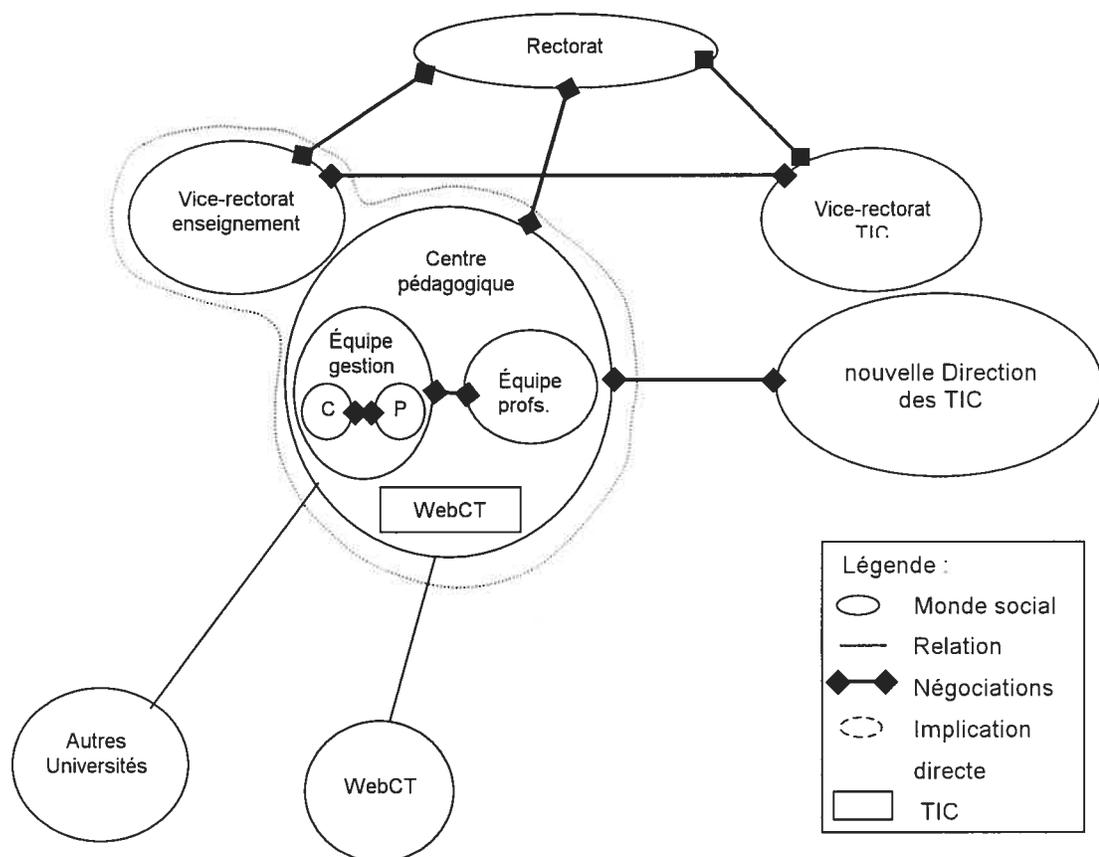
### **Les mondes sociaux**

Comme l'illustre la figure 4, à la page 75, les mondes sociaux impliqués dans la restabilisation de l'ordre social sont sensiblement les mêmes que ceux concernés dans la phase antérieure. Nous observons cependant que quelques mondes sociaux ont disparu. Il s'agit de la Direction des ressources humaines et du

Registrariat, qui ont eu une participation ponctuelle reliée respectivement à la mise en place du programme de formation et d'une passerelle informatique. Le changement le plus important, par rapport à l'étape antérieure, est la fusion du Programme de soutien avec le Centre pédagogique.

Quand on est parti, c'était deux unités : le Centre et le Programme, technologie et pédagogie. Et je pense que pour diverses raisons le fait qu'on soit un, c'était très important parce qu'on ne pouvait plus séparer technologie et pédagogie (R5, p.8).

**Fig. 4 Mondes sociaux et négociations de la restabilisation de l'ordre social**



Cette fusion implique non seulement l'intégration de deux équipes de travail en une seule direction, mais aussi elle symbolise la cohabitation des dimensions pédagogique et technologique dans une seule unité. Ainsi, l'équipe de gestion de ce

nouveau monde social se divise en deux micro-mondes sociaux, celui provenant du Centre pédagogique et celui provenant du Programme de soutien. Ce monde social qui émerge de cette union est au centre du modèle puisqu'il rejoint les relations et les négociations avec et entre les autres mondes sociaux.

### **Les négociations**

Pour bien comprendre la dynamique de stabilisation de l'ordre social, nous l'analysons en la comparant à la phase antérieure. Ainsi nous observons dans cette étape une émergence, une disparition et un maintien des arènes de négociations décrites dans la phase d'implantation de WebCT.

La seule nouvelle arène de négociations qui émerge dans cette phase découle de la fusion entre le Programme de soutien et le Centre pédagogique. Nous observons des négociations par rapport à la division des tâches qui se manifestent dans les interactions au quotidien et qui amènent peu à peu à l'accomplissement du travail.

Donc au jour UN, une approche beaucoup plus... où dans les réunions on discute de tous les sujets avec tout le monde et, bien sûr, une division des tâches un peu naturelle, éventuellement une fusion avec le Centre (...). Il y avait deux sites Web qui ont été fusionnés dans un site Web. Il y avait deux réunions indépendantes qui ont été fusionnées et, forcément, donc, l'arrivée de dossiers un peu plus larges qu'on a distribués (R9, p.8).

Les arènes de négociations qui disparaissent sont celles entre le Programme de soutien et la haute direction reliée à la survie du projet et sa continuité, ainsi que celle entre le Programme et les directions des ressources humaines et des technologies reliées au fonctionnement opérationnel de WebCT.

Comme nous l'avons énoncé, la reconnaissance par la haute direction du travail du Programme de soutien a impliqué une limite des négociations dans ce sens. Cette reconnaissance a donné une certaine tranquillité au Centre pédagogique par rapport à sa continuité. Ce fait-là a eu aussi des implications par rapport à la crédibilité du Centre vis-à-vis les enseignants, qui a supposé une limite des négociations entre eux dans cet aspect.

Là ils (les professeurs) avaient senti par des exemples, des expériences que là ça allait demeurer et donc ça allait être quelque chose qui va être intégré à l'intérieur d'un budget de fonctionnement, permanent et leur faire croire qu'il y a vraiment une continuité (R11, p.14).

Par rapport au fonctionnement de WebCT, les négociations pour établir une façon de faire entre le Centre pédagogique et les directions des ressources humaines et des technologies ont abouti à des accords tacites entre ces mondes sociaux qui ont permis l'accomplissement des tâches au quotidien. Ces accords rendent compte de l'incorporation du Centre pédagogique dans les dynamiques de l'institution. Il ne s'agit plus d'un nouveau projet mais d'une unité stable qui fait partie de l'Université.

Cependant, nous observons que d'autres négociations entre la Direction des technologies et le Centre pédagogique (et entre les vice-rectorats à l'enseignement et aux TIC) se poursuivent. En effet, la concurrence entre ces deux mondes sociaux et les différentes perspectives de l'enseignement soutenu par les TIC, caractérisent leur relation. Nous pouvons donc affirmer que ces négociations font partie du nouvel ordre social et teintent les interactions entre ces deux mondes sociaux.

Finalement nous observons que WebCT n'est plus un agent central dans le système de relations entre les mondes sociaux impliqués dans cette innovation technologique, ni comme objet de négociations ni comme arène. La fusion du Programme de soutien avec le Centre pédagogique implique la fin du démarrage de l'intégration de WebCT. « Pour moi, le Programme de soutien était un moyen de démarrage et maintenant les technologies font partie intégrale de nos méthodes

pédagogiques. » (R5, p.8). Il ne s'agit plus de WebCT comme tel mais plutôt des technologies en général comme étant un des volets du Centre pédagogique. « (...) de plus en plus cette tangente, pas centrée uniquement sur WebCT mais sur d'autres aspects technologiques et qu'on a commencé à réfléchir de plus en plus aux aspects pédagogiques. » (R3, p.10). Cette transition d'une dimension technologique vers une dimension pédagogique rend compte d'une appropriation de WebCT et de son incorporation dans le nouvel ordre social.

### ***Le locale***

Dans la phase de stabilisation de l'ordre social, le *locale* par excellence est le même que dans la phase précédente : les rencontres de l'équipe d'intérêt sur les TIC. Dans cette troisième phase, l'évolution des aspects technologiques vers une dimension pédagogique est conclue. Ceci est un indicateur de l'incorporation de cette vision pédagogique dans l'ordre social. Ces rencontres deviennent « un lieu de discussion ou de réflexion de pédagogie universitaire » (R3, p.5) et l'équipe d'intérêt sur les TIC devient une communauté d'enseignants.

### ***Une période d'insécurité***

Pendant la phase de stabilisation de l'ordre social, un événement ponctuel provoque une période d'insécurité. Il s'agit du décès, en juillet 2002, de la vice-rectrice à l'enseignement qui a joué un rôle clé dans le processus d'intégration de WebCT à l'Université. En effet, ce fut elle qui mena le projet à la haute direction et qui, par son implication et son enthousiasme, donna une forte crédibilité au Programme de soutien et au Centre pédagogique. Le décès de la vice-rectrice provoqua une période de flottement et d'insécurité chez les membres du Centre pédagogique. Avec son départ, le Centre pédagogique a dû renégocier la pertinence du projet auprès de la haute direction.

Là je sens un p'tit peu qu'il y a comme un vide. Il y a eu la mort de la vice-rectrice. Ça nous a beaucoup affectés parce qu'elle était, c'était une femme très, très forte et très puissante aussi. On avait support et soutien de sa part (R3, p.16).

Le décès de la vice-rectrice provoque deux grandes modifications dans les relations entre les mondes sociaux dans cette troisième phase. Premièrement, le Vice-rectorat à l'enseignement s'éloigne du centre de formation à cause du changement de direction et donc s'établissent des relations de négociations entre ces deux mondes sociaux. Deuxièmement, un nouvel acteur apparaît. Il s'agit du Vice-rectorat aux ressources humaines qui entretient des relations de négociations avec les autres mondes sociaux, spécifiquement avec le Rectorat, le Vice-rectorat à l'enseignement et le Centre pédagogique.

Après le décès de la vice-rectrice il y a eu des remuements au Rectorat et à un moment donné le Centre pédagogique était rendu, dans l'organigramme sous la jupe des ressources humaines. On est allé dire non, ce n'est pas là que ça s'en va, ça devrait rester sous les jupes du Vice-rectorat à l'enseignement (R1, p.18).

Les négociations dans cette phase sont une conséquence directe du départ de la vice-rectrice. Ceci soulève l'importance des individus et des porteurs de projet dans les organisations, même dans les grandes institutions bureaucratiques et hiérarchiques comme c'est le cas de l'Université. La littérature dans le domaine des TIC (Bassellier, Berbasat, et Reich, 2003 ; Day, 1994 ; Howell et Higgins, 1990 ; Parent et Gallupe, 2001) définit ces personnes comme étant des champions, des acteurs clés qui poussent les projets d'innovations technologiques et qui influencent le succès de ces processus. Dans ce sens, le leadership de la vice-rectrice dans l'intégration des TIC dans l'enseignement à l'Université a été un élément clé relié surtout à la reconnaissance institutionnelle du projet et à la crédibilité que les enseignants vouaient au projet. « C'était son bébé, son projet ça. Et elle était prête à se battre aux griffes et ongles pour y arriver. » (R3, p.6). Concrètement, le décès de la vice-rectrice affecte principalement trois arènes de négociations.

La première concerne les relations entre le Centre pédagogique et la nouvelle direction du Vice-rectorat à l'enseignement qui n'accorde pas la même importance au dossier des technologies dans l'enseignement. « Il y avait un enthousiasme et une volonté. Je vais passer sous mon ignorance le fait que je n'ai pas retrouvé dans le Vice-rectorat actuel l'enthousiasme qu'il y avait avant » (R4, p.12).

La seconde arène de négociations est reliée aux relations entre le Centre pédagogique et le Rectorat. Bien que le Programme de soutien ait été reconnu institutionnellement, il a fallu, après le départ de la vice-rectrice, que le Centre pédagogique démontre encore une fois le bienfait du projet lui-même.

La troisième arène de négociations répond à la concurrence entre les vice-rectorats. Dans ce cas, la question du transfert du Centre pédagogique vers la Direction des ressources humaines devient objet de négociations entre les vice-rectorats concernés (ressources humaines et enseignement), le Rectorat et le Centre pédagogique lui-même. Une renaissance des tensions de pouvoir avec le Vice-rectorat aux TIC est aussi liée à cet événement.

Nous pouvons affirmer que ces trois arènes de négociations, qui émergent d'un événement concret pendant la phase de restabilisation de l'ordre social, ont abouti vers l'acceptation de la part de la nouvelle direction du Vice-rectorat à l'enseignement de maintenir le Centre pédagogique sous son égide.

Un des moyens utilisés par le Centre pour persuader la nouvelle direction du Vice-rectorat à l'enseignement consiste à inviter la vice-rectrice à participer aux rencontres pour que les enseignants partagent avec elle leurs expériences et manifestent leurs préoccupations concernant la continuité du Centre pédagogique. Les rencontres deviennent dans ce contexte un *locale* qui facilite les négociations entre les mondes sociaux constitués par le Centre, la communauté d'enseignants et le Vice-rectorat à l'enseignement.

### 4.3 En résumé

Nous remarquons que le processus d'intégration de WebCT à l'Université est teinté de négociations et de renégociations entre les divers mondes sociaux concernés. Cette dynamique, que Strauss (1993) nomme *procesual ordering*, n'implique certainement pas un chaos dans l'organisation; il existe tout de même des *patterns* d'interaction et aussi un ordre social qui se reconstitue. « Les organisations ne sont pas des formations structurées par des règles normatives univoques (...) L'existence même des organisations dépend de leur constitution dans l'action. » (Strauss et Baszanger, 1992a: 45).

Les négociations se regroupent en arènes qui se succèdent dans le temps et s'influencent mutuellement. L'évolution des arènes de négociations est étroitement liée au processus d'intégration et rend compte de la dynamique de l'ordre social. Dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, nous observons que l'évolution des négociations peut être due à des cheminements personnels, à des changements dans la structure de l'institution et à des événements imprévus comme le décès du champion du projet.

Les relations entre les mondes sociaux constituent un réseau dans lequel la concentration des négociations s'associe à une concentration de pouvoir. Nous observons que, dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, cette concentration de pouvoir correspond sensiblement à la surface comprise par les mondes sociaux directement impliqués dans ce processus sur le plan de la gestion et de la prise de décision.

WebCT est un agent non-humain qui fait partie du réseau de relations entre les mondes sociaux, même s'il ne constitue pas un monde social en lui-même. Il peut être objet ou arène de négociations. « Artifacts are central to the processes of implicit and explicit negotiation : they can be both the 'object' of the exchange and the

'arena' where negotiation takes place between organizational players. » (Masino et Zamarian, 2003). Sa place (centrale ou périphérique) dans le réseau est un indicateur de son incorporation dans l'ordre social de l'institution.

Les *locales* dans ce processus d'intégration constituent des lieux de partages symboliques et de pratiques entre les mondes sociaux. Ils facilitent ou contraignent les interactions entre les mondes sociaux en répondant ou pas à leurs besoins interactionnels et peuvent ouvrir ou fermer des espaces pour permettre ou repousser les négociations.

Dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, les mondes sociaux qui interagissent tout au long du processus d'intégration sont des unités formellement établies dans l'institution. Nous n'avons pas trouvé de monde social informel qui aurait pu avoir une implication dans ce processus. En effet, nous avons cherché parmi d'autres individus qui sont touchés par ce projet d'innovation technologique, comme les professeurs et les étudiants. Mais ils ne formaient pas des mondes sociaux car ils ne sont pas regroupés dans des actions collectives autour d'un but commun. Ils restent des individus isolés qui n'agissent pas comme un groupe. La formalité des mondes sociaux impliqués dans le processus d'intégration de WebCT peut être une conséquence des caractéristiques organisationnelles de l'Université, ainsi que des particularités du processus d'intégration qui sont reliées à l'origine du projet : le mandat de la haute direction et la création formelle d'un programme institutionnel pour mener l'intégration.

Dans ce chapitre, nous avons cherché à rendre compte de la dynamique de « négociations des contextes » du processus d'intégration de WebCT à l'Université, en présentant les moments clés de ce processus selon l'approche des mondes sociaux, des *locales* et la perspective de l'ordre négocié. Pour approfondir les implications de cette présentation des résultats, nous explorons dans le prochain chapitre les thèmes qui sont ressortis de nos données.

## CINQUIÈME CHAPITRE : ANALYSE

Nous avons divisé ce chapitre selon les thèmes qui ont émergé du travail sur le terrain, à savoir : la relation technologie-pédagogie, le tissage de réseaux, les caractéristiques de l'institution et les différentes interprétations de l'identification de l'utilisateur. Ces thèmes constituent des traits du contexte qui caractérisent le rôle qu'il joue dans l'intégration de WebCT à l'Université. Les quatre thèmes sont analysés en tenant compte des expériences de notre étude de cas et sont mis en relation avec les notions de notre cadre théorique et celles de la littérature dans le domaine des TIC en organisation.

Dans la cinquième partie de ce chapitre, nous synthétisons les notions conceptuelles qui découlent de notre analyse pour répondre à nos questionnements de recherche. À la fin du chapitre, nous reprenons ces notions pour les appliquer à deux études de cas dans le domaine des TIC en organisation.

### 5.1 La relation Technologie-Pédagogie

*...le principe de ce jumelage, ça devrait être naturel mais ce ne l'est pas, ce jumelage entre la technologie et la pédagogie. (R11, p.19)*

Tout au long du processus d'intégration de WebCT à l'Université, les notions de technologie et de pédagogie apparaissent jumelées. Bien qu'il s'agisse d'une innovation technologique dans une institution d'enseignement supérieur, et que le lien entre technologie et pédagogie puisse nous sembler évident, il y a certaines nuances à apporter pour rendre compte de la particularité du contexte d'intégration comme un construit dynamique fondé sur les interactions. Nous présentons d'abord l'évolution de la dynamique entre technologie et pédagogie à l'Université reliée à l'intégration de WebCT. En nous basant sur cette description dans le temps, nous définissons ensuite cette dynamique comme une relation d'harmonie et de

disharmonie. À partir de quelques exemples tirés de notre étude, nous analysons cette dichotomie ainsi que son implication dans le processus d'intégration.

### **5.1.1 Évolution de la relation technologie-pédagogie**

Bien que WebCT soit une plate-forme technologique spécifique pour la gestion de cours en ligne, l'intégration de cet outil à l'Université symbolise l'introduction des TIC dans l'enseignement et la diffusion d'une philosophie sous-jacente concernant le lien entre technologie et pédagogie. Les réflexions et les débats sur l'importance de jumeler la technologie à la pédagogie ainsi que l'évolution de la relation entre ces deux dimensions sont étroitement reliés à WebCT.

Avant l'intégration de WebCT à l'Université, l'utilisation des TIC dans l'enseignement se présentait comme un éventail de volontés individuelles et de quelques initiatives départementales destinées surtout à fournir aux enseignants l'infrastructure minimum (équipement en salle) et un service technique dans le cadre des fonctions bureautiques et scientifiques. « Je voulais utiliser un logiciel pour des fins pédagogiques et ils m'ont répondu (...) ils m'ont dit que l'usage des technologies à ce moment-là était pour la recherche et pas pour la pédagogie. » (R5, p.12). Bien que les dimensions technologique et pédagogique cohabitent dans le contexte de l'Université, il n'existe pas de relation entre les deux.

Même si les démarches officielles pour intégrer les TIC à l'Université ont été prises par la haute-direction, il semble qu'une concertation de volontés individuelles autour du Vice-rectorat à l'enseignement a stimulé une attention particulière sur ce dossier. Concrètement, l'idée de soutenir la pédagogie par les TIC provient de la vice-rectrice à l'enseignement au premier cycle et à la formation continue. « Elle y croyait et elle était très à l'affût (...). C'est elle qui a décidé d'intégrer les TIC à l'Université. » (R6, p.1).

Les origines du jumelage entre technologie et pédagogie vont colorer la relation entre ces deux dimensions. La vision du Vice-rectorat à l'enseignement met l'emphase sur l'usage des TIC comme soutien à l'enseignement dans lequel la technologie n'est qu'un support à la pédagogie, et la pédagogie prime sur la technologie.

C'est simplement que derrière l'adoption d'une plate-forme particulière, il y avait toute une adoption d'une philosophie de ce que devait être l'assistance à l'enseignement, etc., etc. et ça a conduit à WebCT mais ça aurait pu être autre chose. Ça n'avait pas tellement d'importance (R1, p.1).

Pour arriver à aligner les perceptions des différents acteurs, le Vice-rectorat à l'enseignement s'entoure d'individus qui partagent cette même philosophie pédagogique et qui constituent un réseau ayant comme objectif commun de s'approprier cette vision et de la divulguer au sein de l'Université à travers le processus d'intégration de WebCT. Le rapport, la création du Programme de soutien, la constitution de l'équipe d'intérêt sur les TIC, les rencontres de cette équipe et les colloques, ainsi que les moyens de communication (bulletins, site Web, documents, etc.), sont quelques-unes des méthodes mobilisées pour véhiculer cette vision pédagogique de l'intégration des TIC.

Ainsi, d'un contexte dépourvu de philosophie (du moins institutionnelle) concernant la relation entre technologie et pédagogie, nous passons, avec l'intégration de WebCT, à l'implantation d'une vision centrée sur la pédagogie qui cherche à s'imposer sur une vision plus technique de l'intégration des TIC dans l'enseignement à l'Université. Dans un premier temps, la mise sur pied de la stratégie d'intégration de WebCT (et de cette philosophie pédagogique) est marquée par une emphase sur la dimension technologique. « Les premières réunions étaient centrées sur WebCT, sur comment ça marche. On n'avait pas encore dépassé ça là. On était les premiers à essayer de faire quelque chose avec ça. » (R3, p.13). Ceci répond à un besoin pratique de bien maîtriser l'outil pour ensuite développer une réflexion et une discussion

pédagogiques. « Parce qu'il fallait qu'on s'approprie cet environnement (...) maîtriser un environnement fait que ce soit moins axé sur la technologie et plus axé sur le contenu. Vous pouvez faire d'autres choses, aller plus loin. » (R5, p.5).

Au fur et à mesure que WebCT (et sa philosophie sous-jacente) s'étend dans l'institution, la primauté de la pédagogie sur la technologie s'établit. A titre d'exemple, à l'hiver 2002, dans un sondage mené par le Programme de soutien auprès des enseignants concepteurs de WebCT, 90% des répondants ont jugé que le cours en mode mixte (qui implique de jumeler technologie et pédagogie) offre une valeur ajoutée à leur enseignement. Ils soutiennent que l'utilisation des TIC leur permet d'améliorer le contenu et la structure de leur cours, ce qui conduit vers un enseignement de meilleure qualité et une relation plus étroite en dehors des classes avec leurs étudiants.

Ce passage d'une vision plus centrée sur l'outil vers la réflexion pédagogique n'est pas brusque, mais plutôt graduel. Par exemple, dans les rencontres de l'équipe d'intérêt sur les TIC, les sujets abordés commencent à se déplacer vers des aspects pédagogiques, comme le plagiat et la propriété intellectuelle, en s'éloignant des considérations purement techniques. Cette transition a été véhiculée par des actions du Programme de soutien et, par la suite, par le Centre pédagogique. « ...Ils ne se sont pas lassés de le répéter : pédagogie, pédagogie. O.K. On lâche la technique et on commence à s'embrayer sur la pédagogie. Donc peu à peu, ils ont mis des sujets de discussions. » (R3, p.14). Nous pouvons voir aussi cette transition dans le choix des thèmes des colloques annuels, une des stratégies de diffusion du Programme de soutien la plus marquante au sein de l'Université. Les deux premiers colloques ont porté spécifiquement sur la place des technologies dans l'enseignement. Par la suite, les sujets se sont orientés vers des questions pédagogiques tels que les différentes stratégies pédagogiques ou l'apprentissage actif.

L'événement qui symbolise ce passage est sans aucun doute la fusion du Programme de soutien avec le Centre pédagogique.

Le fait de les avoir fusionnés, je pense ça donne, oui je pense ça donne une ouverture pour que les professeurs puissent mieux comprendre cette dynamique entre la pédagogie et la technologie (...) donc là maintenant la technologie et la pédagogie sont dans le même centre (R11, p. 13).

Nous considérons cette fusion comme un moment clé qui reflète le début d'une nouvelle phase dans le processus d'intégration des TIC dans laquelle la technologie devient un des volets du service de soutien offert par le Centre pédagogique. « Parce qu'au départ, c'était le Programme de soutien (...) c'était le soutien universitaire à l'Internet et aux technologies dans l'enseignement. Là c'est le Centre pédagogique. Donc c'est beaucoup plus vaste. » (R3, p. 13). En effet, même le nom du Programme de soutien et aussi celui de WebCT ont été peu à peu supprimés des différentes formes de discours formels (discours de l'équipe de gestion, site Web, bulletins, rapports, etc.) et ont disparu des discours informels (conversations entre les membres du centre et de l'équipe d'enseignants). Aussi, « l'équipe d'intérêt sur les TIC », créée au début du processus d'intégration de WebCT devient, après la fusion «la communauté d'enseignants ».

Cependant, l'implantation et la diffusion de cette philosophie pédagogique de l'intégration des TIC se heurtent à d'autres perceptions ancrées dans les individus, les groupes et l'institution. Pour mener à bon terme l'intégration de WebCT et de cette philosophie, le Programme de soutien et ensuite le Centre pédagogique vont devoir s'allier à des mondes sociaux qui partagent leur point de vue et vont devoir négocier (ou ne pas négocier) avec ceux qui diffèrent d'opinion. Une relation d'harmonie et de disharmonie s'établit entre technologie et pédagogie.

### 5.1.2 Harmonie et disharmonie

Le lien entre technologie et pédagogie se manifeste comme une relation d'harmonie ou de disharmonie. Cette dichotomie constitue une particularité du contexte d'intégration de WebCT et caractérise les relations entre les différents mondes sociaux impliqués dans ce projet.

#### *En harmonie*

Le principe à la base de la relation d'harmonie entre technologie et pédagogie est le jumelage de ces deux dimensions et la primauté des aspects pédagogiques sur les aspects techniques. Cette vision, soutenue par le Vice-rectorat à l'enseignement, le Programme de soutien et le Centre pédagogique, va se répandre à travers des stratégies de communication pour impliquer les différents mondes sociaux dans le processus d'intégration de WebCT.

D'abord, les mondes sociaux porteurs de cette philosophie ont rassemblé autour d'eux ceux qui pouvaient sensiblement partager leur perspective. Ainsi, nous observons que le Comité de pilotage, l'équipe de gestion du programme et l'équipe d'intérêt sur les TIC sont constitués principalement de personnes reliées à l'enseignement et fortement motivées par les questions pédagogiques.

Il m'a semblé que, pour la plupart, la question pédagogique primait, qu'il y avait évidemment toutes sortes de questions techniques et des apprentissages à compléter et des compréhensions au niveau d'une infrastructure technologique nécessaire, mais que tout ça était nécessaire parce qu'il y avait des questions pédagogiques en jeu (R4, p.3).

Bien que ces individus partagent une motivation commune, ils présentent des divergences. De cette diversité émerge le besoin d'aligner les différentes perceptions. « On a eu du mal à expliquer ça (...) et donc discuter, convaincre les

professeurs que la technologie supporte la pédagogie, que la pédagogie étonnamment elle continue (...). La pédagogie est essentielle, elle est là, elle reste là. » (R11, p.12). Pour ce faire, les porteurs de la vision pédagogique ont véhiculé leur discours à l'interne et à l'externe du Programme de soutien.

À l'interne, les rencontres de l'équipe d'intérêt sur les TIC ont constitué le moyen le plus efficace pour diffuser la vision pédagogique de l'intégration des TIC. « Toujours en continuant de marteler le message mais au quotidien (...) donc là pour nous aider à penser pédagogiquement. » (R3, p. 13). Ces rencontres deviennent un *locale* pour la diffusion de cette philosophie pédagogique et pour la persuasion des membres des mondes sociaux qui y participent. En supportant les activités du monde social de l'équipe d'intérêt sur les TIC, le Programme de soutien véhicule sa vision de l'intégration des TIC tout en offrant des ressources financières, administratives, de formation, etc. Ces rencontres sont aussi à la base des stratégies de communication que le Programme de soutien a développées à l'externe.

Et l'idée, c'était que ces professeurs, comprenant le principe de l'implantation de WebCT ou le principe de l'intégration des nouvelles technologies, pouvaient finalement diffuser le message et intéresser d'autres professeurs (R11, p.9).

Et la boule neige a fait en sorte que là, les doyens, la direction, entendent parler qu'il y a des cours, qu'il y a beaucoup d'utilisateurs et donc il va y avoir un effet, un impact sur le Programme (R5, p.20).

Nous observons que les stratégies de diffusion du Programme se destinent aux individus : les enseignants, les doyens, les directeurs. Pour les rassembler autour d'une même philosophie, le Programme de soutien crée des mondes sociaux qui partagent une même vision des TIC dans l'enseignement. Pour supporter les activités de ces mondes sociaux et véhiculer cette vision des TIC, le Programme constitue des *locales* dans lesquels sont mises à leur disposition, des ressources qui permettent un partage d'expériences et de significations. Les rencontres de l'équipe d'intérêt sur les

TIC en sont l'exemple le plus marquant. Ces rencontres sont le résultat du regroupement d'individus (auparavant isolés) qui partagent un même intérêt pour l'enseignement et l'usage des TIC. Cet intérêt répond à une motivation personnelle et non pas à l'assignation d'une tâche, ce qui fait toute la différence et qui se manifeste par leur enthousiasme et leur implication, comme nous l'avons observé lors des rencontres.

### *En disharmonie*

Cependant, toutes les relations ne sont pas harmonieuses. À l'Université, au moment de l'intégration de WebCT, d'autres visions concernant la relation entre technologie et pédagogie coexistent avec la vision « officielle » soutenue par le Vice-rectorat à l'enseignement, le Programme de soutien et le Centre pédagogique. Ces visions « alternatives » proviennent essentiellement des mondes sociaux plus proches des technologies (le Vice-rectorat aux TIC et la nouvelle Direction des technologies). Cette divergence rend compte d'une relation de disharmonie entre technologie et pédagogie qui produit, dans ce cas, des tensions entre les mondes sociaux porteurs de ces visions en conflit. Il faut noter que la divergence entre ces deux visions ne porte pas sur l'importance de jumeler technologie et pédagogique; car sur ce point les mondes sociaux représentés par le Programme de soutien et la Direction des technologies s'entendent. Ils diffèrent essentiellement sur la façon de concrétiser ce jumelage à l'Université et sur le statut des dimensions technologiques et pédagogiques dans l'institution.

La divergence sur la façon de réaliser le jumelage de la technologie et de la pédagogie à l'Université se manifeste par des différends sur le service qui devrait détenir le Programme de soutien et sur le choix de WebCT. Pour la Direction des technologies, il aurait fallu réunir le Programme de soutien avec les autres services technologiques qui dépendent du Vice-rectorat aux TIC, tandis que pour les mondes sociaux reliés au Programme de soutien, le projet d'intégration des TIC à l'Université

a toujours été associé à la dimension pédagogique et donc devait dépendre du Vice-rectorat à l'enseignement. Pour la Direction des technologies, le choix d'une autre plate-forme, comme celle développée à la Faculté des sciences de l'éducation, aurait facilité l'adoption de la technologie, ce qui aurait avantagé une intégration plus naturelle des dimensions technologiques dans l'enseignement. « Avec une plate-forme intuitive, plus facile à apprivoiser, on aurait pu faire porter la formation beaucoup plus sur les aspects pédagogiques de l'utilisation de l'Internet dans l'enseignement que sur l'apprentissage de la plate-forme même. » (R11, p.6). Pour le Programme de soutien, WebCT était le meilleur choix à ce moment, même si d'autres plates-formes disposaient d'une interface plus facile à apprendre. Parmi les facteurs déterminants dans le choix de WebCT, on note sa maturité pour être déployée à large échelle dans l'Université, le prix de la licence, les coûts d'implantation, une stratégie d'intégration technique à court terme et une certaine concertation avec les autres universités québécoises qui l'utilisaient déjà dans leur campus (Rapport, 1999).

Il y a également disharmonie dans les différentes perceptions du statut relatif des dimensions technologique et pédagogique dans l'institution. Pour les mondes sociaux reliés au Programme de soutien, les technologies dans l'enseignement font partie du mandat du Programme, tandis que pour les mondes sociaux reliés à la Direction des technologies, toutes les technologies devraient s'associer à eux, ce qui inclut les technologies dans l'enseignement. Cette divergence se manifeste dans les différentes perceptions par rapport au statut institutionnel de WebCT<sup>9</sup>. Par exemple, pour le Centre de production de la Direction des technologies et la Direction des ressources humaines, tout ce qui touche WebCT dépend du Programme de soutien et donc les autres technologies s'associent à eux, soit pour la

---

<sup>9</sup> Les individus qui n'appartiennent pas aux mondes sociaux impliqués dans le processus d'intégration de WebCT ont aussi des perceptions différentes. Les enseignants de l'Université qui ne sont pas membres de l'équipe d'intérêt sur les TIC mais qui connaissent le Programme de soutien, associent principalement les activités du Programme à WebCT (et quelques-uns croient même que la plate-forme a été conçue par le Programme de soutien). Pour les étudiants, ainsi que pour les enseignants qui ne connaissent pas le Programme de soutien ni le Centre pédagogique, WebCT semble relever naturellement de la Direction des technologies.

production ou pour la formation respectivement. Dans la pratique, ceci produit un manque de concertation entre les services de soutien technologique et pédagogique qui découle d'une division du travail explicite entre ces mondes sociaux.

La disharmonie entre technologie et pédagogie est source de négociations et de conflits entre les mondes sociaux représentés par le Programme de soutien et la Direction des technologies sur le choix de WebCT, sa mise en place et son soutien auprès des enseignants. Ceci soulève l'importance de considérer les différences entre les mondes sociaux dans une institution. Les institutions sont constituées d'individus hétérogènes avec des perceptions différentes. Celles-ci forment des mondes sociaux hétérogènes avec des visions différentes. Cette multiplicité de perceptions implique une divergence latente qui peut prendre forme dans des négociations lorsqu'un événement déclenche une prise de position des mondes sociaux affectés par ce changement, comme dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université.

Nous reprenons la notion de *negotiated culture* utilisée par Brannen et Salk (2000) pour comprendre le caractère de cette relation. Dans une étude de cas sur une coentreprise japonaise-allemande, les auteurs démontrent comment ces deux groupes culturellement distincts changent leurs attitudes culturelles de départ après s'être engagés dans des activités de collaboration. Tout au long de ce processus, plusieurs situations conflictuelles surgissent autour de la prise de décisions, du concept de travail, de la perception des tâches, de la division de travail, du langage, de la qualité et des visions individuelles et collectives de l'organisation. Pour régler ces conflits, les individus reliés à ces deux cultures vont devoir négocier, ce qui produit une nouvelle culture négociée qui n'est ni la culture des Japonais, ni celle des Allemands, ni la somme des deux. Elle constitue une espèce de mutation qui contient à la fois des éléments de chacune des entreprises d'origines mais aussi des aspects qui s'associent à son propre développement. Il est intéressant de remarquer que cette hybridation entre les deux cultures n'implique pas une concession dans tous les points de conflits compromis dans cette coentreprise. Les auteurs indiquent que dans le cas de sujets

concernant les différentes visions de l'organisation (individuelle par rapport à collective) les Japonais et les Allemands ont été les moins conciliants.

Comme dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, nous observons que les négociations qui aboutissent portent sur des aspects plutôt superficiels qui n'ont pas d'incidence sur les visions plus ancrées dans chacune des cultures. Ainsi, les conflits relevant de la division des tâches ou du fonctionnement au quotidien semblent être plus faciles à régler, tandis que des sujets, comme le statut institutionnel du Programme de soutien, qui soulève une divergence des visions de l'intégration des TIC dans l'enseignement entre deux mondes sociaux opposés, provoquent une forte résistance à la négociation entre les deux parties. Bien que nous constatons actuellement un renouvellement d'efforts entre le Centre pédagogique et la Direction des technologies pour arriver à collaborer, les tensions entre eux continuent à se manifester. Nous suggérons que cette relation de disharmonie fasse partie de cette nouvelle culture négociée et du nouvel ordre social relié à l'intégration de WebCT à l'Université.

## 5.2 Le tissage de réseaux

*Ah! Bien! Ça a été bien, bien, bien important! Parce que c'est sûr que si on avait été chacun de son côté ça n'aurait jamais fonctionné (R3,p.8).*

Un deuxième trait caractéristique du contexte d'intégration de WebCT à l'Université est à la création de réseaux, comme un élément central de la stratégie du Programme de soutien. Le principe de base derrière cette stratégie connexionniste<sup>10</sup> est de regrouper les individus et les unités dispersés dans l'Université pour rassembler les forces et mener à bon terme le projet d'intégration des TIC dans l'enseignement.

---

<sup>10</sup> Le concept de stratégie connexionniste est inspiré de la notion de monde connexionniste développée par Boltanski et Chiapello (1999) dans leur analyse de la société actuelle à travers la métaphore du réseau. Les auteurs mettent à l'avant que la vie sociale est faite d'une multiplication de rencontres et de connexions qui sont à la base du nouvel appareil justificatif des entreprises, ce qu'ils nomment « la cité par projet ».

En dépit de la bureaucratie qui caractérise les institutions d'enseignement supérieur, l'utilisation d'une stratégie connexionniste pour gérer un projet institutionnel n'est pas une nouvelle façon de faire à l'Université. En effet, dans plusieurs projets au sein des facultés, et même en y impliquant plusieurs d'entre elles, la création de comités constitués par des représentants de divers départements qui interagissent en réseau, est courante. Le tissage de réseaux peut s'expliquer comme une façon de faire face à un système *loosely coupled* (Weick, 1976) formé par des individus et des groupes d'individus très divers. En plus, dans le cas des enseignants-chercheurs qui sont appelés à être des leaders dans leur domaine, l'Université doit respecter leur liberté. C'est ainsi que le travail en réseau permet de rassembler divers individus dans un même groupe sans imposer une structure hiérarchique qui puisse nuire à leur liberté.

Dans le cas de l'intégration de WebCT, la stratégie connexionniste qui tient compte des caractéristiques de l'institution et des enseignants comporte deux dimensions successives : le tissage de liens entre les enseignants de diverses facultés autour d'un intérêt commun pour la pédagogie et la création d'un réseau institutionnel entre les différentes unités de l'Université touchées par les TIC. Ainsi, le Programme s'est d'abord donné pour tâche de créer une équipe d'enseignants puis, une fois cette équipe consolidée, il a entrepris la connexion au niveau des unités de l'Université, comme avec les directions des bibliothèques, des ressources humaines et des technologies.

### **5.2.1 De l'isolement à une communauté d'enseignants**

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, avant l'intégration de WebCT, il n'y avait pas de plan institutionnel concernant l'usage des TIC dans l'enseignement à l'Université. « Ici à l'Université (...) nous étions un peu isolés physiquement mais aussi par rapport au plan de qui fait quoi dans les innovations pédagogiques. » (R5, p.1). Cet isolement a été brisé grâce à la stratégie menée par le Programme de soutien de réunir des enseignants intéressés par les innovations

pédagogiques dans une équipe, de les soutenir dans leurs apprentissages et d'en faire des participants actifs de la diffusion d'une philosophie pédagogique. « Donc, à mon avis, c'est une excellente stratégie ça. Tu cites des gens, tu les supportes, tu les rends responsables aussi d'une certaine diffusion.» (R12, p.7). Il est intéressant de remarquer que les enseignants qui ont été informés du Programme de soutien et du Vice-rectorat à l'enseignement ont été invités à participer à ce projet de façon volontaire, nul n'a été obligé à s'impliquer. En plus, ces enseignants ont été ciblés en tant que pédagogues et non pas comme représentants d'un comité quelconque. La liberté de participation des enseignants et leur intérêt personnel pour les technologies dans l'enseignement sont des éléments importants dans la constitution d'une communauté d'enseignants, découlant de la stratégie connexionniste du Programme de soutien. Cette stratégie n'a pas seulement cherché à réunir des individus pour leur donner une tâche commune, elle a aussi visé à créer un sens de communauté.

Mais c'est intéressant de voir la progression parce que c'est vraiment parti de notre petite affaire et on vient là suivre un cours et, finalement, on découvre les forces que chacun a, et ça commence à être franchement amusant et on partage et on apprend, et il y a des liens qui se tissent peu à peu entre professeurs (R3, p.5).

Pour établir cette communauté d'enseignants, le Programme a misé sur le partage d'expériences et de significations reliées aux innovations pédagogiques en véhiculant ce partage, surtout au début, à travers un outil concret : WebCT. Ce partage s'est concrétisé dans les rencontres mensuelles de l'équipe d'intérêt sur les TIC qui est devenu par la suite une communauté d'enseignants. Ces rencontres constituent un *locale*, un espace de partage qui permet de supporter les interactions entre les membres de ce monde social et aussi les interactions entre ce monde social et d'autres mondes sociaux. Ainsi, les besoins interactionnels des différents mondes sociaux impliqués dans ce processus sont rejoint dans ce *locale*. Dans cette perspective, les actions du Programme de soutien pour donner du support à cette équipe peuvent s'associer à l'attribution de ressources à ce *locale* qui permettent un

partage d'expériences et de significations. Les ressources et significations du *locale* peuvent être analysées selon le rôle que joue le Programme de soutien pour les membres de cette communauté d'enseignants.

Premièrement, le Programme de soutien constitue un véhicule de contenu. Dès que WebCT a été choisie, une équipe de gestion s'est constituée, des conseillers pédagogiques ont été engagés, des cours de formation ont été donnés et des fonds d'appui ont été octroyés. « Le fait qu'il y ait ces ressources-là, et qu'on puisse facilement avec un courriel, un coup de téléphone ou une visite, avoir des réponses, avoir du soutien aimable est très important. » (R3, p.8). Le soutien pédagogique, technique et financier offert par le Programme de soutien a été apprécié par les membres de l'équipe d'intérêt sur les TIC. Dans un sondage mené par le Programme à l'hiver 2001, 80% des répondants se sont dit généralement très satisfaits ou satisfaits du soutien de l'équipe de gestion (Centre-Pédagogique, 2002b)

Il y a aussi une circulation de contenu par le moyen des présentations et du partage interpersonnel découlant des rencontres de l'équipe d'intérêt sur les TIC. « Moi j'ai reçu toutes sortes d'articles parce que moi, ils savaient que je m'intéressais aux TIC. Je ne sais pas combien d'articles j'ai reçus dans ma boîte de courriel, et combien de choses qu'on nous a proposées. » (R4, p.9). Les colloques sont une autre ressource dans laquelle il y a eu circulation de contenu. Ces lieux constituent aussi des *locales* dans lesquels s'effectue un partage d'expériences et de significations. À ce *locale*, il faut ajouter les différents médias de communication comme le site Web du Centre pédagogique, les bulletins, les revues, etc. « Tout ça fait partie d'un espace dynamique d'échange, d'échange de contenu, un véhicule de contenu. » (R4, p.9). Le partage d'expériences dans les différents *locales* mis à disposition par le Programme de soutien s'associe à un partage de significations qui permet de véhiculer la philosophie pédagogique de l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Deuxièmement, le Programme de soutien constitue une interface. À cause de son positionnement dans la structure de l'institution et parce qu'il a un lien étroit avec le Vice-rectorat à l'enseignement, il est en mesure de mettre en contact cette communauté d'enseignants, avec ses besoins et ses approches particulières, avec la haute direction qui cherche à reconnaître ces besoins et à comprendre ce qui se passe sur le terrain pour y affecter des ressources. Dans son rôle d'interface, le Programme de soutien adopte une approche centrée sur les besoins des enseignants, ce qui implique une valorisation des aspects pédagogiques et une mise en place des infrastructures pour satisfaire ces besoins. Cette approche réfère aux significations partagées dans les *locales*, qui sont véhiculées surtout vers la haute direction non seulement pour soutenir les enseignants mais aussi pour démontrer qu'il y a des demandes et qu'il faut y répondre.

La constitution de *locales* dans lesquels des ressources financières, techniques, pédagogiques et communicationnelles sont mises à la disposition des enseignants pour supporter leurs interactions et permettre le partage des expériences et des significations, est un élément clé dans l'évolution de l'équipe d'intérêt sur les TIC vers une communauté d'enseignants. Nous soulignons que c'est surtout la possibilité de partager que les enseignants apprécient le plus et qui fait, à leurs yeux, la différence entre une équipe et une communauté.

Et c'est devenu vraiment un forum (...) mais évidemment un lieu de discussion ou de réflexion de pédagogie universitaire. Et ça c'est la première fois que j'en entends parler depuis que je suis à l'Université (R3,p.5).

Donc là, je me dis : il y a un lieu (...) il y a quand même une volonté, pas toujours des ressources, mais bon déjà une volonté pour échanger, partager, éventuellement rendre possible des choses (R4,p.12).

Les enseignants et les membres de l'équipe de gestion identifient le Programme de soutien avec ses rôles d'interface et de véhicule de contenu. De par sa

provision de ressources et sa diffusion de significations, le Programme de soutien (et par la suite de Centre pédagogique) devient pour ses membres un *locale*, soit un lieu de rencontres, d'échanges et de partages.

Je pense que le programme d'abord signifie pour moi une sorte de place où on pouvait réfléchir sur l'intégration des TIC. Par la suite c'est un endroit où il y a des ressources promises (...) qui pouvaient être disponibles aux enseignants, aux professeurs et les supporter dans leur démarche. (...) Et puis un endroit où, s'il y avait des problèmes, on pouvait les discuter et on pouvait avoir un retour, une solution éventuellement (R11, p.10).

Les membres des mondes sociaux qui participent de ce *locale* se sont appropriés cet espace. « Moi je considère que j'en fait partie (...) pas que je suis là, mais j'ai une appartenance. » (R3, p.16). Ce sentiment d'appartenance est le ciment du sens de communauté qui se manifeste dans des liens d'amitié (par opposition aux liens de tâches reliés aux équipes de travail). « Le dîner de Noël du Centre, c'est presque entre amis. C'est à dire, ok on va rencontrer là des gens qui ont une lumière qui est un peu identique à la mienne. Et ce n'est pas quelque chose d'administratif. » (R4, p.11).

### 5.2.2 Réseaux d'appui institutionnel

La deuxième dimension de la stratégie de création de réseaux a été le rassemblement, par le Centre pédagogique, des unités touchées par l'usage des TIC dans l'enseignement. Cette stratégie suit la création des équipes d'intérêt sur les TIC et répond à l'évolution des TIC à l'Université et dans la société en général.

Alors je pense que la dynamique a changé à l'Université ; il y a des laboratoires, il y a des bibliothèques, des bibliothécaires qui sont présents. Ce n'est pas juste (...) au début, le fardeau était sur le Programme de soutien, mais maintenant on voit l'usage des TIC partout sur le campus (R5, p.12).

Ce courant technologique qui se répand à travers l'Université facilite au Centre pédagogique de faire des liens avec les directions des bibliothèques, des ressources humaines et des technologies pour les impliquer dans le soutien aux enseignants. Dans ce sens, le Centre pédagogique travaille de concert avec les autres services pour mettre en place des comités ou des groupes de travail qui puissent étudier les préoccupations des enseignants par rapport à l'usage pédagogique des TIC. Par exemple, plusieurs demandes sont venues de la part des enseignants pour rendre accessible un cours en ligne à des étudiantes de l'extérieur de l'Université. A la suite de ces demandes, avec le soutien du Vice-rectorat à l'enseignement, le Centre pédagogique a constitué un comité de travail auquel participent le Registrariat, la Direction des technologies, celle des relations internationales, le Centre pédagogique, le Vice-rectorat à l'enseignement et quatre professeurs.

Il faut préciser que l'extension de cette stratégie connexionniste au niveau des unités est assez récente. Elle a débuté lentement après la fusion du Programme de soutien avec le Centre pédagogique, mais a pris une position prioritaire dans l'agenda du Centre à la fin de 2003. La concertation de plusieurs unités autour des TIC dans l'enseignement non seulement fortifie le projet mené par le Centre pédagogique mais aussi distribue les responsabilités par rapport au soutien.

Encore une fois, les *locales* établis par le Centre pour supporter le réseau prennent essentiellement leurs fondements dans des rencontres formelles et informelles entre les directeurs des unités participantes. L'allocation de ressources et le partage de significations s'orientent vers le but d'offrir un meilleur soutien pédagogique aux enseignants et de répondre à leurs besoins qui évoluent constamment.

*L'intégration des TIC à l'Université : Une cité par projet*

La stratégie connexionniste de l'intégration de WebCT à l'Université rend compte des tendances actuelles en management organisationnel concernant les formes de travail à l'intérieur des entreprises et dans leurs relations à l'externe. Boltanski et Chiapello (1999) parlent de la formation d'une « cité par projet ».

Le projet est l'occasion et le prétexte de la connexion. Celui-ci rassemble temporairement des personnes très disparates, et se présente comme un bout de réseau fortement activé pendant une période relativement courte, mais qui permet de forger des liens plus durables qui seront ensuite mis en sommeil tout en restant disponibles (1999 :157).

Nous observons que le regroupement des mondes sociaux, raliés autour du projet d'intégration de WebCT dans un réseau, répond à ce concept de « cité par projet ». En effet, la stratégie derrière le projet d'intégration des TIC dans l'enseignement à l'Université s'est basée, comme nous venons de le décrire, dans le tissage de réseaux entre des individus (et des unités) intéressés ou touchés par cette innovation. Cette perspective nous permet de mieux comprendre la dynamique de l'intégration de WebCT à l'Université par rapport au projet plus vaste de l'intégration des TIC dans l'enseignement. Comme nous l'avons souligné, l'intégration de WebCT constitue le démarrage de l'intégration des TIC dans l'enseignement à l'Université. Il s'agit d'un projet spécifique qui a donné une impulsion à la connexion de différents mondes sociaux. Mais pour soutenir un projet plus vaste concernant l'intégration des TIC dans l'enseignement et pour maintenir la synergie dans le réseau constitué au début par l'intégration de WebCT, d'autres projets se succèdent. Par exemple, le Centre pédagogique a mis en place le projet d'une revue électronique sur la recherche pédagogique; il vient de constituer une communauté de chercheurs qui, suivant la même dynamique que la communauté d'enseignants, commenceront à se rencontrer à l'automne prochain et ils comptent déjà créer un projet pilote de campus virtuel dans le domaine de la médecine. Ces projets, se succédant dans un même sens, permettent

de maintenir l'activité dans le réseau et de forger des liens plus durables. Nous observons dans cette succession de projets une certaine stabilité des mondes sociaux et des individus qui y participent. Ceci met en question le caractère transitoire des organisations par projets auxquelles Boltanski et Chiapello font référence. Dans le cas de l'Université, le lien contractuel des individus avec l'institution et leur permanence dans leur travail permettent d'expliquer cette durabilité.

Boltanski et Chiapello (1999) ajoutent que la cité par projet se présente comme un système de contraintes qui incite à ne tisser des liens qu'en respectant les principes du projet lui-même. Les projets sont un obstacle dans le réseau, car ils rendent obligatoire un certain engagement et supposent un certain contrôle. Ces arguments s'associent aux constats de notre analyse concernant la constitution de *locales* comme élément central de la stratégie d'intégration de WebCT qui tend à supporter les interactions des mondes sociaux impliqués dans ce processus. Si nous adoptons un regard critique, comme le suggère les auteurs, nous pouvons déduire que cette stratégie permet à la fois de supporter les interactions dans le réseau ainsi que de les freiner. La non-constitution de *locales*, dans ce sens, devient un obstacle pour le tissage du réseau et pour son expansion.

Concrètement, nous observons une non-participation dans le réseau des étudiants, des enseignants autodidactes et des enseignants résistants ou non-impliqués dans ce processus. Nous y reviendrons dans la dernière section de ce chapitre. Il y a aussi exclusion des mondes sociaux reliés aux technologies concernant les prises de décisions sur l'intégration des TIC dans l'enseignement, quoique des actions de conciliation et d'alliance ont été récemment prises pour intégrer ces mondes sociaux plus activement dans le réseau. En conséquence, nous pouvons définir le travail du Programme de soutien et du Centre pédagogique en matière de constitution et de gestion de réseaux.

En se basant sur les résultats d'une analyse de contenu parus dans une revue professionnelle spécialisée dans la gestion des unités reliées au TIC, Gash (1988) note un haut degré de conscience de l'importance de gérer les relations entre les groupes considérés comme acteurs clés dans l'organisation. Cette analyse aborde la prise de conscience et la gestion des politiques, l'autopromotion et la définition des frontières des rôles et des responsabilités des unités vis-à-vis des autres. Ces résultats supportent les constats de notre étude dans le sens qu'à l'Université, le Programme de soutien et le Centre pédagogique déploient de grands efforts pour diffuser leur vision de l'intégration des TIC dans l'enseignement et des politiques qui s'y rattachent afin de démontrer le bienfait du projet et la pertinence de leur travail. Aussi, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, la définition des rôles et des responsabilités, qui a mené à des négociations entre le Programme et les autres unités concernées, est une des préoccupations centrales pour les membres du Programme de soutien et du Centre pédagogique. La stratégie connexionniste que nous avons décrite permet de mieux gérer ces aspects en constituant (ou en freinant) des alliances avec les divers mondes sociaux impliqués dans l'intégration des TIC dans l'enseignement. La gestion des *locales*, qui constituent un support aux interactions dans ce réseau, permet d'ouvrir et de fermer des portes aux négociations et devient donc un élément intéressant de la stratégie connexionniste d'une cité par projets.

### 5.3 Les traits de l'institution

*Il est clair que l'intégration dans l'enseignement supérieur doit bénéficier d'un appui et d'un engagement institutionnel significatifs, tout en respectant la volonté et l'intérêt des enseignants (Rapport, 1999 :16).*

L'Université, comme institution publique d'enseignement supérieur, présente des caractéristiques spécifiques qui colorent tous les phénomènes qui y prennent place, y compris WebCT. Un troisième facteur constitutif du contexte d'intégration de WebCT a trait justement aux caractéristiques de l'institution. Les traits institutionnels qui sont ressortis de notre terrain soulèvent principalement

l'importance de l'engagement et de l'appui institutionnel pour le succès des innovations technologiques.

Plusieurs auteurs (W. Orlikowski et al., 1995 ; Wilson, Sherry, Dobrovolny, Batty, et Ryder, 2000) soulignent la valeur des politiques, des règles et des actions institutionnelles dans le processus d'intégration des TIC dans une organisation. Dans notre étude de cas, les traits de l'institution qui apparaissent reliés au processus d'intégration de WebCT sont les suivants : la volonté de la haute-direction, la valorisation de la pédagogie (par opposition à la recherche) et le rôle des leaders. La dichotomie entre technologie et pédagogie, ce que nous avons présenté auparavant, peut aussi entrer dans cette catégorisation comme caractéristique du contexte institutionnel. Cependant, nous avons voulu la traiter séparément à cause de l'ampleur du sujet et de la spécificité des enjeux connexes au processus d'intégration de WebCT.

### **5.3.1 La volonté de la haute direction**

Tout au long du processus d'intégration de WebCT, l'engagement de l'institution s'est manifesté par des politiques et des actions spécifiques qui démontrent la volonté et l'appui de la haute direction envers ce projet. Déjà le rapport du Comité de pilotage expliquait clairement que « sans conteste, l'utilisation des technologies dans l'enseignement nécessite des efforts et des investissements de l'institution » (Rapport, 1999 : 15) et que cette intégration « doit bénéficier d'un appui et d'un engagement institutionnel significatifs » (Rapport, 1999 :16). Concrètement, cet appui a impliqué la mise en place d'une infrastructure technologique adéquate, de ressources humaines pour appuyer et encourager les enseignants ainsi que de conditions favorisant la réalisation du projet.

L'infrastructure technologique a été assurée, entre autre par la multiplication de salles avec équipements multimédias, l'augmentation d'appareils

portables disponibles dans les salles, l'accès réseau sans frais pour tous les enseignants sur le campus. « C'était un moment aussi où l'institution a investi dans les infrastructures, dans les équipements, dans les réseaux, de créer un réseau technologique. » (R5, p.8). Une des actions dans ce sens, qui a eu un grand impact sur l'intérêt et la motivation des enseignants, a été le programme des ordinateurs pour les professeurs. Selon les ententes d'une nouvelle convention collective, l'Université a octroyé à tous les professeurs un ordinateur. « Je pense qu'à l'automne 2000, le programme a été mis en place et c'était incroyable la demande et l'intérêt que nous avons reçu (...). Le fait du programme des ordis pour les profs a eu beaucoup d'importance.» (R5, p.8). « Là on a donné un ordinateur à chaque prof. Et là tu viens de changer la carte.» (R1, p.15).

Pour ce qui est de l'allocation de ressources humaines, l'investissement majeur a été la constitution du Programme de soutien et, plus spécifiquement, de l'équipe de gestion. La directrice et les membres de l'équipe de gestion sont en fait des médiateurs (Okamura, Orlikowski, Fujimoto, et Yates, 1994) qui interviennent délibérément avec l'autorisation institutionnelle. Ce lien direct entre le Programme et la haute-direction est un élément important pour la crédibilité du projet envers les enseignants et la communauté universitaire en générale.

Ce qui était intéressant, c'est que le Programme de soutien dépendait directement du Rectorat et ça, ça a été une idée très intelligente parce que s'il fallait qu'il dépende tout simplement d'une faculté, peut-être que les enjeux auraient été différents. Alors, le fait que ça dépende du Rectorat, ça a donné beaucoup plus de crédibilité et les gens ont adhéré sans qu'il y ait un conflit, comme dans toute université, un conflit inter-unitaire (R11, p.10).

Troisièmement, la volonté de la haute-direction se manifeste dans le développement des conditions favorisant la réalisation de projet d'intégration des TIC. Une des actions dans ce sens a été l'octroi de fonds pour appuyer les enseignants membres de l'équipe d'intérêt sur les TIC. Les fonds de soutien ont leur origine dans

les recommandations du rapport et tiennent compte des besoins des enseignants dans leurs tâches reliées à l'enseignement.

Et d'autre part, et là j'anticipe, il faut trouver des moyens incitatifs. On peut créer quelque chose et l'offrir aux profs mais si on veut que les profs s'en servent, il faut tenir compte de ce que les profs veulent. (...) C'est pour cela que nous avons fait des recommandations sur le fait de donner des subventions aux profs (R1, p.5).

Avec ces subventions, les enseignants ont pu embaucher des étudiants comme assistants, ce qui permet d'alléger une partie de leur charge de travail. Ces subventions donnent un sens à l'implication des enseignants dans ce projet puisqu'elles représentent une certaine reconnaissance institutionnelle de leur travail.

Comme je vous dis : les sous ! S'il n'y avait pas eu de sous, on passe à rendre service. Et on passe notre temps à rendre service ! Donc à un moment donné, si on peut avoir des sous pour encourager un étudiant, pour l'aider à payer ces études, mais là ça fait un sens (R12, p.7).

Nous remarquons que l'engagement institutionnel se traduit principalement par l'allocation de ressources financières et humaines, qui symbolise l'intérêt et la volonté de la haute-direction de s'impliquer dans ce projet. Le fait que la plupart des recommandations du rapport aient été suivies dans de très brefs délais par le Rectorat a été un des indicateurs principaux de cette volonté. Cependant, il y a une des « conditions gagnantes » soulignées dans le rapport qui n'a pas encore été totalement appliqué et qui, pour la plupart de nos répondants, fournit une explication à la résistance et à la non-implication de certains enseignants dans ce projet. Il s'agit de la valorisation de la pédagogie, ce dont nous discutons par la suite.

### 5.3.2 La valorisation de la pédagogie par opposition à la recherche

Compte tenu de l'investissement de temps requis de la part des enseignants pour l'utilisation des TIC dans leur cours (formation, développement du matériel pédagogique, gestion du site, etc.), le rapport initial mettait l'emphase sur l'importance de valoriser concrètement la pédagogie universitaire. Pour ce faire, il proposait que « les réalisations et les investissements pédagogiques doivent être lourdement pondérés dans les critères d'évaluation et de promotion dans notre institution » (Rapport, 1999 :48).

Quand le professeur va cesser d'avoir l'impression que dans la pédagogie universitaire, dans une certaine mesure au plan de ta carrière, tu perds ton temps parce que tu n'es pas promu pour être un bon prof, t'es promu pour être un bon chercheur. (...) Mais ce qui est clair en tout cas c'est que, au plan de ce qui est perçu par les professeurs et au plan objectif, je dirais, l'enseignement est moins valorisé. L'Université est la recherche, et la recherche est plus valorisée que l'enseignement (R1, p.20).

Cette tension entre la recherche et la pédagogie, inhérente à la mission de l'Université comme institution d'enseignement supérieur, a été soulevée à plusieurs reprises par les répondants de notre étude, ainsi que dans les discussions lors des rencontres dans lesquelles nous avons participé.

Mais moi je ne vais pas avoir ça dans mon C.V. (...) Chez nous, c'est seulement les articles scientifiques, le reste c'est de la formation. Donc on fait toujours ça en dehors de nos heures (R12, p.6).

L'Université n'est pas prête à reconnaître, dans la carrière d'un prof, qu'un développement construit à ce niveau là à un poids équivalant à la recherche. Ça il faut s'entendre (R4, p.7).

Pour les enseignants, la valorisation de la pédagogie ne concerne pas seulement une reconnaissance traduit en points dans leur carrière professionnelle

(quoique ce type de reconnaissance semble être fondamental). Elle implique aussi un positionnement clair de l'institution sur des sujets pédagogiques comme le plagiat, le droits d'auteurs, la numérisation d'images, etc., ce qui doit se concrétiser dans des politiques institutionnelles spécifiques les concernant.

La non-valorisation institutionnelle de la pédagogie a été soulevée par plusieurs répondants comme étant un facteur explicatif de la résistance de certains enseignants à s'impliquer dans l'usage des TIC dans l'enseignement. Dans ce sens, nous avons observé que les enseignants participant au processus d'intégration de WebCT tendent à percevoir leurs collègues résistants ou non-impliqués comme ne s'intéressant pas à la pédagogie, et donc étant dédiés principalement à la recherche.

Moi, je pense que ceux qui ne sont pas intéressés à l'enseignement, ceux qui ont, on ne peut pas les blâmer (...), ceux qui ont investi de façon massive dans la recherche et qui toujours ont laissé de côté le volet de l'enseignement, bon ils ne sont pas là (R4, p.10).

Il est intéressant de remarquer que cette perception est partagée par un de nos répondants non-impliqués dans ce projet. « Et puis, il y aussi beaucoup qui travaillent sur la pédagogie. Moi je ne suis pas versé là-dedans. Mes pistes de recherche c'est les méthodes de travail. » (R8, p.14). La dichotomie entre pédagogie et recherche se manifeste cette fois-ci dans les perceptions des individus les uns par rapport aux autres. Elle n'est pas seulement ancrée dans la structure de l'Université (c'est à dire dans ses politiques, ses actions et ses règles) mais aussi dans les perceptions des individus.

Le processus d'intégration des TIC dans l'enseignement a aussi eu un impact sur la relation entre pédagogie et recherche, non pas que la pédagogie soit plus valorisée que la recherche mais plutôt qu'elle a pris un peu plus de place (ou de poids) sur la balance. Même si la haute-direction n'a pas suivi la recommandation du rapport d'établir un système de pointage concernant le travail relié à l'enseignement

dans la carrière d'un professeur, l'investissement en infrastructure et en ressources humaines de ce projet pédagogique est un premier pas vers une valorisation institutionnelle de la pédagogie. La création d'un centre dédié aux aspects pédagogiques pendant le processus d'intégration des TIC est un autre facteur qui influence la balance. Finalement, le tissage d'un réseau autour des questions pédagogiques et, par conséquent, la création de *locales* dans lesquels s'échangent des réflexions et des pratiques dans ce sens est une condition qui peut aussi affecter la valorisation institutionnelle de la pédagogie.

### 5.3.3 Le rôle des leaders

La littérature dans le domaine des TIC souligne l'importance dans le succès des innovations technologiques du rôle joué par certains individus qui interviennent sur les usagers dans le processus d'adoption. Les notions de champion, d'entraîneur, de chauffeur, d'usager expert, de traducteur, de *tailor* et de médiateur rendent compte des activités et des influences de ces divers acteurs dans un processus d'intégration technologique (W. Orlikowski et al., 1995). Bien que chacun de ces concepts définisse un type d'acteur avec des caractéristiques et des rôles spécifiques<sup>11</sup>, nous pouvons les regrouper autour de la notion de leader.

Le leader est celui qui est investi par le groupe, celui dans lequel consciemment ou inconsciemment, chacun se retrouve. Grâce à son influence, à son art de la vision et à ses orientations, il crée un courant qui invite chacun au dépassement, à la confiance et à l'initiative (Cruellas, 1993, cité par Boltanski et Chiapello, 1999: 119).

---

<sup>11</sup> Nous n'approfondirons pas ces différentes notions, car ce n'est pas l'objet de notre analyse. Pour avoir un aperçu des diverses catégories d'acteurs clés dans un processus d'intégration technologique, l'article de Orlikowski et al. (1995) offre une brève revue de la littérature sur ce sujet.

Le troisième thème qui émerge de nos données concerne le rôle joué par les leaders dans le sens de la définition de Cruellas. Nous avons identifié deux types de leadership qui s'associent aux notions de champion et de médiateur. Les deux personnes identifiées par nos répondants comme étant ces leaders sont la vice-rectrice à l'enseignement et la directrice du Programme de soutien. « Mais, vous savez, le leadership est important. La vice-rectrice a poussé le projet et la directrice l'a développé. » (R6, p.1). « Les éléments clés sont premièrement les personnes. Vous savez qu'une bonne personne dans un mauvais endroit fait plus qu'une mauvaise personne dans un bon endroit. Ce sont les individus qui font la différence. » (R6, p.3).

### *Le champion*

This is an individual who informally emerges in an organization and makes a decisive contribution to the innovation by actively and enthusiastically promoting its progress through the critical organizational stages (Howell et Higgins, 1990: 317).

Dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, la personne identifiée par nos répondants comme étant le champion de cette innovation technologique a été la vice-rectrice à l'enseignement. « Elle a joué le rôle d'initiateur, de porteur de la vision et de souteneur (...) surtout un rôle de leadership et de porteur du dossier à la haute-direction. S'il n'y avait pas eu ça, ça n'aurait pas marché. » (R6, p.5).

Selon Howell et Higgins (1990), le champion identifie l'idée du projet d'innovation comme lui étant propre pour la promouvoir avec enthousiasme même en risquant son prestige et sa position dans l'organisation. Non seulement la vice-rectrice s'est-elle identifiée avec le projet d'intégration des TIC, mais elle a été sa créatrice à l'Université. Son implication s'est manifestée à plusieurs niveaux. Premièrement, elle a été porteuse du projet à la haute direction, ce qui a impliqué de chercher le financement et l'appui institutionnel. Deuxièmement, elle a participé à la conception du projet en constituant le Comité de pilotage qui a écrit le rapport et en désignant le responsable de cette équipe. Troisièmement, elle a participé à la création et au

développement du Programme de soutien et du Centre pédagogique en participant aux activités de chaque unité et en les défendant auprès de la haute-direction et des autres directions touchées par le projet, ce dont nous avons discuté dans l'analyse des différentes arènes de négociations reliées à la constitution du programme. A travers ces actions, la vice-rectrice donne non seulement du support, de l'appui et de la crédibilité au projet lui-même (et aux différentes instances qui y sont reliées), mais elle témoigne aussi d'une détermination de promouvoir la vision pédagogique de l'intégration des TIC dans l'enseignement, qui est finalement sa propre vision.

Il est intéressant de remarquer que même si la vice-rectrice détient une position privilégiée dans l'institution, son rôle de champion dans le projet de l'intégration des TIC dans l'enseignement dépasse largement les tâches reliées à son travail. Cette implication provient d'une volonté et d'une motivation personnelles dédiées à l'enseignement. « Elle croyait énormément à l'enseignement, et à l'innovation de celui-ci à travers les TIC. Elle croyait à l'amélioration de l'enseignement pour les étudiants. Donc elle a trouvé les ressources pour y arriver. » (R6, p.4).

Le décès de la vice-rectrice (événement que nous avons associé à une période de flottement dans la phase de restabilisation de l'ordre social) et le vide que celui-ci a provoqué auprès des individus membre du Centre pédagogique illustrent l'importance du rôle du champion dans ce processus.

Bien que le décès de la vice-rectrice ait impliqué une disjonction dans le processus d'intégration des TIC dans l'enseignement à l'Université, les actions du Centre pédagogique destinées à repositionner ce projet auprès de la haute-direction et de la vice-rectrice nouvellement nommée, ont permis de reconstituer l'ordre social et de permettre une restabilisation du processus. La survie de ce projet, même avec le départ de son champion, a été assurée, en partie, par le rôle d'un autre leader : le médiateur.

### *Le médiateur*

Individuals who intervene deliberately and with organizational authorization in the ongoing use of the (CSCW) technology within its context of use (...) the mediators adapt a new collaborative technology to a context, modify the context as appropriate to accommodate use of the technology, and support the ongoing changes to the technology and context over time (Okamura et al., 1994: 56).

Dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, la personne (et l'unité qu'elle représente) identifiée par nos répondants comme étant le médiateur de cette innovation technologique est la directrice du Programme de soutien qui est devenue par la suite directrice du Centre pédagogique. La directrice assume un rôle de médiateur car elle a été choisie par l'institution pour diriger le Programme de soutien qui a eu comme mandat de mener le projet de l'intégration des TIC, et plus spécifiquement de WebCT, à l'Université. Nous avons déjà discuté l'importance du lien direct entre le Programme et la haute-direction pour la crédibilité du projet et du Programme. Mais ce qui nous semble plus intéressant de souligner, par rapport au rôle des leaders, c'est le lien personnel entre la vice-rectrice et la directrice du Programme qui supporte cette relation institutionnelle. L'amitié entre ces deux leaders et le partage d'une même vision pédagogique par rapport à l'intégration des TIC ont étroitement rallié les mondes sociaux qu'ils représentaient.

Aucun reproche, fort au contraire des éloges immenses pour le travail fait et qui est fait et qui continue de la directrice et de son équipe, parce qu'il y a une association de la personne et l'institution. Tu fais le lien entre une personne et quelque chose et cette personne là est vraiment exceptionnelle. Elle a fait du travail exceptionnel (R12, p. 11).

À cause de son mandat institutionnel et de son implication délibérée pour promouvoir l'innovation technologique, le médiateur est généralement assimilé à l'unité qu'il représente. Nous pouvons donc associer les actions du Programme de

soutien à celles du rôle de médiateur. Selon Orlikowski et al. (1995), l'action des médiateurs se poursuit tout au long du processus d'intégration. Elle implique quatre types d'activités de médiation : l'établissement, le renforcement, l'ajustement et le changement épisodique qui permettent une accommodation des aspects techniques et sociaux pour l'intégration des TIC. Dans le cas du Programme de soutien, les activités de médiation se sont centrées surtout sur les dimensions sociales. L'aspect technique n'a pas vraiment fait partie de leur tâche puisqu'il n'y a pas eu de changement concernant la plate-forme en soi. Les reconfigurations techniques ont porté surtout sur l'amélioration de la gestion du logiciel en automatisant les tâches du pilote.

Par rapport aux dimensions sociales, le Programme a établi, dans un premier temps, son rôle de médiateur et a cherché le consensus par rapport à l'usage de WebCT à travers sa stratégie d'intégration. Pour renforcer l'usage des TIC dans l'enseignement (et surtout au début celui de WebCT), le Programme a offert des formations, des ateliers et des séminaires. Il a organisé des colloques et a diffusé sa vision pédagogique à travers plusieurs moyens de communication (bulletin, programme, site Web, rencontres, réunions, présentations, etc.). Pour se réajuster, le Programme a mené trois sondages auprès des enseignants usagers des TIC et a réalisé des consultations informelles. En tenant compte de ces résultats, il a proposé de fournir plus de soutien et de répondre aux nouveaux besoins des usagers. Citons par exemple, la création d'un comité pour l'établissement d'une politique à l'Université sur les cours en ligne à distance. Le seul cas de changement épisodique relié à l'intégration de WebCT découle de la fusion entre le Programme et le Centre pédagogique. Dans cette situation, les activités de médiation sont associées au passage d'une vision plus technique vers une vision plus centrée sur la pédagogie.

Toutes ces activités de médiation, ainsi que celles menées par la vice-rectrice à l'enseignement, sont porteuses de la vision pédagogique de l'intégration des TIC qui correspond aux significations mobilisées par les leaders pour rassembler les

membres des mondes sociaux impliqués dans cette innovation technologique. « Les bons leaders savent stimuler les autres par la puissance et l'enthousiasme de leur vision et donner aux hommes le sentiment qu'ils font quelque chose d'important et qu'ils peuvent être fiers de leur travail. » (Moss Kanter, 1991 cité par Boltanski et Chiapello, 1999: 119).

*La vision : un partage de significations*

La vision confère du sens; elle pointe l'avenir du doigt; elle transcende les objectifs à court terme en les insérant dans un tout. Enthousiasmante, la vision est non seulement une mission, mais aussi un puissant aimant. Comme les grands défis, la vision réveille la capacité collective (Boltanski et Chiapello, 1999: 119).

La vision pédagogique diffusée par les leaders à travers leurs actions donne un sens partagé entre les membres des mondes sociaux impliqués dans le processus d'intégration des TIC à l'Université. Nous pouvons même dire que c'est grâce à ce sens partagé auquel tous adhèrent que se constituent les mondes sociaux représentés par le Vice-rectorat à l'enseignement, le Programme de soutien et le Centre pédagogique. « Le point clé de ce dispositif est le leader qui est précisément celui qui sait avoir une vision, la transmettre et y faire adhérer les autres. » (Boltanski et Chiapello, 1999: 119).

Ce partage de significations, qui découle des actions menées par la vice-rectrice à l'enseignement et la directrice du Programme de soutien concernant la transmission de la vision pédagogique de l'intégration des TIC dans l'enseignement, se réalise à travers l'utilisation de *locales* qui permettent la circulation de ce discours. En effet, les *locales*, comme les rencontres des équipes d'intérêt sur les TIC, offrent des ressources, non seulement pour assurer le travail du groupe, mais aussi pour véhiculer cette vision.

Dans cette dynamique, la vision menée par les leaders devient un aimant qui permet de mobiliser les individus vers un objectif commun en créant un monde social qui dépasse la spécificité du projet d'intégration de WebCT. Les membres du Programme de soutien, du Centre pédagogique et de la communauté d'enseignants adhèrent à une philosophie pédagogique qui est, pour l'enseignement, comme condition essentielle de l'Université. Le sens partagé que donne cette vision est le moteur des activités de chacun de ces groupes.

#### 5.4 Qui est l'utilisateur ?

*Pour moi, c'était clair que c'est un service, avant tout, fait par les profs pour les profs, évidemment pour les étudiants aussi, mais ce que tu me demandais là, le client, c'est le prof. C'est lui qui va décider ou non de s'en servir (R1, p.7).*

Un dernier thème qui ressort de nos données s'associe à une de nos questions de départ concernant les usagers<sup>12</sup>. En effet, lors de l'intégration des TIC en organisation, la question sur l'identification de l'utilisateur (ou end-user) de la technologie se pose toujours. Bien que ce ne soit pas un questionnement explicite, à travers les actions et les discours autour de l'intégration des TIC nous pouvons déduire la conception d'utilisateur sous-jacente. Dans le cas de WebCT, cette question est encore plus pertinente pour nous, car l'utilisation de cette plate-forme implique au moins deux usagers : les concepteurs du cours en ligne et les étudiants qui participent aux cours.

À travers les entrevues, notre participation dans les rencontres de la communauté d'enseignants, et l'analyse des documents, nous avons découvert qu'il y avait plusieurs réponses à notre question, et donc plusieurs catégories d'utilisateurs. Cette divergence est un reflet de la diversité présente entre les différents mondes

---

<sup>12</sup> Il faut noter que notre intérêt particulier pour cette question s'est sûrement vu reflété dans la collecte des données ainsi que dans l'analyse. Nous sommes consciente de notre biais comme auteur et des implications que ceci porte sur notre recherche. Nous en reparlerons dans le prochain chapitre.

sociaux et aussi à l'intérieur de ceux-ci. Car même si la plupart d'entre eux partagent une même vision pédagogique de l'intégration des TIC, et donc de WebCT, leur définition du sens d'usager diffère.

Les types d'usagers de WebCT que nous avons identifiés s'associent d'un côté à la conception des cours en ligne, ce qui implique la création et la gestion du cours, et de l'autre, à l'utilisation des différents modules du cours en ligne dans le cadre des études. Ainsi nous faisons la différence entre les activités reliées à l'enseignement et celles reliées à l'apprentissage, ce qui renvoie aux usages des enseignants et ceux des étudiants.

Nous observons une opposition entre ces deux conceptions d'usager qui se manifeste à la fois dans les discours (formel et informel) des membres des différents mondes sociaux, dans les documents et les publications officielles, et dans les différents moyens de communication utilisés dans le cadre des fonctions du Programme de soutien et du Centre pédagogique. Contrairement à nos présuppositions de départ, nous n'avons pas trouvé de conflits entre ces deux visions, ni de négociations dans ce sens.

### *L'usager, c'est le professeur*

Le discours dominant tout au long de l'intégration de WebCT est celui qui identifie l'usager aux concepteurs et principalement aux enseignants impliqués dans ce processus. Ce discours est diffusé essentiellement par les mondes sociaux représentés par le Vice-rectorat à l'enseignement, le Programme de soutien et le Centre pédagogique et découle de la philosophie pédagogique sous-jacente concernant l'intégration des TIC dans l'enseignement.

L'utilisateur type, c'est l'enseignant, le professeur, vraiment, au départ et avant tout. Deuxièmement, ceux qui devaient être désignés comme concepteurs associés, parce qu'il y avait les concepteurs principaux, c'est le professeur qui donne un cours et qui demande un espace sur WebCT pour y intégrer son cours. Le concepteur associé peut-être un étudiant, un collègue, un chargé de cours, etc. Mais essentiellement l'utilisateur, c'est le professeur qui est considéré comme le concepteur du cours (R11, p.16).

La vision d'utilisateur centrée sur le professeur comme concepteur de cours principal se manifeste dans le soutien offert par le Programme et ensuite par le Centre. Nous observons que toutes les actions menées par ces unités s'orientent principalement vers les enseignants (professeurs ou chargés de cours). Les formations, les séminaires, les rencontres, les publications, etc. rendent compte de cette conception d'utilisateur. Et donc la notion de concepteur de WebCT s'associe à celle du client du service offert par le Programme de soutien et le Centre pédagogique.

(...) là, le client c'est le prof. C'est lui qui va décider ou non de s'en servir. Évidemment, lui il est en interaction avec son propre client mais WebCT c'est quelque chose qui vise à la disposition d'un premier usager qui est le prof pour le mettre à la disposition d'un autre usager (R1, p16).

Bien que l'étudiant soit considéré par ces mondes sociaux comme faisant partie de la chaîne d'usage reliée à WebCT, et que les membres du Programme en soient conscients, la responsabilité du soutien aux étudiants n'est pas encore réglée dans la pratique. « En principe ni le Centre ni le Programme n'ont aucun mandat de formations des étudiants. Mais il y avait un trou. Je ne sais pas qui a ce mandat-là, on le cherche encore à l'Université. » (R9, p.11).

Le Programme de soutien a développé certains outils pour essayer d'offrir un soutien aux étudiants, mais il a visé surtout la formation des enseignants pour qu'ils puissent eux-mêmes assister leurs étudiants dans leur démarche

d'apprentissage de WebCT. Cependant, il n'existe pas de politiques institutionnelles ni de responsabilités officielles concernant ce sujet.

Le tutoriel en ligne ça a été très innovateur (...). On vient de publier un guide de WebCT pour les étudiants, un guide de WebCT pour les concepteurs, des documents qui aident à démarrer, à se familiariser (...). Mais pour ce qui est de l'environnement WebCT, on essaye de bien alimenter ou développer des ressources pour les professeurs qu'eux ont à mettre, à utiliser auprès des étudiants (R5, p.11).

D'un côté l'Université établit que l'utilisateur de WebCT est le concepteur, donc l'enseignant, mais reconnaît l'existence d'un deuxième participant dans cette chaîne d'usage, l'étudiant. De l'autre côté, le soutien à cette intégration technologique est dirigé vers les enseignants. Par contre, dans les statistiques d'usages de WebCT qui sont diffusées dans les rapports, le site Web et d'autres documents du Centre pédagogique, les enseignants-concepteurs et les étudiants sont considérés comme usagers.

Ces différentes conceptions d'utilisateurs reliées aux actions et aux discours de l'Université peuvent s'expliquer par les notions d'utilisateur et de client. Ainsi les enseignants et les étudiants sont usagers de WebCT, mais seulement les premiers sont les clients du service de soutien institutionnel offert par le Programme et le Centre pédagogique<sup>13</sup>. Nous remarquons que la notion d'utilisateur n'est pas définie institutionnellement. Elle découle des représentations associées à la mise en œuvre du système technique et donc des idées que les concepteurs de WebCT ont des usages et des usagers potentiels, ce qui correspond à la dimension symbolique de

---

<sup>13</sup> Une situation similaire se présente par rapport aux enseignants autodidactes. La moitié des enseignants qui utilisent WebCT participe à des formations, des rencontres, des ateliers, etc. offerts par le Centre pédagogique. L'autre 50% correspond à des enseignants qui se servent de WebCT sans le soutien du centre (ni celui du programme auparavant). Ces concepteurs autodidactes sont considérés usagers de WebCT. Leur non-utilisation des services de soutien est cependant volontaire, ce qui n'est pas le cas des étudiants.

l'interaction offre-utilisation dans laquelle s'inscrit l'usage d'une technologie (Vedel, 1994).

La notion de client, par contre, est institutionnelle. Elle s'encadre dans la dimension économique de l'interaction offre-utilisation dans laquelle le Programme de soutien (et ensuite le Centre pédagogique) est le vendeur, les enseignants sont les consommateurs, et les services offerts par le Programme (dont le soutien pour l'usage de WebCT) sont le produit. Cette notion de client s'associe aussi à une dimension politique qui renvoie aux moyens par lesquels les enseignants peuvent exprimer collectivement leurs besoins et leurs attentes et peuvent s'imposer sur le processus d'innovation technologique (Vedel, 1994).

Généralement les usagers des TIC ne constituent pas un collectif organisé. Ils constituent un « groupe latent », un ensemble d'individus pour lesquels les caractéristiques communes ne suffisent pas à créer une identité d'intérêts ni une action collective (Chambat, 1994). Cette notion vient appuyer notre constat sur l'importance de créer une communauté. Dans le cas de l'Université, nous observons que la dimension politique dont nous parle Vedel (1994) est mise en place et assurée institutionnellement par le Programme de soutien en regroupant les enseignants dans un monde social, en validant leur représentativité et en leur donnant une capacité d'action dans le processus d'intégration.

### *L'usager, c'est l'étudiant*

Une minorité de répondants considère que l'usager est l'étudiant. Il y a cependant quelques nuances à apporter dans cette interprétation.

Alors, si vous parlez de l'usager de WebCT lui-même, de l'autre côté, l'usager principal, c'est l'étudiant bien sûr, on s'adresse à l'étudiant. Et tout ça est fait, que se soit le Programme, le Centre et les professeurs, c'est finalement vers l'usager final, qui est l'étudiant (R11, p.16).

Pour les enseignants qui sont en interaction directe avec les étudiants ainsi que pour quelques membres du Programme de soutien, le but ultime est l'apprentissage; WebCT est simplement un outil. « C'était une chose d'étudiants et d'étudiantes parce que c'est eux qui aiment ça-là. Ce n'est pas une affaire de profs, c'est une affaire d'étudiants qui est à l'aise avec ça. » (R12, p.3). Dans ce même sens, les professeurs remarquent qu'il y a eu un manque de formation et d'appui à l'utilisation de WebCT pour les étudiants, non seulement d'un point de vue institutionnel mais aussi de leur part.

Bien moi, je vous avoue que je pense qu'on a placé des fois les étudiants dans des situations pas faciles. Moi je pense qu'à la première année où un groupe d'étudiants, on s'est retrouvé devant une classe qui, bon, n'a pas été bien formé (...). Je pense qu'on n'a pas toujours fait tous nos devoirs pour faire en sorte que les étudiants soient bien informés (R4, p17).

La préoccupation centrale revient toujours sur l'étudiant, puisque c'est l'interlocuteur principal du professeur dans cette relation d'enseignement-apprentissage dans laquelle la technologie fait ou ne fait pas partie du cours.

Mais, l'étudiant il ne suit pas WebCT. L'étudiant il suit un cours et on lui offre WebCT comme support à ça. Mais ce n'est pas l'étudiant qui décide WebCT dans une certaine mesure. Ce n'est pas lui qui va l'adopter. Bien, ça va être avant tout le professeur. C'est au professeur, à lui de voir qu'est-ce que l'étudiant a besoin (R1, p.7).

Nous pourrions dire que l'approche de l'usager enseignant et celle de l'usager étudiant se rejoignent dans ce point. Cependant, la vision de l'usage de

WebCT plus centrée sur l'étudiant considère que celui-ci a une participation plus active dans le processus.

Par expérience, moi je trouve qu'on peut faire quelque chose. Justement je suis allée voir mon prof. Je suis allée lui dire : Monsieur, vous devriez mettre vos notes de cours sur Internet. Et il m'a dit : Oui, mais... Et je lui ai dit : Oui, mais le support que ça nous apporterait à nous comme étudiants, il est considérable. Et là il m'a dit: Oui, mais je le mettrais pour la prochaine session. (R14, p.8).

Pour l'instant, la participation des étudiants se limite à des demandes ponctuelles et occasionnelles auprès des professeurs. Le fait que ceux-ci considèrent ces demandes, venant de la base, implique une certaine ouverture vers une participation plus large des étudiants. « Ça c'est nouveau. Donc je dirais maintenant les étudiants font partie du succès du Programme, du succès de WebCT de façon générale. » (R9, p.13).

Cependant, la perspective de l'utilisateur enseignant domine les différentes formes de communication à l'Université, tandis que celle reliée à l'utilisateur étudiant n'est pas officiellement véhiculée. Cette dernière, fait partie d'opinions personnelles et d'une préoccupation secondaire du Centre pédagogique. Nous observons que la perspective dominante est celle véhiculée par les mondes sociaux officiellement constitués pour promouvoir l'intégration des TIC dans l'enseignement. Cette perspective est mobilisée dans les *locales* de ces mondes sociaux à travers les différentes ressources disponibles pour supporter leur interaction. Nous nous référons ici principalement aux rencontres de la communauté d'enseignants et aux colloques. La perspective des usagers étudiants ne constitue pas une vision partagée dans un monde social. Même si plusieurs individus l'adoptent, ils le font de façon isolée et n'ont pas de *locales* pour la mobiliser.

Ceci pourrait expliquer pourquoi il n'y a pas de négociations concernant la participation des étudiants dans le processus d'intégration de WebCT. Dans la pratique, une seule vision domine ce sujet. Cette même situation se retrouve chez les enseignants résistants ou non-impliqués qui, eux non plus, ne sont pas regroupés dans un monde social. Face à l'intégration de WebCT, ces enseignants se trouvent avec le choix d'adhérer ou ne pas adhérer<sup>14</sup>.

Ils mettent à ma disposition un outil, qu'ils ont déjà choisi pour moi. Je peux le prendre ou je peux ne pas le prendre. Maintenant me donner une place, je ne sais pas. Dans quel sens? Non mais. En tout cas, ils nous laissent la porte ouverte pour travailler sur WebCT, c'est tout (R8, p.16).

### 5.5 Négocier les contextes

A partir de l'analyse des quatre thèmes qui caractérisent le contexte d'intégration de WebCT à l'Université (la relation technologie-pédagogie, le tissage de réseaux, les caractéristiques de l'institution et les différentes interprétations de l'identification de l'utilisateur), nous relevons quatre éléments qui se rejoignent et qui nous permettent d'expliquer la dynamique du processus d'intégration des TIC selon notre approche contextuelle.

Un premier élément présent dans cette analyse concerne la diversité de contextes retrouvés dans une organisation. Cette diversité, qui correspond à la multiplicité d'individus et surtout aux mondes sociaux qui forment l'organisation, est latente dans l'ordre social.

---

<sup>14</sup> Bien que nous ayons interviewé deux enseignants, un résistant et un non-impliqué, ceci ne nous permet pas d'analyser la dynamique de la participation ou de sa non-participation de ces acteurs. Nous pouvons cependant constater qu'un des facteurs, reliés à la primauté d'une vision dominante et à l'absence de négociations avec d'autres visions alternatives, est relié à la constitution d'un monde social et conséquemment à la création de "locales" qui puissent supporter les interactions entre ces mondes sociaux.

Lors de l'intégration des TIC (et de n'importe quel autre changement qui déstabilise l'ordre social), les mondes sociaux touchés par cette innovation technologique sont appelés à prendre position, et donc la diversité de contextes se manifeste dans des contradictions, des conflits et des processus de renégociations et de réévaluations des ces mondes sociaux pour établir un nouvel ordre social.

Dans cette dynamique, nous remarquons que l'intégration des TIC, comme événement déstabilisateur de l'ordre social, ne se réfère pas seulement à la présence d'un nouvel élément dans le système, soit la technologie elle-même. Derrière l'intégration de l'outil, il y a une (ou plusieurs) philosophies qui imprègnent tout le processus et qui déclenchent la prise de position des divers mondes sociaux. Ainsi, la technologie peut devenir un objet ou une arène de négociation entre les différents mondes sociaux. La technologie est objet de négociation lorsque les échanges entre les mondes sociaux se réfèrent à l'outil en soi, comme dans le choix de WebCT à l'Université. Elle devient une arène de négociation quand, autour de son usage ou dans la gestion de son fonctionnement, elle suscite des conflits et des tensions entre les mondes sociaux impliqués dans le processus d'intégration. Dans ces deux cas, la dimension sociotechnique de l'intégration des TIC dans l'organisation se manifeste clairement. Dans cette perspective, la technologie et le contexte sont inséparables et interdépendants et donc l'artefact est constitué d'éléments matériels (dimension technique) et d'éléments sociaux (dimension contextuelle) qui se conjuguent dans une relation dynamique de influences mutuelles (Jackson, 1996).

Dès lors, l'innovation technologique s'analyse non pas comme découlant d'une rationalité (technique) unique, mais comme un processus socialement contingent au cours duquel différentes visions de la technologie, portées par différents groupes sociaux, sont en concurrence. Un processus d'innovation technologique se présente ainsi comme une compétition entre différents projets et s'achève lorsque l'un d'eux s'impose sur les autres (Vedel, 1994).

Dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, nous remarquons la présence de deux visions concurrentes: la vision « officielle » portée par les mondes sociaux représentés par le Programme de soutien et la vision « alternative » portée par les mondes sociaux représentés par la Direction des technologies. Dans ce cas, la vision officielle est celle qui s'impose et qui devient prédominante. La dichotomie<sup>15</sup> des différentes perspectives qui émergent de la diversité de contextes est un deuxième élément qui colore le processus d'intégration des TIC. Elle s'est manifestée non seulement dans la compétition entre la vision officielle et la vision alternative concernant la façon de concrétiser l'intégration des TIC dans l'enseignement à l'Université, mais aussi dans la concurrence entre les visions autour de la notion d'usager et dans la relation entre pédagogie et recherche.

Cette concurrence amène à des négociations (ou à des non-négociations) entre les mondes sociaux porteurs des différentes visions reliées à l'innovation technologique qui entrent en conflit. Les négociations constituent un troisième élément caractéristique du contexte d'intégration des TIC en organisation. Nous pouvons observer qu'il existe deux niveaux de négociation. Le premier, plus superficiel, se réfère à des aspects reliant la technologie dans son fonctionnement opérationnel au quotidien. Ce niveau concerne le processus de renégociations et de réévaluations qui permet un rétablissement de l'ordre social. Le deuxième niveau, qui implique des concessions plus profondes qui touchent directement les visions ancrées dans chaque monde social, se réfère à des négociations plutôt idéologiques. Ce deuxième niveau n'est pas toujours recherché et c'est pourquoi les négociations peuvent être freinées. Toutefois, dans les deux niveaux de négociations, une nouvelle « culture négociée » (Demetriadis et al., 2003) émerge de l'interaction entre les différents mondes sociaux qui collaborent dans ce processus. Nous remarquons que la diversité entre les mondes sociaux et les contradictions entre les visions ne mènent

---

<sup>15</sup> Sur ce point, nous nous demandons si notre conception de dichotomie n'est pas conséquence de la vision binaire occidentale qui cherche toujours à opposer deux pôles pour expliquer les phénomènes sociaux. Ce constat reste une réflexion philosophique que nous ne tentons pas de répondre dans le cadre de ce mémoire.

pas nécessairement à des négociations mais peuvent conduire vers des actions comme la résistance passive ou la non-implication dans le projet<sup>16</sup>.

Nous parlons de « négociations des contextes » pour définir la dynamique d'interaction entre les différents mondes sociaux porteurs de différentes visions concernant le projet d'innovation technologique. Nous observons qu'un des moyens pour mobiliser et diffuser ces visions s'associe à la création (ou à la non-crédation) de *locales* comme des lieux qui supportent les interactions en répondant aux besoins interactionnels des mondes sociaux et qui ouvrent ou ferment les portes aux négociations. La possibilité de constituer ces *locales* ainsi que la gestion de ces lieux sont des facteurs clés d'une stratégie connexionniste pour mettre en place un projet d'innovation technologique dans une organisation, ce qui est reliée à la prépondérance d'une vision par rapport aux autres.

Un quatrième élément caractéristique du contexte d'intégration des TIC concerne les conditions qui déterminent la prépondérance d'une vision de l'innovation technologique par rapport aux autres. Ces conditions se réfèrent à l'implantation d'une stratégie connexionniste, au rôle des leaders et à la valorisation et à l'appui institutionnels.

L'implantation d'une stratégie connexionniste implique la constitution d'un réseau entre les divers mondes sociaux qui partagent une même vision. Elle devient possible grâce à la création de *locales* qui supportent ces interactions et répondent aux besoins interactionnels des mondes sociaux par l'allocation de ressources et par le partage d'expériences et de significations reliées à la vision. Les *locales* deviennent une condition pour faciliter les interactions entre les mondes sociaux surtout parce que ces *locales* permettent un échange de significations et une diffusion de la vision, et ce à travers essentiellement des réunions et d'autres moyens de communication

---

<sup>16</sup> Bien que nous ayons interviewé un enseignant qui résiste à l'utilisation de WebCT et un deuxième non-impliqué dans ce processus, ceci n'est pas suffisant pour approfondir cette piste.

véhiculés dans les relations formelles et informelles entre les individus membres de ces mondes sociaux. Dans ce sens, nous observons que la création d'une communauté passe par le partage de significations rendu possible dans les *locales*, ce qui crée un sentiment d'appartenance à ces lieux et un sens de groupe. La force d'une stratégie connexionniste réside dans le regroupement des individus pour former des mondes sociaux dans lesquels ils peuvent partager une vision commune et auxquels ils peuvent se sentir appartenir. Nous remarquons qu'une approche basée sur les individus, et qui tient compte de leurs besoins et de leurs intérêts, aide aussi à les motiver et à les impliquer dans un projet quelconque, comme dans le cas d'une innovation technologique.

Une deuxième condition influente dans la prépondérance d'une vision par rapport aux autres est celle du rôle joué par les leaders dans l'institution. Ces leaders, comme nous l'avons souligné, sont les porteurs de la vision qui rassemble les individus et les mondes sociaux autour d'un objectif commun. Les leaders font aussi partie du contexte institutionnel, non seulement parce qu'ils appartiennent à l'institution mais surtout parce que leur rôle est institutionnalisé dans les pratiques de l'organisation et dans le statut qu'ils y détiennent. Ceci est particulièrement clair dans le cas des médiateurs qui agissent avec l'autorisation de l'institution.

Finalement, l'appui et la valorisation institutionnels sont aussi des conditions reliées à la prépondérance d'une vision par rapport aux autres. En effet, l'appui de la haute-direction et son engagement dans le projet d'intégration des TIC à l'Université ont conféré au projet une plus grande crédibilité auprès des enseignants et du reste de la communauté universitaire. Cet appui qui traduit aussi une certaine valorisation institutionnelle s'est manifesté principalement par l'allocation de ressources financières et humaines pour la mise en place et le développement du projet. Les connexions et les concertations avec d'autres institutions à l'extérieur de l'Université rendent aussi compte de l'importance d'un appui social et d'une valorisation sociale. Bien que nous n'ayons pas abordé ce sujet de façon plus précise

dans notre analyse (l'étendue de notre étude nous a amené à faire des choix, et nous avons privilégié une étude des relations intra-organisationnelles), nous sommes consciente que les organisations ne sont pas isolées et que leurs dynamiques internes répondent aussi aux situations qui se vivent à l'extérieur de l'institution. Dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, l'influence des autres universités québécoises dans le choix de la plate-forme ainsi que l'influence des fonds de recherche qui pèsent dans la balance aux fins de l'investigation vis-à-vis la pédagogie, illustrent ce point.

Dans l'analyse des quatre éléments que nous avons identifiés comme caractéristiques du contexte d'intégration des TIC dans une organisation, nous remarquons que le contexte se présente à deux niveaux, l'un associé à la construction sociale émergeant des interactions entre les mondes sociaux (et dans laquelle la technologie est un agent important) et l'autre relié à des espaces manipulés par certains mondes sociaux. Le premier niveau, plus macro, réfère au contexte d'intégration que nous avons défini comme étant un construit dynamique et d'interactions qui façonne les actions des individus (ou groupes d'individus) et vice-versa. Le deuxième niveau, plus spécifique, tient compte du contexte comme un lieu susceptible d'être manipulé par les individus à travers la gestion de ses ressources. Dans notre cas, il s'agit des *locales* constitués par le Programme de soutien et le Centre pédagogique pour mener à bon terme le projet d'intégration des TIC dans l'enseignement. Dans ce sens, nous sommes en accord avec Flichy (1995) qui soulève que « l'action stratégique des innovateurs (sur le contexte)<sup>17</sup> reste en définitive un des éléments clés de l'explication de l'échec ou de la réussite d'une innovation » (1995 :102).

---

<sup>17</sup> C'est nous qui ajoutons ce qui se trouve dans les parenthèses.

## 5.6 Application à d'autres études de cas

Pour sonder l'applicabilité de notre démarche à d'autres cas, nous avons fait un analyse sommaire de deux études dans le domaine des TIC en organisation utilisant notre cadre de référence. Le choix de ces études répond principalement à l'emphase mise sur les négociations, dû aux différences culturelles des groupes d'individus impliqués dans le processus d'innovation technologique et aussi à cause de la diversité des contextes d'intégration ; l'un étant relié à une institution d'enseignement et l'autre à une organisation d'administration gouvernementale.

La première étude développée par Demetriadis et al. (2003) porte sur un projet gouvernemental pour intégrer les TIC dans les écoles secondaires grecques. A partir d'un projet d'entraînement basé sur une approche du professeur comme mentor auprès de ses collègues, le gouvernement grecque à travers son Ministère de l'éducation et des affaires religieuses a formé des professeurs du secondaire dans l'utilisation des logiciels pour l'enseignement. La formation a été offerte par une université du pays et comprenait à la fois des aspects techniques et pédagogiques. Des résultats de cette étude, les auteurs ont dégagé trois thèmes : les conditions nécessaires pour l'usage des TIC, les cultures en négociations et l'importance d'intégrer l'école comme faisant partie d'une communauté d'apprentissage plus large.

Les conditions nécessaires pour l'usage des TIC tiennent compte des perceptions des professeurs et de leurs besoins. Elles se réfèrent aux buts que les professeurs veulent atteindre en utilisant les TIC, à l'impact des TIC par rapport à d'autres buts et au contrôle de la technologie. Nous remarquons que, comme dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université, l'approche derrière ce processus se base sur les besoins des enseignants et comment ces besoins peuvent être comblés avec l'intégration des TIC. Cependant, dans le cas des écoles secondaires grecques, la dimension collective des besoins et la constitution d'un monde social qui regroupe ces individus intéressés à intégrer les TIC dans leur enseignement, ne sont pas

abordées. La formation et les actions de support ont visé les professeurs dans leur travail individuel, même si un but secondaire était de les former comme mentors auprès de leurs collègues. Il est intéressant de remarquer qu'une approche centrée sur les professeurs (qui sont les usagers de la technologie et les clients du service de formation) reflète une contextualisation de la technologie à la culture de l'école. Comme dans le cas de l'intégration de WebCT, la dimension facultative de l'approche et la liberté des professeurs pour adhérer ou ne pas adhérer, ainsi que les formations et autres services offerts pour les enseignants, sont des facteurs qui permettent d'adapter la technologie au contexte de l'éducation.

Le deuxième thème soulève les négociations entre la culture de l'école et celle des TIC qui se voient confrontées lors d'une innovation technologique. Les auteurs identifient d'une part une culture des TIC à laquelle appartiennent les usagers de ces technologies et, d'un autre part, une culture des écoles à laquelle appartiennent les professeurs qui ne sont pas toujours à l'aise avec ces technologies. Ces deux cultures sont initialement en tension, ce qui revient à notre compréhension d'une diversité latente dans les organisations. Lors de l'intégration technologique, un processus de va-et-vient entre ces deux cultures débute. La tension se manifeste alors dans les différentes actions reliées à l'implantation des TIC, comme par exemple la participation dans les séances de formation. Le contexte envahi (l'école) doit redéfinir ses frontières par rapport aux changements que les membres de cette culture vont accepter et implanter. Cette redéfinition de frontières implique, dans nos termes, une renégociation et une réévaluation de l'ordre social. Ce processus de négociations s'établit non seulement entre les professeurs et les agents externes (le Ministère d'éducation) sinon aussi entre les professeurs qui se trouvent face aux options d'adopter cette innovation technologique ou d'y résister.

Nous observons dans cette étude de cas, comme dans l'intégration de WebCT à l'Université, une tension entre une vision technique et une vision pédagogique. L'implantation des TIC dans les écoles et dans l'Université produit la

confrontation et déclenche un processus de négociations. Les négociations enregistrées dans cette étude sont du type superficiel qui n'affecte pas les visions ancrées dans chaque culture. Il est intéressant de remarquer que le processus de négociations décrit dans cette étude de cas tient compte des professeurs comme individus (et non comme un collectif) qui vont accepter ou refuser d'adapter la technologie dans leur pratique de travail.

Le dernier thème de cette étude fait référence à un niveau plus large dans lequel s'insèrent les écoles. Les auteurs utilisent la notion de « communauté d'apprentissage élargie » pour signifier l'importance de mettre en contexte les besoins des individus dans une communauté. Ils suggèrent comme une des possibles actions pour supporter l'intégration des TIC dans les écoles, la création d'une communauté d'apprentissage qui puisse réunir les écoles, les universités, les instituts de recherche et d'autres institutions concernées par l'éducation dans un effort commun. Nous remarquons que cette piste proposée par les auteurs s'est concrétisée dans le cas de l'intégration de WebCT à l'Université. En effet, à travers la stratégie de type connexionniste implantée par le Programme de soutien et le Centre pédagogique, et par la diffusion d'une vision commune de l'intégration des TIC, l'Université a créé une communauté entre les membres des divers mondes sociaux appartenant au réseau.

La deuxième étude que nous analysons (Walsham, 2002 ; Walsham et Sahay, 1999)<sup>18</sup> concerne l'intégration d'une technologie de systèmes d'information géographique (logiciel SIG) dans l'administration de district en Inde. Cette innovation technologique a été menée sous la direction du Ministère de l'environnement et des forêts de l'Inde entre les années 1991 et 1996. Le projet a impliqué la collaboration des fournisseurs du logiciel provenant des États Unis, d'un groupe d'institutions scientifiques hindoues et des administrateurs de districts,

---

<sup>18</sup> Comme nous avons déjà présenté cette étude dans le premier chapitre de ce mémoire, nous allons évoquer seulement quelques aspects du cas pour aborder ensuite l'analyse.

usagers potentiels de cette technologie. Déjà la présence de trois mondes sociaux avec des cultures différentes illustre la diversité des visions derrière l'intégration des TIC. En effet le logiciel SIG est considéré par les fournisseurs comme une technologie spatiale appropriée qui offre les moyens de déployer des ressources financières et de promouvoir un bon développement. Pour les scientifiques, ce logiciel est considéré comme une technologie de pointe qui offre les moyens d'obtenir des ressources financières et qui est approprié pour une institution scientifique. Finalement, pour les administrateurs de district, le logiciel SIG est une technologie étrangère qui leur demande de fournir de l'information mais dont les besoins n'affectent pas leur travail.

Les différentes conceptions de la technologie rendent compte des diverses visions de chaque monde social, ce qui répond aux divergences culturelles de chaque nation (États-Unis, Inde) mais aussi de chaque organisation (entreprise de software, institut de recherche, administration de district). Nous observons que les conflits entre ces mondes sociaux vont se manifester tout au long du processus d'intégration du logiciel SIG, par exemple à travers les conflits entre le directeur du projet et les institutions scientifiques, et surtout par la résistance passive des administrateurs de districts dans l'usage du logiciel dans leur travail. Les arguments des administrateurs pour ne pas utiliser cette technologie concerne la perception de l'utilité des systèmes informatiques pour la prise de décision, la planification et le développement, la représentation de la spatialité et son application, l'importance de la coordination des actions et la signification des relations personnelles et politiques dans le travail. Ceci rend compte de l'importance de la dimension culturelle nationale dans le transfert des technologies. Les auteurs soulignent que les contradictions transculturelles n'amènent pas nécessairement à des conflits, comme nous l'avons aussi remarqué dans notre analyse. Les négociations se sont manifestées lorsque les membres des mondes sociaux ont senti que leurs intérêts étaient touchés.

Nous remarquons aussi que pour implanter le logiciel SIG dans l'administration de district en Inde, le Ministère de l'environnement et des forêts a créé un réseau formé par les trois mondes sociaux que nous avons décrit auparavant. Le maintien du réseau à travers les différentes phases du processus d'intégration a impliqué un grand effort de la part du directeur de projet. L'échec de cette implantation peut se comprendre par la non-crédation de *locales* qui puissent supporter les interactions entre les trois groupes impliqués dans ce projet. Ceci se manifeste d'avantage dans le cas des administrateurs de district, les usagers potentiels de cette technologie, qui ne forment pas un groupe organisé dans ce réseau et qui agissent plutôt de façon individuelle. Bien que le directeur du projet joue le rôle de médiateur, il semblerait que ceci n'a pas été suffisant pour maintenir la motivation et l'intérêt des différents mondes sociaux impliqués dans cette innovation technologique.

## CONCLUSION

Dans ce mémoire nous avons cherché à répondre aux questionnements soulevés par une vision contextuelle pour comprendre l'intégration des TIC dans les organisations, à savoir: Qu'est-ce que le contexte ? Quel est le rôle du contexte dans la dynamique d'intégration des TIC dans une organisation ? Quel serait l'apport d'une vision contextuelle pour ce type d'analyse ? Ces questions et conséquemment les réponses sont le résultat d'une démarche itérative entre le conceptuel et le concret, ce qui a impliqué une évolution des concepts et de notre analyse.

Ainsi nous sommes partie avec une définition de contexte comme étant un construit dynamique et basé essentiellement sur les interactions. Cette définition, qui concorde avec les différentes théories processuelles dans le domaine des TIC en organisation que nous avons présentées dans le premier chapitre de ce mémoire, nous a permis de centrer notre étude sur les interactions entre les différents groupes d'individus impliqués dans le processus d'intégration des TIC, ce qui était notre principal intérêt.

À travers la théorie des *Locales framework* et la perspective de l'ordre négocié, nous avons appliqué le concept de contexte à l'analyse de notre étude de cas. Nous avons identifié une caractéristique essentielle dans les interactions entre les individus et les groupes d'individus et qui devient un élément essentiel du contexte. Il s'agit du partage symbolique qui est rendu possible par l'allocation de ressources dans un lieu (qu'il soit physique ou virtuel, tangible ou intangible) qui puisse répondre aux besoins interactionnels des groupes d'individus impliqués et dans lequel la vision sous-jacente au projet d'intégration peut être véhiculée. Nous avons remarqué que cette vision est l'aimant qui rassemble les individus et les groupes autour d'un objectif commun qui, dans le cas de notre terrain, était relié au projet d'intégrer les TIC dans l'enseignement à l'Université. En introduisant cette

dimension de partage symbolique à la notion de contexte, nous incluons ainsi les aspects communicationnels qui y sont reliés, comme les moyens de communication pour véhiculer les significations, les discours formels et informels, etc. Dans ce sens le contexte constitue « a system of shared symbols based in space » (Fitzpatrick, 1998: 105).

Une deuxième caractéristique des interactions entre les groupes d'individus que nous avons identifiées se réfère aux négociations. Au début de notre recherche, nous estimions que toutes les interactions entre les groupes d'individus pouvaient s'analyser sous la forme de négociations; notre prémisse étant que, comme tout ordre social est négocié, les interactions entre les groupes tendant à rétablir l'ordre social lors d'une innovation technologique seraient nécessairement des négociations. Cependant, nous nous sommes rendue compte dans notre analyse de l'équivoque de notre affirmation. En effet, les groupes impliqués dans le processus d'intégration des TIC n'interagissent pas toujours en négociant. Ceci ne veut pas dire que les négociations ne sont pas un élément essentiel du contexte d'intégration. Nous avons observé qu'elles colorent le processus d'innovation technologique en se manifestant dans des conflits entre les groupes, dans la division de travail et dans des enjeux de pouvoir. Toutefois, nous avons observé que les interactions entre les groupes peuvent aussi constituer des relations de collaboration, de coopération ou simplement de transmission d'informations. La différence entre négociation et interaction se base essentiellement sur le caractère conflictuel de la première. Ainsi nous remarquons que toute négociation implique une interaction, mais que toute interaction n'est pas nécessairement une négociation. Nous croyons que la notion d'ordre processuel (*processual order*) proposée par Strauss (1993), qui met l'emphasis sur les aspects de créativité et de construction des interactions pour comprendre la dynamique de l'ordre social, permet de mieux caractériser les interactions entre les groupes.

Dans le processus d'intégration des TIC dans une organisation, non seulement les interactions entre les groupes ne sont pas toujours des négociations,

mais en plus pour mener ce projet à bon terme, une des stratégies est de faciliter ou de contraindre les négociations. Nous avons observé dans notre étude de cas que les lieux créés pour faciliter les interactions entre les individus et les groupes (comme les rencontres de l'équipe d'intérêt sur les TIC) donnaient l'occasion à des négociations seulement à un niveau superficiel. Elles n'impliquaient pas de faire des concessions par rapport à des sujets qui pourraient compromettre les visions les plus ancrées dans l'institution. Mais aussi, les possibles négociations entre des groupes en conflit (ou qui pourraient le devenir) étaient évitées par la non-crédation de *locales* dans lesquels pouvoir discuter les différentes opinions. Dans ce sens, non seulement le contexte comprend les négociations, mais il peut aussi les faciliter ou les contraindre en ouvrant ou fermant des espaces de discussion.

Nous avons nuancé notre définition de contexte en mettant l'emphase sur la dimension symbolique des interactions et le caractère des négociations dans cette dynamique. L'évolution de notre démarche de recherche s'est manifestée en abordant notre deuxième question concernant le rôle que joue le contexte dans le processus d'intégration des TIC dans une organisation. Dans ce sens, les nuances apportées à notre conception de contexte découlent de notre travail sur le terrain. Bien que dès le départ de notre recherche, nous nous soyons positionnés dans une approche processuelle qui a influencé notre choix théorique et méthodologique, nous ne nous étions pas rendue compte à quel point cette vision relationnelle rendait compte des phénomènes dans une situation réelle. C'est en appliquant notre notion de contexte sur le terrain que nous avons constaté que, plutôt que de considérer l'influence du contexte dans ce processus comme étant une influence unidirectionnelle, nous devons comprendre son rôle dans une dynamique de relation mutuelle entre le contexte et le processus d'intégration.

Ainsi, nous remarquons que le rôle du contexte dans le processus d'intégration des TIC est relié à la diversité des groupes d'individus présents dans une organisation et aux interactions qu'ils entretiennent entre eux. Cette dynamique,

qui se voit affectée lors de l'intégration des TIC, doit être constamment contextualisée et recontextualisée pour arriver à adapter les dimensions sociales et techniques reliées au processus d'intégration des TIC dans une organisation. Ainsi le contexte devient un élément nécessaire à considérer pour mener ce projet à bon terme. Il peut jouer un rôle intégrateur en rassemblant les individus et les groupes dans des lieux qui supportent les interactions en répondant aux besoins interactionnels des groupes impliqués (et qui permettent un partage symbolique). Mais il peut aussi jouer un rôle de désintégration en excluant certains individus ou groupes d'individus de ce lieu de partage ou en contraignant les interactions (et donc les négociations) entre certains groupes.

Concernant l'apport d'une vision contextuelle pour l'analyse des TIC en organisation, nous croyons qu'une approche dans ce sens permet d'avoir une compréhension approfondie et globale du phénomène. Mais surtout, elle permet de comprendre la dynamique à l'intérieur de chaque groupe d'individus et aussi entre les groupes, ce qui correspond tout à fait à une vision organisationnelle. Dans notre étude, ce point est ressorti fortement. La perspective basée sur les mondes sociaux, les *locales* et les négociations nous ont permis d'expliquer la dynamique de l'intégration de WebCT à l'Université en soulevant les aspects organisationnels comme l'engagement et la valorisation institutionnelle, les enjeux de pouvoir, la stratégie d'implantation, le rôle des leaders, etc.

En abordant la communication comme un élément constitutif du contexte, cette approche permet aussi d'analyser l'intégration des TIC en tenant compte des aspects communicationnels reliés aux interactions entre les groupes. Bien qu'au début de notre démarche nous nous soyons questionnée plusieurs fois sur le lien du contexte avec la communication, lors de notre analyse nous avons constaté que la communication était inhérente à notre idée de contexte. Les besoins interactionnels, le partage symbolique, la mobilisation de la vision sous-jacente à l'intégration des TIC, ainsi que les moyens de communication utilisés pour véhiculer cette vision et

impliquer les groupes sont quelques-unes des manifestations du lien entre communication et contexte que nous avons retrouvées dans notre analyse.

Finalement, cette approche contextuelle, qui intègre la technologie comme un élément du contexte, permet d'aborder l'intégration des TIC en considérant les dimensions sociales et techniques de ce processus et en incluant les TIC comme un agent actif dans les interactions entre les groupes. À partir de cette conception, nous avons constaté que la technologie elle-même joue un rôle important dans ce processus et qu'elle peut devenir un objet ou une arène de négociations. Nous sommes consciente que ce sujet a seulement été esquissé dans ce mémoire. Nous n'avons pu suivre cette voie de recherche faute de temps, mais nous croyons qu'elle devient une piste intéressante à continuer pour mieux comprendre le rôle de la technologie dans ses dimensions sociotechniques.

L'apport de notre recherche se relie directement à l'utilisation d'une approche contextuelle pour analyser les TIC en organisation et plus spécifiquement au jumelage des notions de contexte et de négociations. D'un point de vue théorique, notre analyse constitue un effort qui s'ajoute à la littérature des TIC en organisation qui reprend ces deux notions, et dont nous avons présenté un survol dans le premier chapitre de ce mémoire. Concrètement, notre contribution se base sur la systématisation de la littérature dans ce domaine et sur l'application de notre cadre théorique dans l'analyse des expériences d'une université dans son processus d'intégration des TIC dans l'enseignement. Bien que nous n'ayons pas construit un nouveau modèle ou une nouvelle théorie (ce que nous croyons ne correspond pas au cadre d'un mémoire de maîtrise), nous sommes arrivée à dégager certains concepts à partir des constats émergeant d'une situation réelle et nous avons démontré l'applicabilité de nos résultats dans l'analyse d'autres études de cas qui présentaient un cadre théorique différent. Notre mémoire permet ainsi de réaffirmer l'importance d'une vision contextuelle pour l'étude des TIC en organisation. D'après les constats qui ont émergé de notre analyse, nous croyons que les notions de stratégie

connexionniste et de gestion des *locales* pour faciliter ou contraindre les interactions, ainsi que notre emphase sur les groupes, représentent des apports du point de vue théorique.

D'un point de vue pratique, bien que les objectifs de notre étude ne se soient pas orientés à établir une prescription cherchant à définir comment faire pour bien intégrer les TIC dans une organisation, le fait d'avoir étudié un cas dans lequel l'intégration des TIC a été un succès nous permet d'isoler les facteurs qui y ont participé. Nous avons constaté que l'engagement et la valorisation de l'institution, le rôle des champions et des médiateurs, une stratégie d'intégration basée sur les besoins des usagers, la constitution de mondes sociaux et de *locales* pour supporter leurs activités, ainsi que le tissage de liens entre les groupes, ont été des éléments clés pour la réussite du projet d'intégration des TIC dans l'enseignement à l'Université ; ce qui est concordant avec la littérature dans ce domaine.

Concernant les limites de notre étude, nous devons avouer que, dès le départ de notre démarche, nous avons certains préjugés reliés à la question de l'identification de l'utilisateur de WebCT. Dans notre compréhension du processus, nous avons identifié au moins la présence de deux utilisateurs : les enseignants et les étudiants. Cette double conception d'utilisateur signifiait pour nous une arène propice aux négociations, car la stratégie de soutien institutionnelle avait été orientée uniquement vers les enseignants. Cette préoccupation concernant la place des étudiants dans ce processus s'est manifestée dans la construction de notre grille d'entrevue et évidemment dans l'analyse de nos résultats. La question que nous nous posons est de savoir si le thème des utilisateurs était présent dans le terrain ou si c'est nous qui l'avons imposé. À partir de ce que nous avons pu dégager de nos données, nous avons constaté que la notion d'utilisateur est ambiguë et que, même s'il n'existe pas de soutien formel pour les étudiants, quelques initiatives informelles sont mises sur pied. Cependant, nous n'avons pas pu retrouver de négociations sur ce sujet. Sur ce point, nous nous sommes aussi rendu compte de la portée des décisions du chercheur

dans la démarche méthodologique et comment le choix d'un sujet peut influencer le design et les résultats d'une recherche, d'où l'importance d'une réflexivité continue.

Une deuxième limite de notre étude se réfère à la prémisse qui a guidé le choix du terrain et qui renvoie à l'idée que les institutions éducationnelles qui présentent des « loosely coupled systems » (Weick, 1976) ont des conditions propices aux négociations. Compte tenu du caractère de notre démarche méthodologique qui a impliqué l'analyse d'une étude de cas, nous ne pouvons pas faire de comparaison pour dire que dans les institutions d'éducation il y a plus de négociations que dans d'autres types d'organisation. En plus, la dimension d'éducation s'est manifestée dans notre mémoire spécifiquement dans le choix du terrain et conséquemment dans l'analyse. Cependant, nous n'avons pas exploré en profondeur la littérature dans ce domaine, puisque nous nous sommes basée plutôt sur la littérature en organisation. Les résultats de notre recherche servent à décrire la situation spécifique de l'université que nous avons étudiée. Nous ne pouvons pas avancer que dans des circonstances semblables nous arriverions aux mêmes conclusions. Cette limite découle de notre approche méthodologique. Nous pouvons cependant essayer de transférer nos résultats dans d'autres études pour vérifier l'applicabilité de notre analyse, ce que nous avons réalisé dans le chapitre précédent.

Une troisième limite consiste au manque de temps pour approfondir tous les volets du sujet que nous avons choisi, celui-ci regorgeant de richesses. Tout au long de notre démarche, nous avons dû faire des choix et abandonner quelques pistes de recherche qui nous semblaient intéressantes. Nous avons soulevé l'importance de la technologie comme un élément du contexte qui influence les interactions entre les groupes d'individus et qui, en cas de conflit, peut devenir un objet ou une arène de négociations. Une analyse plus approfondie du rôle de la technologie dans ce sens, ainsi que de l'agence de cet actant non-humain dans le réseau, est sans doute une voie de recherche à entreprendre.

Nous avons aussi souligné l'importance de créer des communautés dans lesquelles les individus ont un sentiment d'appartenance. La notion de communauté de pratique et le questionnement par rapport à l'émergence ou à l'imposition de ces mondes sociaux seraient d'autres thèmes à aborder concernant l'intégration des TIC dans les organisations. Une autre question qui est liée aux communautés est de savoir si une des conditions constitutives des mondes sociaux est d'avoir un but commun. C'est-à-dire que, si le fait qu'un individu ait un objectif différent l'exclut automatiquement de la communauté, même s'il partage le même espace (physique ou virtuel) et même s'il se sent y appartenir. Les communautés reliées aux carnets de navigation sur le Web (blogue) sont un exemple dans ce sens.

Nous avons constaté aussi que notre notion de contexte était beaucoup reliée à celle de culture. Le rôle de la culture dans les organisations, et plus spécifiquement dans les processus d'intégration technologique, est un sujet toujours intéressant à aborder même s'il se trouve déjà répandu dans la littérature. Cependant une emphase communicationnelle basée sur les besoins interactionnels et le partage de signification serait une nouvelle voie à explorer dans ce sens.

Finalement, la notion de contexte que nous avons utilisée dans ce mémoire soulève la question de l'espace et de la place dans les analyses en sciences sociales. Une conception spatiale pour comprendre la dynamique organisationnelle de l'intégration des TIC serait sans doute une approche intéressante dans ce domaine. De toutes les pistes que nous venons de soulever, nous considérons que celle-ci s'accorde le plus à nos intérêts et nous permettrait de continuer à explorer la notion de contexte comme un construit social basé sur les interactions. Ainsi, nous espérons entreprendre cette voie dans nos études au doctorat où nous étudierons la notion d'espace social appliquée à l'analyse des dynamiques d'interactions des groupes d'individus dans les organisations.

## BIBLIOGRAPHIE

- Barley, S. R. (1986). Technology as an Occasion for Structuring: Evidence from Observation of CT Scanners and the Social Order of Radiology Departments. *Administrative Science Quarterly*, 31(1), 78-108.
- Bassellier, G., Berbasat, I., et Reich, H. (2003). The Influence of Business Manager's IT Competence on Championing IT. *Systems Research*, 11(4), 317.
- Bodker, S. (1996). Applying Activity Theory to Video Analysis: How to Make Sense of Video Data in HCI. In B. A. Nardi (dir.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human Computer Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boltanski, L., et Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme* (1 ed. Vol. 1). Paris: Gallimar.
- Brannen, M. Y., et Salk, J. E. (2000). Partnering Across Borders: Negotiating Organizational Culture in a German-Japan Joint Venture. *Human Relations*, 53(4), 451-487.
- Burgess, R. (1988). *Conducting Qualitative Research*. Greenwich.
- Centre-Pédagogique. (2001, Avril 2001). Adoption de WebCT à l'Université. *Bulletin du Centre pédagogique*, 1-3.
- Centre-Pédagogique. (2002a, july 17-19, 2002). *Faculty support for e-learning: Educating the educator model at the Université*. Paper presented at the Information Communication Technologies in Education, Samos Island, Greece.
- Centre-Pédagogique. (2002b). *Rapport du sondage sur l'utilisation de WebCT à l'Université et l'appréciation du soutien offert par le Programme de soutien*.
- Centre-Pédagogique. (2003a). *Cours en ligne avec WebCT*. Retrieved 2-12-2003, 2003
- Centre-Pédagogique. (2003b). *Le Centre en bref*. Retrieved 2-12-2003, 2003
- Centre-Pédagogique. (2003c). *Première Équipe d'intérêt sur les TIC: Bilan des membres (2000-2002)*.
- Chambat, P. (1994). NTIC et représentations des usagers. In J. Guyot et A. Vitalis (dir.), *Médias et Nouvelles technologies: Pour une socio-politique des usages*. (Vol. 1, p. 159). Rennes: Éditions Apogée.

- Clarke, A. (1991). Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In D. Maines (dir.), *Social Organizations and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss* (p. 119-158). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Conein, B., et Jacopin, E. (1994). Action située et cognition: le savoir en place. *Sociologie du travail*, 4(1), 475-500.
- Day, D. (1994). Raising Radicals: Different Processes for Championing Innovative Corporate Ventures. *Organization Science*, 5(2), 148-173.
- Delhay, C., Dieu, A.-M., et Zune, M. (1999). L'implication des utilisateurs dans les innovations technologiques: Un dernier avatar de l'idéologie communicationnelle? *Communication et Organisation*, 15, 173-193.
- Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., et al. (2003). "Cultures in Negotiation": Teachers' Acceptance/Resistance Attitudes Considering the Infusion of Technology into Schools. *Computers & Education*, 41, 19-37.
- Dourish, P. (2001). Seeking a Foundation for Context-Aware Computing. *Human Computer Interaction*, 16, 229-241.
- Engeström, Y., et Escalante, V. (1996). Mundane Tool or Object of Affection? The Rise and Fall of the Postal Buddy. In B. A. Nardi (dir.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human Computer Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fitzpatrick, G. (1998). *The Locales Framework: Understanding and Designing for Cooperative Work*. Unpublished Doctor of Philosophy, University of Queensland, Queensland.
- Fitzpatrick, G., Kaplan, S., et Mansfield, T. (1996). *Physical Spaces, Virtual Places and Social Worlds: A Study of Work in the Virtual*. Paper presented at the Computer Supported Cooperative Work, Cambridge, MA USA.
- Fitzpatrick, G., Mansfield, T., et Kaplan, S. (1996). *Locales Framework: Exploring Foundation for Collaboration Support*. Paper presented at the Proceedings of OZChi'96, New Zealand.
- Fitzpatrick, G., Tolone, W., et Kaplan, S. (1995, September 10-14). *Work, Locales and Distributed Social Worlds*. Paper presented at the Proceedings of the Fourth European Conference on Computer-Supported Cooperative Work, Stockholm, Sweden.
- Flichy, P. (1995). *L'innovation technique: Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. (Vol. 1). Paris: Éditions La Découverte.

Galegher, et Kraut. (1990). Technology for Intellectual Teamwork :Perspectives on Research and Design,. In K. E. Galegher (dir.), *Intellectual Teamwork, Social and Technological Foundations of Cooperative*.

Gash, D. (1988). *Negotiating IS: Observation on Change in Structure from a Negotiated Order Perspective*. Paper presented at the ACM-SIGCPR International Conference on the Management of Information Systems Personnel, Washington, D.C.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société* (M. Audet, Trans. Vol. 1). Paris: Presses Universitaires de France.

Greenberg, S. (2001). Context as a Dynamic Construct. *Human Computer Interaction*, 16, 257-268.

Groleau, C. (1995). *An Examination of the Computerize Flow Contributing to the Mobility of Tasks in Three Newly Computerized Firms*. Concordia University, Montreal.

Groleau, C. (2002). Structuration, Situated Action and Distributed Cognition: Rethinking the Computerization of Organization. *Département de Communication, Université de Montréal*, 7(2), 13-39.

Groleau, C., et Engeström, Y. (2002). *Contradictions as Trigger for Change: An Activity-theoretical Approach to Computerization*. Paper presented at the 62 annual conference of the hAcademy of Management, Denver.

Grudin, J. (1996). The Organizational Contexts of Development and Use. *ACM Computing Surveys*, 28(1), 169-171.

Heath, C., et Luff, P. (1994). Activité distribuée et organisation de l'interaction. *Sociologie du travail*, 4, 523-545.

Herlea, D. (1999, April 1999). *User Participation in Requirements Negotiation*. Paper presented at the SIGGROUP Bulletin.

Hollan, J., et Stornetta, S. (1992). *Beyond being there*. Paper presented at the CHI'92.

Howell, J. M., et Higgins, C. A. (1990). Champions of Technological Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 317-341.

Hutchins. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.

Isabella, L. (1990). Evolving Interpretations as Change Unfolds: How Managers Construe Key Organizational Events. *Academy of Management Journal*, 33(1), 7-41.

- Jackson, M. (1996). The Meaning of Communication Technology: The Technology-Context Scheme. In B. R. Burlison (dir.), *Communication Yearbook* (Vol. 19, p. 229-267). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jones, S. (1985). Depth Interviewing. In R. Walker (dir.), *Applied Qualitative Research*. Aldershots Hants: Gower.
- Kaplan, S., et Fitzpatrick, G. (1997). *Designing Support for Remote Intensive-Care Telehealth using the Locales Framework*. Paper presented at the Computer Supported Cooperative Work, Amsterdam, The Netherlands.
- Kartsten, H., et Jones, M. (1998). *The Long and Winding Road: Collaborative IT and Organisational Change*. Paper presented at the Computer Supported Cooperative Work, Seattle, Washington USA.
- Kaufmann, J. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Editions Nathan.
- Kensing, F. (2000). *Participatory Design in a Commercial Context - a conceptual framework*. Paper presented at the Proceedings of the Participatory Design Conference, New York, NY, USA.
- Kuuti, K. (1996). Activity Theory as Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In B. A. Nardi (dir.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human Computer Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levinson, E. (1985). Implementation path analysis: A method for studying the implementation of information technology. *Office, Technology and People*, 2, 287-304.
- Lewin, K. (1972). Les frontières dans la dynamique des groupes. In K. Lewin (dir.), *Psychologie dynamique, les relations humaines*. Paris: Presses universitaires de France.
- Maines, D. (1977). Social Organization and Social Structure in Symbolic Interactionist Thought. *Annual Review of Sociology*, 3, 235-259.
- Maines, D., et Charlton, J. (1985). The Negotiated Order Approach to the Analysis of Social Organization. *Studies in Symbolic Interaction*, 1, 271-308.
- Mansfield, T., Kaplan, S., Fitzpatrick, G., Phelps, T., Fitzpatrick, M., et Taylor, R. (1997, November 1997). *Evolving Orbit: a progress report on building locales*. Paper presented at the Proceedings of Group 97, Phoenix, Arizona.
- Martinsons, M., et Chong, P. (1999). The influence of human factors and specialist involvement on information systems success. *Human Relations*, 52, 123-152.

Masino, G., et Zamarian, M. (2003). Information Technology Artifacts as Structuring Devices in Organization: Design, Appropriation and Uses Issues. *Interacting with Computers*, 15, 693-707.

Millerand, F. (2003). *L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les enseignants chercheurs universitaires. Vers l'émergence d'une culture numérique?* Unpublished PhD, Université de Montréal, Montréal.

Morgan, G., et Smircich, L. (1980). The Case for Qualitative Research. *Academy of Management Review*, 5(4), 491-500.

Morse, J. (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Beverly Hills: Sage.

Nardi, B. A. (1996). Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition. In B. A. Nardi (dir.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human Computer Interaction*. (p. 69-101). Cambridge, MA: MIT Press.

Nardi, B. A. (1997). Studying context: A comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. In B. A. Nardi (dir.), *Context and consciousness: Activity Theory and human computer interaction*. (p. 69-101). Cambridge, MA: MIT Press.

Näslund, T. (1995). Computers in Context; But in Wich Context. In *Computers in Context: Joining Forces Design* (p. 73-82). Danemark: DAIMI, Aarhus University.

Okamura, K., Orlikowski, W., Fujimoto, M., et Yates, J. (1994). *Helping CSCW Applications Succeed: The Role of Mediators in the Context of Use*. Paper presented at the Computer Supported Cooperative Work, NC, USA.

Orlikowski, W. (1996). Improvising Organizational Transformation Over Time: A Situated Change Perspective. *Information System Research*, 7(1), 63-92.

Orlikowski, W., Yates, J., Okamura, K., et Fujimoto, M. (1995). Shaping Electronic Communication: The Metastructuring of Technology in the Context of Use. *Organization Science*, 6(4), 423-444.

Orlikowski, W. J. (1992a). The Duality of Technology: Rethinking the Concept of Technology in Organizations. *Organization Science*, 3(3), 398-426.

Orlikowski, W. J. (1992b). *Learning from notes: Organizational Issues in Groupware Implementation*. Paper presented at the Computer Supported Cooperative Work.

- Ouimet, G., et Dufour, Y. (1997). Vivre et gérer le changement ensemble? *Revue française de gestion*, 23-40.
- Parent, M., et Gallupe, R. (2001). The Role of Leadership in Group Support System Failure. *Group Decision and Negotiation*, 10(5), 405-422.
- Petit-Robert. (1990). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Le Petit Robert. Paris: Montréal: Robert-Canada.
- Pool, M. S. (1985). Group Decision -Making as a Structural Process. *Quarterly Journal of Speech*, 71(1), 74-102.
- Pool, M. S., et Sanctis, D. (1994). Capturing the Complexity in Advanced Technology Use: Adaptive Structuration Theory. *Organization Science*, 5(2), 122-147.
- Putnam, L. L., et Roloff, M. E. (1992). Communication Perspectives on Negotiation. In L. L. Putnam et M. E. Roloff (dir.), *Communication and Negotiation* (Vol. 20). London: Sage Publications.
- Rapport. (1999). *Le service pédagogique pour le soutien à l'utilisation de l'internet et des technologies dans l'enseignement*.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4 ed. Vol. 1). New York, Toronto: Free Press.
- Strauss, A. (1961). *Images of the American City*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations. Varieties, Contexts, Processes and Social Order*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Strauss, A. (1993). *Continual permutation of actions* (Vol. 1). New York: Aldine De Gruyter.
- Strauss, A., et Baszanger, I. (1992a). Introduction: les Chantiers d'un Interactionniste Américain. In G. Joseph (dir.), *La trame de la négociation: Sociologie qualitative et interactionnisme* (p. 11-63). Paris: Logiques Sociales L'Harmattan.
- Strauss, A., et Baszanger, I. (1992b). Négociations: introduction à la question. In G. Joseph (dir.), *La trame de la négociation: Sociologie qualitative et interactionnisme* (p. 245-268). Paris: Logiques sociales L'Harmattan.
- Strauss, A., et Baszanger, I. (1992c). Négociations: introduction à la question. In *La trame de la négociation: Sociologie qualitative et interactionnisme* (p. 319). Paris: Logiques sociales L'Harmattan.

Strauss, A., et Baszanger, I. (1992d). Une perspectives en therme de monde social. In G. Joseph (dir.), *La trame de la négociation: Sociology qualitative et interactionnisme* (p. 269-283). Paris: Logiques Sociales l'Harmatan.

Strauss, A., Schatzman, L., Bucher, R., Ehrlich, D., et Sabshin, M. (1964). Negotiated Order and the Co-ordination of Work. In *Psychiatric Ideologies and Institutions* (p. 292-315). New york: The Free Press.

Strauss, A., Schatzman, L., Ehrlich, D., Bucher, R., et Sabshin, M. (1963). The Hospital Its Negotiated Order. In E. Freidson (dir.), *The Hospital in Modern Society*. New York: Free Press.

Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thuderoz, C. (2000). De l'ordre négocié. In G. Balandier (dir.), *Négociations: Essai de sociologie du lien social*. France: Le sociologue: Presses Universitaires de France.

Vedel, T. (1994). Sociologie des innovations technologiques et usagers: Introduction a une socio-politique des usages. In J. Guyot et A. Vitalis (dir.), *Médias et Nouvelles technologies: Pour une socio-politique des usages* (Vol. 1, p. 159). Rennes: Éditions Apogée.

Walsham, G. (2002). Cross-Cultural Software Production and Use: A Structural Analysis. *MIS Quarterly*, 26(4), 359-380.

Walsham, G., et Sahay, S. (1999). GIS for District-Level Administration in India: Problems and Opportunities. *MIS Quarterly*, 23(1), 39-66.

Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Wiener, C. (1991). Arenas and Careers: The Complex Interweaving of Personal and Organizational Destiny. In D. Maines (dir.), *Social Organizations and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss* (p. 175-189). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Wilson, B., Sherry, L., Dobrovolny, J., Batty, M., et Ryder, M. (2000). Adoption of learning technologies in schools and universities. In H. H. Adelsberger, B. Collis et J. M. Pawlowski (dir.), *Handbook on information technologies for education & training*. New York: Springer-Verlag.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research, Design and Methods* (Vol. 5). Newbury Park: Sage.

## ANNEXES

### ANNEXE 1: PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE

#### Négocier les contextes : Intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en Éducation

##### 1. CADRE DE LA RECHERCHE :

Cette recherche s'encadre dans un mémoire de maîtrise du département de communication de l'Université de Montréal, commandité par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et supporté par le Centre Interdisciplinaire pour l'étude des Technologies Émergentes (CITÉ), de la Faculté des Arts et des Sciences.

##### 2. OBJECTIF DE LA RECHERCHE :

Examiner la dynamique d'implantation d'une stratégie visant à intégrer les TIC à l'enseignement et plus précisément les relations entre les différents groupes impliqués dans ce processus.

##### 3. CUEILLETTE DES DONNÉES :

###### 3.1. RÉVISION DE DOCUMENTS :

Pour obtenir les informations d'ordre factuel, l'accès aux documents officiels sur le projet serait utile à fin d'obtenir une vision globale du phénomène pour le traitement des données. Les documents demandés sont, par exemple :

- Communiqués de presse.
- Revue de presse.
- Dossier de présentation.
- Site web
- Communications internes non confidentielles.
- Rapports.
- Statistiques.

###### 3.2. ENTREVUE :

Des entrevues (d'une durée approximative d'une heure) seront nécessaires pour appréhender les expériences des personnes impliquées dans ce projet; par exemple,

un professeur membre des premières équipes, un représentant de la direction, un étudiant impliqué au début du processus. Les thèmes abordés sont en lien avec :

- L'expérience de son groupe par rapport au projet.
- La participation et l'implication du groupe dans ce processus.
- Les relations avec les autres groupes.

### **3.3. OBSERVATION :**

L'observation vise mettre en contexte le projet dans le cadre de l'Université. Elle nécessite une présence physique limitée du chercheur au sein de l'organisation. Ceci se concrétise, par exemple, en participant à une réunion d'équipe de professeur ou autre rencontre relié au projet.

## **4. AVANTAGES DE LA RECHERCHE POUR L'ORGANISATION**

En participant à cette recherche, l'Université retire plusieurs avantages concrets, parmi ceux-ci :

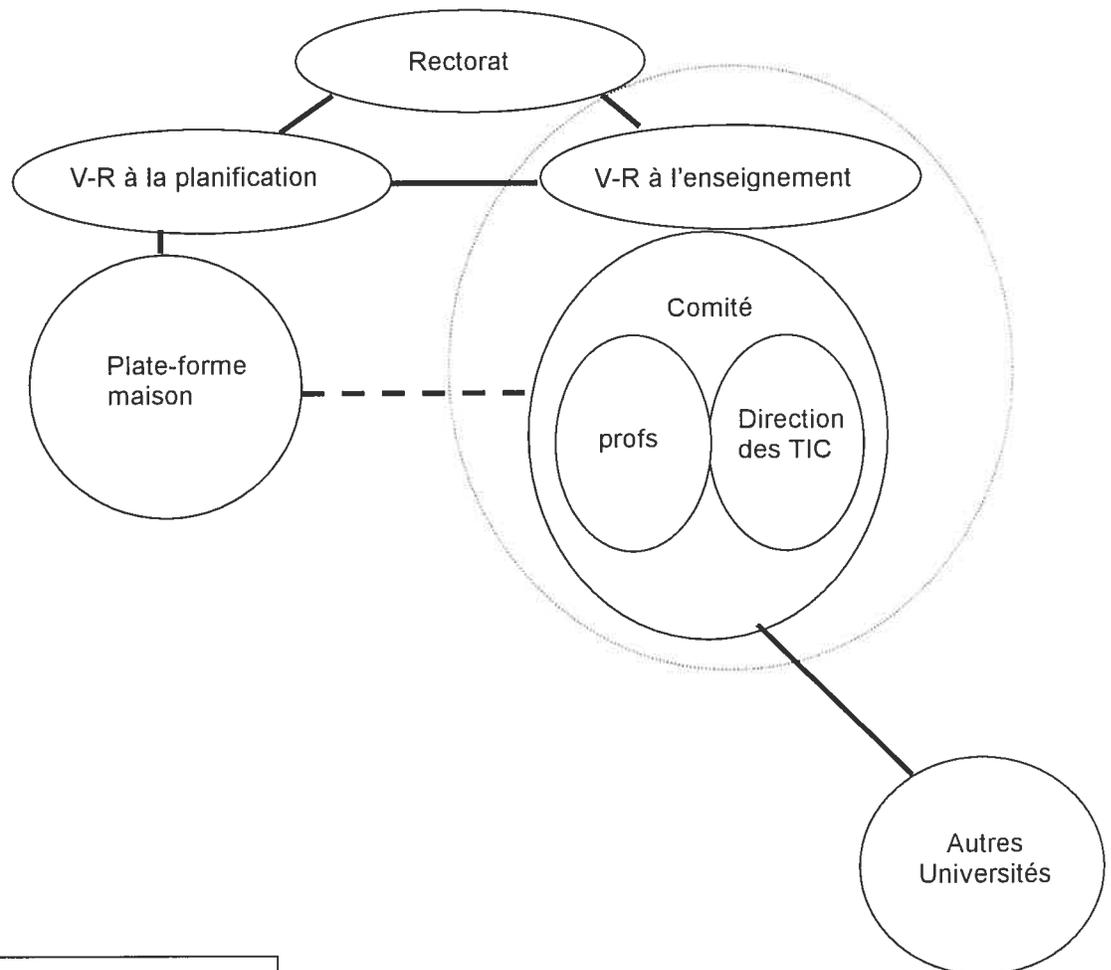
- Une meilleure compréhension du processus d'innovation technologique au travers une optique organisationnelle. Ceci permet de comprendre les phénomènes des groupes dans l'organisation pour une meilleure gestion dans le cadre d'une intégration technologique.
- Une meilleure compréhension de la vision des différents groupes concernés dans le projet. Ceci permet de tenir en compte des différents acteurs de cette innovation et de les impliqués dans ce processus.
- L'identification des liens entre le contexte spécifique de l'Université et le processus d'innovation technologique.
- La possibilité d'un compte rendu oral après l'analyse.
- Le partage des résultats de la recherche.

## **5. CONFIDENTIALITÉ :**

Le nom des membres de l'Université et de toutes les entités qui participent au projet, ainsi que toute autre information qui puisse permettre d'identifier les répondants et l'institution, seront modifiés à fin de préserver leurs anonymats.

## ANNEXE 2: PREMIERS MODÈLES DES MONDES SOCIAUX ET DES NÉGOCIATIONS

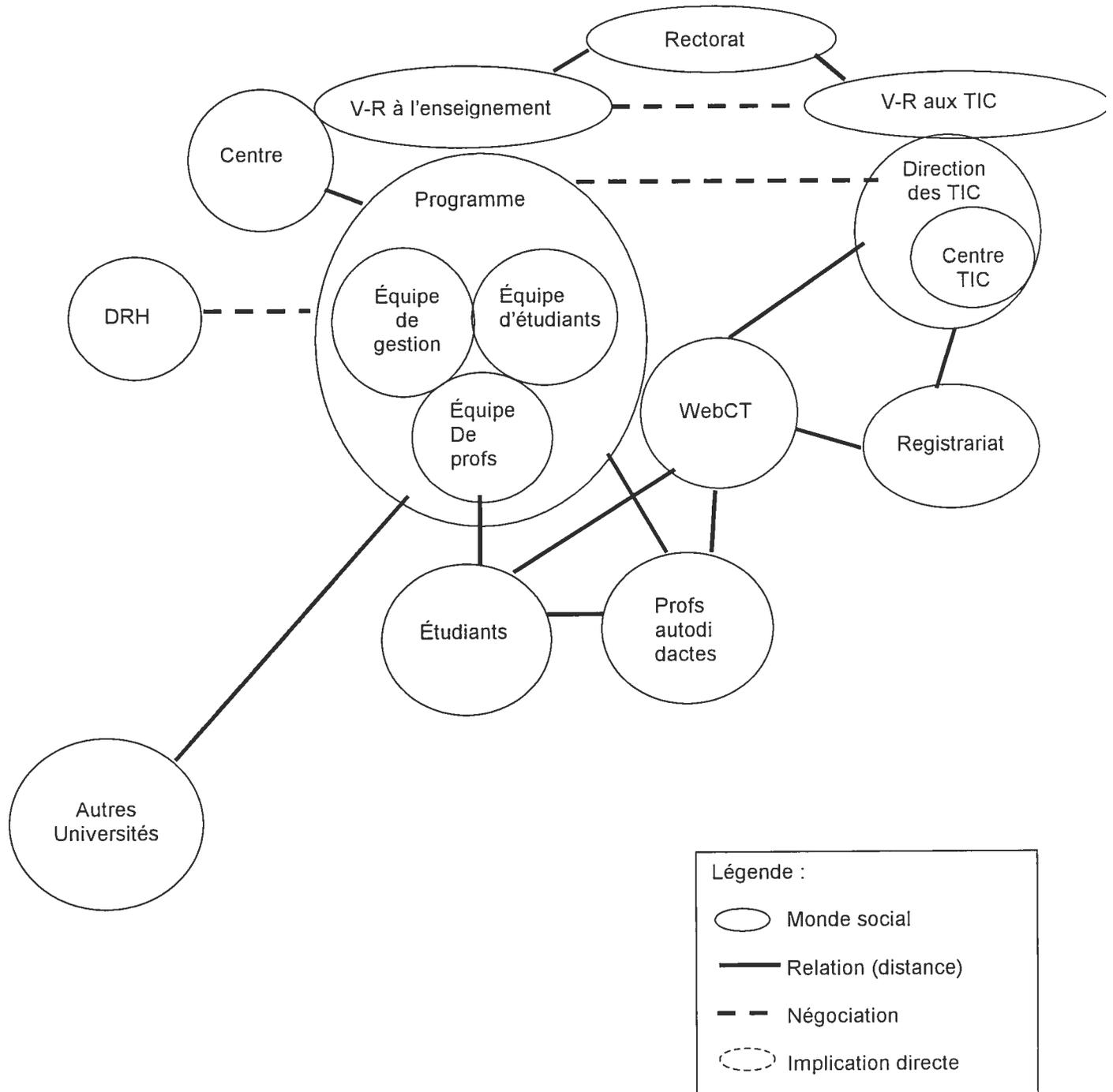
Rapport (avril 1999)



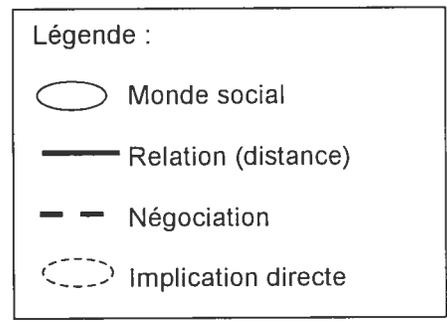
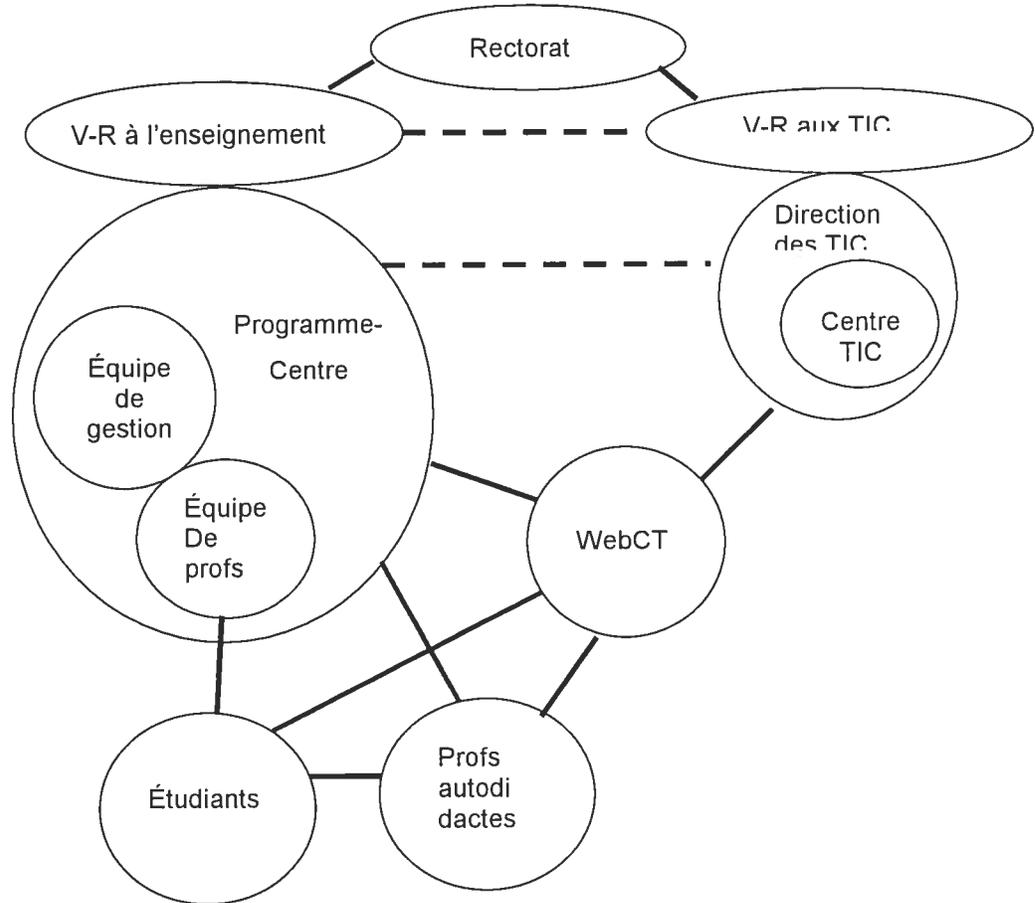
Légende :

-  Monde social
-  Relation (distance)
-  Négociation
-  Implication directe

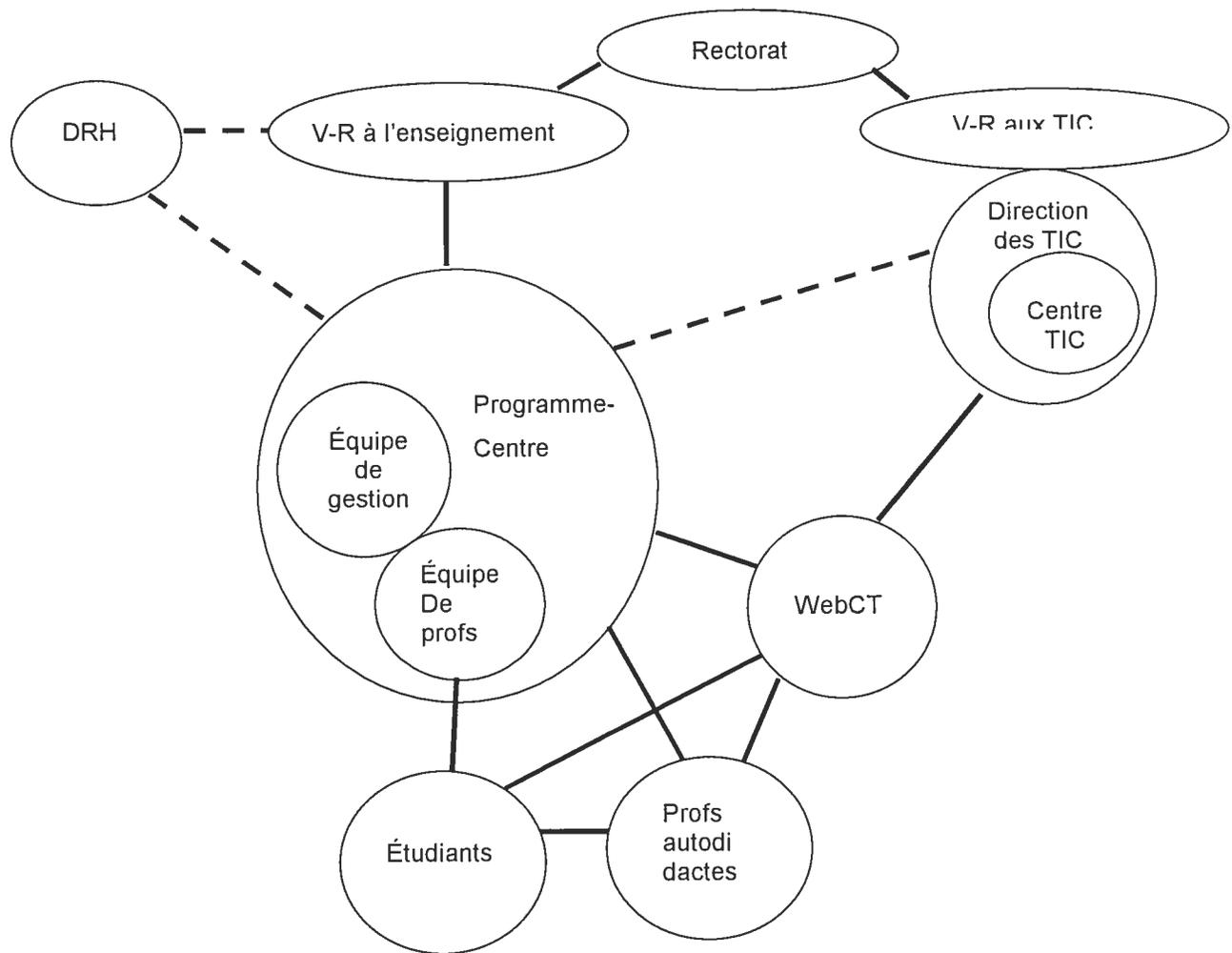
Début de l'intégration de WebCT (2000)



Fusion Programme-Centre (2001)



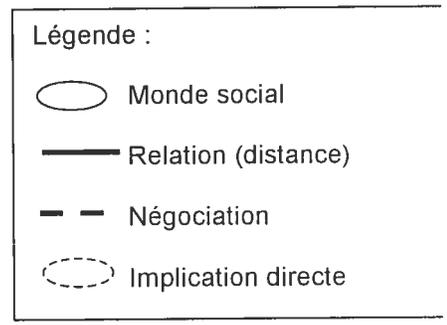
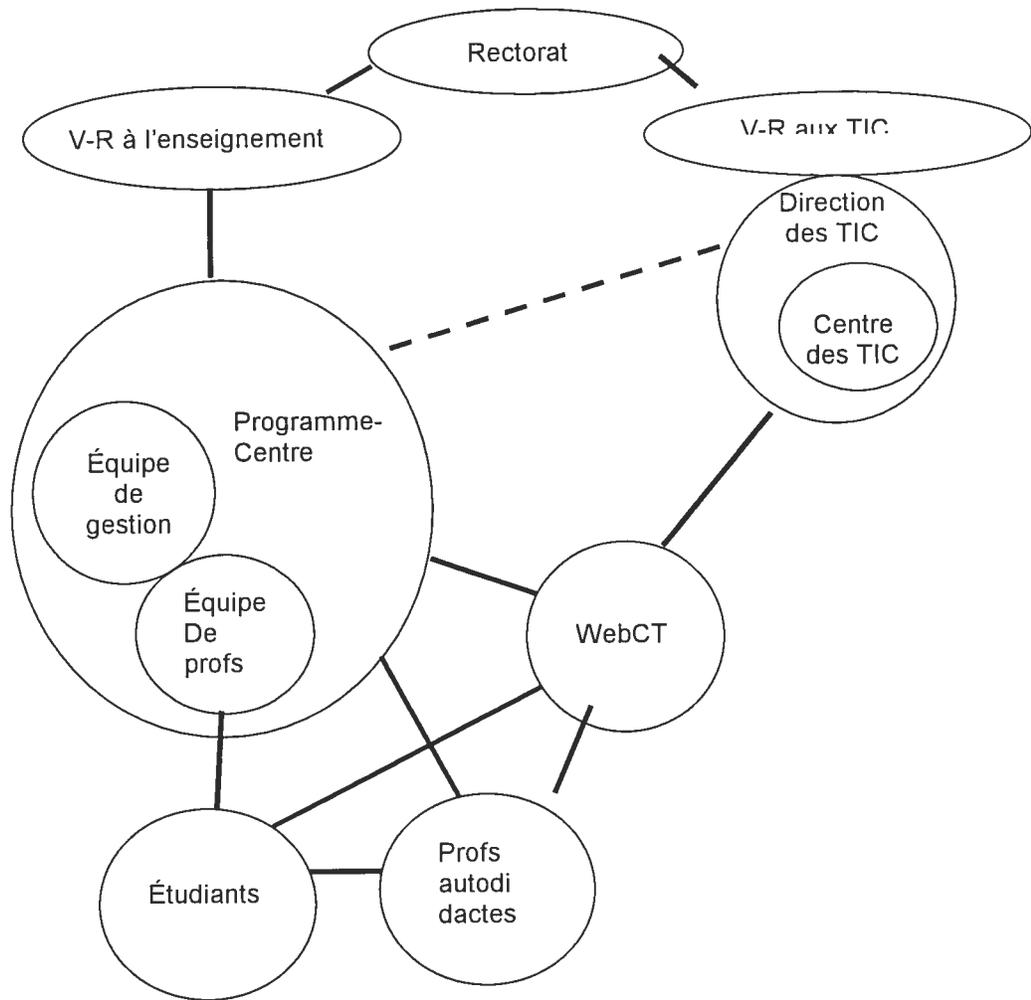
## Décès de la vice-rectrice à l'enseignement (2003)



## Légende :

-  Monde social
-  Relation (distance)
-  Négociation
-  Implication directe

Aujourd'hui



### ANNEXE 3: INFORMATION AUX RÉPONDANTS ET CONSENTEMENT

**Titre de l'étude :** Négocier les contextes : Intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en Éducation.

**Étudiante - chercheure :**

Consuelo Vasquez

Directrice de mémoire

[REDACTED]  
Lorna Heaton

**Objectif de l'étude :**

L'objectif de cette recherche est de comprendre la dynamique d'implémentation d'une stratégie visant à intégrer les TIC à l'enseignement, et plus précisément d'analyser les relations entre les différents groupes impliqués dans ce processus. L'étude s'encadre dans un mémoire de maîtrise du département de communication de l'Université de Montréal, commandité par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et supporté par le Centre Interdisciplinaire pour l'étude des Technologies Émergentes (CITÉ), de la Faculté des Arts et des Sciences.

**Modalités de participation à l'étude :**

La réalisation de la recherche implique l'enregistrement audio des entrevues individuelles (d'une durée d'environ 60 minutes). L'enregistrement sera sujet à l'autorisation verbale des répondants. Le contenu des entrevues sera ensuite transcrit pour fins d'analyse. Les questions posées concernent votre perception sur le processus d'implémentation de WebCT dans votre université, ainsi que votre participation.

**Confidentialité et anonymat des données recueillies :**

Toutes les informations susceptibles d'identifier les répondants, les auteurs des propos rapportés ou les personnes auxquelles il est fait référence dans ce propos seront ou bien retirées ou bien modifiées de manière à assurer l'anonymat le plus complet des répondants et du site de recherche. Lors de la publication, tous les noms des répondants et des organismes liés de près ou de loin au site de recherche seront remplacés par des pseudonymes. Il en va de même de toutes les informations qui pourraient indirectement permettre l'identification de l'organisation ou du site de recherche. Seule la chercheuse et sa directrice de mémoire auront accès aux notes et documents des interviews et seront en mesure d'identifier le site et les répondants. Ces informations demeureront strictement confidentielles et ne seront pas transmises à aucun organisme ou individu. Elles demeureront en possession de la chercheuse pendant cinq ans.

**Participation volontaire et retrait de l'étude :**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes particulièrement invité à poser des questions avant de signer ce formulaire. Vous pouvez poser des questions n'importe quand pendant l'entrevue. Vous pouvez également choisir de ne pas répondre à une question. Vous êtes libre de terminer l'interview à n'importe quel moment.

Vous demeurez libre de vous retirer en tout temps, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si, au cours de l'étude, de nouvelles informations ou des changements aux procédures de recherche susceptibles de vous faire reconsidérer votre décision de participer surviennent, vous en serez avisé.

Je donne mon consentement pour participer à l'étude décrite ci-haut .....

## ANNEXE 4 : GRILLE D'ENTREVUE

### Première partie (générale) :

1. Pouvez-vous me décrire votre expérience par rapport à l'intégration de WebCT à l'Université? Comment s'est amorcé ce projet? Comment vous êtes vous impliqué?  
*Identification des mondes sociaux -vision individuelle.*
2. Quels étaient les autres personnes et groupes impliqués? Quels étaient les relations entre eux? Comment voyez-vous que ceci a évolué?  
*Identification des mondes sociaux.*
3. Quel est le rôle que vous avez joué dans l'intégration de WebCT à l'Université? Quel est le rôle qu'ont joué vos collègues ?(à déterminer selon l'interviewé)  
*Rôle individuel et du monde social*
4. Quel est le rôle qu'a joué le programme de soutien dans l'intégration de WebCT à l'Université? Quel seraient les éléments clés du programme qui caractérisent sa participation dans ce processus?  
*Rôle du programme de soutien dans la négociation -, définition de la stratégie.*
5. Que signifie le programme de soutien pour vous ? Que signifie pour vous WebCT?  
*Significations*
6. Quelles sont les attentes que vous aviez par rapport à WebCT? Croyez-vous que ces attentes ont été accomplies où sont en train d'être accomplies? Comment? Comment avez-vous participé (ou participé vous actuellement) pour faire avancer WebCT?  
*Sites et significations- besoins-négociations*
7. De votre point de vue, quels sont les moments clés de l'intégration de WebCT à l'Université? Pourquoi?  
*Définition de la stratégie*

**Deuxième partie (ex : membre de l'équipe d'enseignants)**

8. Par rapport aux rencontres des différentes équipes d'enseignants dans lesquelles vous avez participé, quels étaient les sujets abordés? Sont-ils toujours les mêmes? A-t-il eu une évolution?  
*Dynamique de groupe et négociations*
9. Comment définiriez-vous votre relation comme membre du programme par rapport à vos collègues dans votre département? Comment êtes-vous perçu? Et par rapport à l'Université? Et par rapport au centre d'études et de formation en enseignement supérieur?  
*Appartenance*
10. Comment utilisé vous WebCT? Qu'est-ce qui vous a motivé à utiliser WebCT? Pourquoi ça marche (ou ça ne marche pas)?  
*Usages*
11. Combien de professeurs de votre départements utilisent WebCT? Quelles sont les raisons d'utilisation (ou pas) de cet outil?  
*Usages*
12. Comment définiriez-vous la réaction des étudiants par rapport à l'utilisation de WebCT dans les cours? Cette réaction est-elle pareil auprès de tous les étudiants?  
*Étudiants usagers?*
13. Quel serait votre bilan de votre expérience dans ce projet?

**ANNEXE 5 : GUIDE D'OBSERVATION**

Sujet :  
Date :  
Durée :  
Lieu :

**Légende :**

Note de terrain  
Note méthodologique

**Note d'analyse**

**Thèmes recherchés:**

1. Monde social: quel est le groupe et qu'est-ce que ses membres cherchent à accomplir ensemble? Quels sont ses caractéristiques : objectifs collectifs, *membership*, durée et cycle de vie, rôles des membres, structure, focus du travail et tâches?
2. *Local : site and means*; espace et domaine d'activité, média et mécanisme du site et ressources.
3. Négociation : interaction entre les mondes sociaux qui mène à la construction de l'ordre social établi.
4. Ordre social : l'adition totale des règles et politiques, plus les accords de travail; l'arrière plan (stable) et l'avant scène (les accords).

