

Université de Montréal

Le sensemaking collectif dans une équipe virtuelle

par

François Fayad

Département de communication

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences

en vue de l'obtention du grade de M.Sc.

en science de la communication

option communication organisationnelle

décembre 2009

© François Fayad, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Le sensemaking collectif dans une équipe virtuelle

Présenté par :
François Fayad

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Dominique Meunier, présidente
André A. Lafrance, directeur de recherche
François Lambotte, membre du jury

RÉSUMÉ

Les équipes virtuelles font l'objet de beaucoup d'attention depuis près de deux décennies. Elles font désormais partie des organisations qui ont dû s'ajuster à l'internationalisation des marchés. Elles sont aussi de plus en plus présentes dans les universités qui mettent en place des cours en environnement virtuel pour préparer leurs étudiants aux nouvelles réalités du marché du travail. Elles sont aussi le fruit des modes nées sous l'impulsion de l'approche constructiviste de la pédagogie. Les recherches qui s'intéressent à elles ont des préoccupations principalement téléologiques et utilitaristes qui donnent le point de vue des gestionnaires et des enseignants sur le phénomène. Peu de recherches se sont penchées sur l'expérience vécue par les membres de ces équipes. Par ailleurs, la volonté de dégager les lois générales des équipes virtuelles amène les chercheurs à l'amputer d'une partie de sa complexité. Notre recherche propose d'observer la manière dont des étudiants ont vécu leur expérience de collaboration en équipe virtuelle. Nous adoptons une posture interprétative et une approche narrative pour observer leur *sensemaking*. Cette perspective nous permet de tenir compte de la complexité du phénomène. Nos questions de recherche sont : comment les étudiants font-ils sens de leur collaboration? Comment le *sensemaking* individuel contribue-t-il à construire le *sensemaking collectif*? Nos résultats nous renseignent sur l'importance que revêt le *sensegiving*, pour les équipes virtuelles, dans la création de *sensemaking collectif*.

Mots clefs : équipes virtuelles; sensemaking; sensemaking collaboratif; sensegiving; approche narrative; narrations.

ABSTRACT

Virtual teams have been subject of much attention in the last two decades. Organizations have included them as regular units to adjust with globalization of markets. They are increasingly more common in schools as well. Universities developed virtual learning environments to cope with the market and prepare their students to be competitive. Those environments were also made popular because of the trends instigated by the constructivist approach to learning and educational methods. Researchers have been studying virtual teams most generally with teleological and utilitarian goals giving teachers' and managers' point of view of the phenomenon. In addition, the will to draw general laws of virtual teams lead up researchers to sacrifice a part of its complexity. Our study aims to observe how students made sense of their collaboration experience in a virtual team. We adopt an interpretive perspective with a narrative approach that allows us to access the richness of the phenomenon while studying the sensemaking process. Our research questions are: how do students make sense of the collaboration? And how does individual sensemaking plays a role in constructing collective sensemaking? Our findings show that the sensegiving process is crucial for virtual teams to create collective sensemaking.

Key words: virtual teams; sensemaking; collaborative sensemaking; sensegiving; collaboration; narrative approach; narratives.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	ix
INTRODUCTION	1
1 PROBLÉMATIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE	2
1.1 PROBLÉMATIQUE	2
1.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE	5
2.1.1 DÉFINITIONS	6
1.2.2 LES INTRANTS	9
1.2.3 LES PROCESSUS RELIÉS À LA TÂCHE.....	18
1.2.4 LES PROCESSUS SOCIOAFFECTIFS	26
1.2.5 LES EXTRANTS.....	33
1.3 CONCLUSION	37
2 CADRE THÉORIQUE	40
2.1 Le sensemaking	41
2.1.1 Les caractéristiques du sensemaking.....	43
2.2 Le sensegiving	47
2.3 Le sensemaking collectif	51
3 MÉTHODOLOGIE.....	53
3.1 L'approche narrative.....	53
3.2 Description du cas	54
3.3 Échantillon.....	56
3.4 L'analyse narrative	57
3.4.1 Application de la méthode au sensemaking individuel	62
3.4.2 Application de la méthode au sensemaking collectif	63

4	ANALYSE	66
4.1	NARRATION COLLECTIVE DE LA COLLABORATION	66
4.2	ANALYSE DE LA COLLABORATION	68
4.2.1	La communication	72
4.2.2	La technologie	78
4.2.3	Le conflit	84
4.2.4	Les deux cadres interprétatifs	92
4.3	DISCUSSION	103
	CONCLUSION	109
	BIBLIOGRAPHIE	111
	ANNEXE	vi
B1.	RÉFLEXION PERSONNELLE	vii
B2	RÉFLEXION PERSONNELLE	x
B3	RÉFLEXION PERSONNELLE	xiv
B4.	RÉFLEXION PERSONNELLE	xviii
Q1.	RÉFLEXION PERSONNELLE	xxvii
Q2.	RÉFLEXION PERSONNELLE	xxx
Q3.	RÉFLEXION PERSONNELLE	xxxvi
Q4.	RÉFLEXION PERSONNELLE	xxxix

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les quatre formes de sensemaking organisationnel	49
Tableau 2. Les classes actantielles.....	58
Tableau 3. Les éléments abordés dans les réflexions.	70
Tableau 4. Adjuvants et opposants à la collaboration.....	71
Tableau 5. Vision de l'équipe.	77
Tableau 6. Les sources du conflit et de sa résolution.	85

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Champs d'intérêts de la recherche.....	6
Figure 2. Le schéma actantiel	60
Figure 3. Les schémas actantiels de la narration collective.	64
Figure 4. Le sens partagé au sein du sous-groupe québécois.....	95
Figure 5. Le sens partagé au sein du sous-groupe belge.	97

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

A	Adjuvant
C.A.P.	Connaissances/attitudes/pratiques
CMO	Communication médiatisée par ordinateur
Daire	Destinataire
Deur	Destinateur
O	Objet
Opp	Opposant
S	Sujet
TIC	Technologies informatiques de communication
UDM	Université de Montréal
ULB	Université Libre de Bruxelles
UV	Université virtuelle

INTRODUCTION

La recherche que nous vous présentons ici porte sur le phénomène des équipes virtuelles. Il est devenu de plus en plus courant, à présent, d'entendre parler de ces groupes qui font partie de la nouvelle réalité des organisations modernes. C'est, en partie, parce qu'elles intéressent de plus en plus les organisations universitaires et, plus précisément, la nôtre, l'Université de Montréal, que nous nous sommes intéressé à ce phénomène. En effet, notre recherche porte sur une collaboration en équipe virtuelle vécue par des étudiants de l'Université de Montréal et des étudiants de l'Université Libre de Bruxelles inscrits à un cours de communication organisationnelle offert conjointement dans les deux universités. Comme nous allons le voir dans les pages qui suivent, les équipes virtuelles ont été abordées sous de nombreux angles, dans différents champs d'études. Notre approche sera celle de l'observation de la production de sens collective à travers des narrations produites par les membres d'une équipe virtuelle.

Le corps de notre ouvrage est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre présente la problématique, la revue de la littérature et la question de recherche. Le second chapitre présente le cadre théorique. Nous y présentons un modèle théorique de la production du *sensemaking collectif*. Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée pour analyser les données. Nous y avons développé une méthode narrative d'analyse du *sensemaking* et du *sensegiving*. Le quatrième et dernier chapitre, présente l'analyse des données et la discussion des résultats.

1 PROBLÉMATIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

1.1 PROBLÉMATIQUE

Les équipes virtuelles font l'objet de beaucoup d'attention depuis environ deux décennies. L'internationalisation des opérations d'un nombre de plus en plus grand d'organisations transforme la réalité du travail en équipe de sorte que les travailleurs doivent fréquemment collaborer à distance dans l'espace et dans le temps (McDonough et al.: 2001; Axtell et al.: 2004). Par ailleurs, les universités offrent de plus en plus de cours qui permettent de recréer les conditions de travail des équipes virtuelles. Elles le font pour se mettre au diapason de ce nouveau marché du travail (Rutkowski et al.: 2008) et pour des raisons économiques (Bliuc et al.: 2007) notamment. Mais elle le font aussi parce que le développement d'outils virtuels pour soutenir la collaboration, les approches de l'apprentissage et de l'enseignement centrées sur l'apprenant, et la créations d'environnement d'apprentissage virtuels sont à la mode dans les facultés de pédagogie (Resta et Laferrière: 2007).

La grande majorité des recherches sont réalisées par des chercheurs enseignants qui désirent améliorer le design de leur cours en ligne (par ex. Rusman et al.: 2009) ou tester les outils pédagogiques mis à la disposition de leurs étudiants (par ex. Overbaugh et Casiello: 2008). D'autres études, moins nombreuses, sont aussi réalisées dans des organisations et cherchent à donner des indications sur la bonne façon de gérer (par ex. Hertel et al.: 2004) ou de concevoir (par ex. Ramesh et Dennis: 2002) les environnements de travail virtuels. Le centre d'intérêt principal des deux types de

recherches concerne la performance des équipes et des environnements dans lesquels elles évoluent.

Les études qui s'intéressent à la performance du point de vue des membres d'équipes virtuelles se sont principalement penchées sur leur degré de satisfaction (Powell et al.: 2004). Ces travaux, réalisés le plus souvent à l'aide de méthodes quantitatives, se concentrent sur l'identification des membres les plus satisfaits et mesurent leur degré de satisfaction (par ex. Akkirman et Harris: 2005), mais elles ne cherchent pas à connaître les facteurs qui nourrissent leur sentiment de satisfaction (Powell et al.: 2004). Lorsqu'elles adoptent une approche qualitative, les méthodes de cueillette de données sont, dans la plupart des cas, très directives et laissent peu de latitude à l'expression des acteurs (par ex. Allen et al.: 2004). En somme, les équipes virtuelles ont surtout été abordées selon une vision fonctionnaliste, téléologique et utilitariste les décrivant de la perspective des praticiens et des gestionnaires.

Certains auteurs s'entendent pour dire que la gestion des équipes virtuelles par le contrôle et la surveillance est difficile parce que cela nécessite la présence physique des équipes dans un même lieu (Allen et al.: 2004; Axtell et al.: 2004). Ceci fait en sorte qu'on leur accorde souvent beaucoup d'autonomie (Powell et al.: 2004). Il semble d'ailleurs que le contrôle peut avoir des effets négatifs sur la performance des équipes, notamment au niveau de la créativité (Ocker: 2005) et que le fait de miser sur l'autonomisation et l'autogestion des équipes virtuelles peut s'avérer profitable (Vickery et al.: 1999; Robey et al.: 2000; Bell et Kozlowski: 2002). Dans ce contexte, il nous semble primordial d'observer les équipes virtuelles du point de vue des membres

puisque c'est souvent eux qui ont le contrôle du fonctionnement de leurs équipes contrairement aux équipes traditionnelles qui sont contrôlées par des gestionnaires (DeSanctis et Poole: 1997). Ceci est aussi vrai dans le domaine de l'éducation où les approches pédagogiques issues du constructivisme (dominantes en éducation, Jonassen et Land: 2000; Resta et Laferrière: 2007) conçoivent les environnements d'apprentissage virtuels en les centrant sur l'apprenant (Jonassen et Land: 2000). Pourtant, très peu de recherches s'intéressent à la manière dont s'organise la collaboration à l'intérieur des équipes virtuelles. On cherche plutôt à comprendre les effets des structures organisationnelles sur leur fonctionnement.

Par ailleurs, la plupart des recherches s'inspirent des études sur les équipes traditionnelles pour développer le cadre théorique à partir duquel elles traitent des équipes virtuelles (Sarker et al.: 2001; Powell et al.: 2004). Schiller et Mandviwalla (2007) soulèvent le problème du risque de décalage entre la théorie et les phénomènes qu'elle tente d'expliquer. En effet, si les chercheurs continuent à ne se concentrer que sur des variables clefs présumées pour sélectionner les théories avec lesquelles ils conduiront leurs recherches, il est possible que les résultats ainsi obtenus expliquent des phénomènes autres que ceux qui sont à l'étude. Les nombreuses contradictions dans les résultats des recherches sur les facteurs de performance des équipes virtuelles, comme nous allons le voir dans la section suivante, en sont un bon exemple. Aussi, parce que le type d'organisation qui fait appel aux équipes virtuelles est relativement nouveau, il est préférable d'adopter une approche inductive pour mener la recherche (Sarker et al.: 2001). Ce choix fait écho aux inquiétudes de Schiller et Mandviwalla (2007) qui insistent sur l'importance pour les chercheurs de porter attention

au contexte dans leurs travaux. On retrouve, dans la vaste littérature produite sur le sujet depuis vingt ans, de nombreuses contradictions entre les résultats obtenus d'une étude à l'autre. Ceci démontre que la complexité du phénomène des équipes virtuelles n'est pas toujours bien prise en compte.

La comparaison des équipes virtuelles avec les équipes traditionnelles est pertinente et fructueuse. Toutefois, on ne peut comprendre les équipes virtuelles en exploitant seulement cet angle de recherche. Pourtant, les études qui empruntent des avenues différentes sont encore trop peu nombreuses. Aussi, nous nous proposons d'étudier les équipes virtuelles selon une approche inductive pour comprendre comment elles fonctionnent. La question que nous nous posons est : de quelle manière les membres d'équipes virtuelles vivent-ils leur expérience de collaboration en ligne?

La section qui suit présente la revue de la littérature sur les équipes virtuelles. Nous reviendrons à la conclusion de la problématique à la fin de celle-ci.

1.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

La recherche qui s'intéresse au fonctionnement des équipes virtuelles et à la collaboration en ligne peut être classée selon quatre champs d'intérêts : les intrants, les processus liés aux tâches, les processus socioaffectifs et les extrants. Ces champs d'intérêts correspondent à ceux que l'on retrouve traditionnellement dans la littérature consacrée au fonctionnement des équipes comme le soulignent Mathieu et al. (2008).

Ils ont été repris et adaptés notamment par Anne Powell et al. (2004) dans leur revue de la littérature sur la gestion des équipes virtuelles. Nous avons modifié le classement de Powell et de ses collègues pour y inclure les écrits sur la collaboration en ligne issue des recherches en éducation d'une part et sur l'effet des processus développementaux des équipes (Ilgen et al.: 2005), d'autre part.

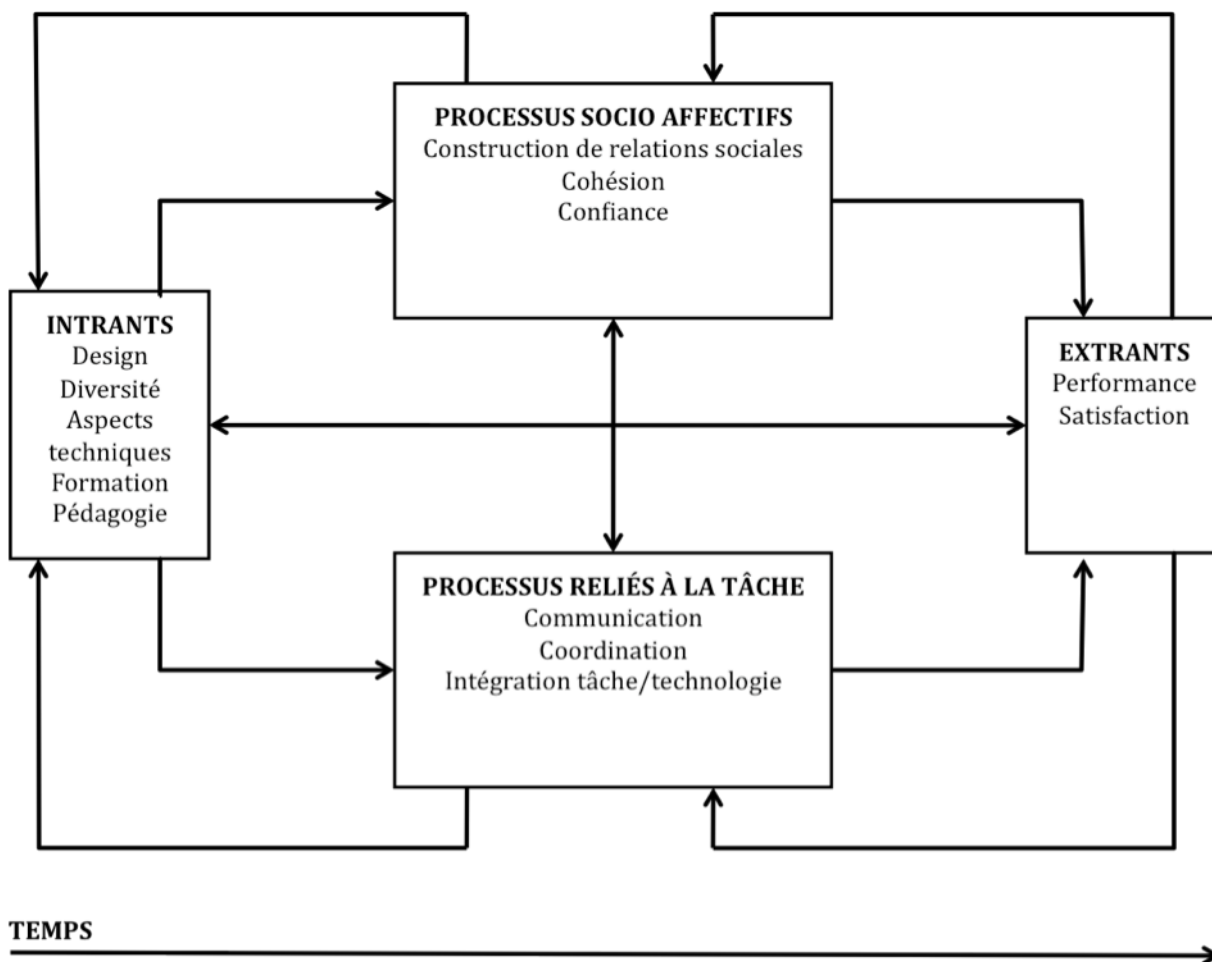


Figure 1 Champs d'intérêts de la recherche (adapté de Powell et al. : 2004 et Ilgen et al. : 2005)

2.1.1 DÉFINITIONS

Avant d'amorcer notre revue de la littérature, il nous apparaît important de définir quelques-uns des termes que nous allons utiliser. Comme les chercheurs qui se sont

penchés sur la question des équipes virtuelles viennent de différents champs d'études, les termes utilisés pour parler des équipes virtuelles varient de l'un à l'autre.

1.2.1.1 Équipe

Les termes groupe et équipe sont souvent utilisés de façon interchangeable dans la littérature. Par contre, certains auteurs font une distinction entre les deux ; généralement, le groupe est alors perçu comme une entité plus vague que l'équipe. Powell et ses collègues considèrent l'équipe comme un groupe qui affiche un fort degré d'interdépendance et d'intégration entre ses membres (Powell et al.: 2004, p. 7). Dans leur revue de la littérature classique¹ sur les équipes de travail, Cohen et Baily définissent l'équipe comme : « a collection of individuals who are interdependent in their tasks, who share responsibility for outcomes, who see themselves and who are seen by others as an intact social entity embedded in one or more larger social systems, and who manage their relationship across organizational boundaries» (Cohen et Bailey: 1997, p. 241). Nous adoptons cette définition pour notre recherche car elle intègre les dimensions d'interdépendance des tâches, de responsabilité partagée et du contexte organisationnel.

1.2.1.2 Équipe virtuelle et équipe traditionnelle

La virtualité d'une équipe se définit selon plusieurs critères qui ne font pas l'unanimité dans la littérature. Elle varie selon les intérêts des chercheurs. Mais, de façon générale,

¹ Leur étude a été citée 1051 en date du 24 septembre 2009 selon Google Scholar <http://scholar.google.ca/scholar?q=cohen+bailey&hl=fr&btnG=Rechercher&lr=>.

on s'entend pour identifier la dispersion et l'utilisation des communications médiatisées par ordinateur (CMO) comme les caractéristiques primordiales des équipes virtuelles (par exemple : Jarvenpaa et Leidner: 1999; Axtell et al.: 2004; Powell et al.: 2004; Webster et Wong: 2008; Gibbs: 2009). La dispersion peut être dans le temps et/ou dans l'espace (Axtell et al.: 2004) et le degré de virtualité d'une équipe se définit en fonction de son accès à la communication en face-à-face (Fiol et O'Connor: 2005). L'usage des CMO n'est pas l'apanage des équipes virtuelles. Mortensen et Hinds (2001) ont découvert que les équipes co-locales («co-located teams»), c'est-à-dire celles dont les membres travaillent tous au même endroit, utilisaient les CMO autant que les équipes dispersées dans leurs communications internes. Par contre, les équipes dispersées sont contraintes d'utiliser les TIC pour collaborer à l'accomplissement de leurs tâches.

Ainsi, une équipe traditionnelle est composée de membres qui travaillent ensemble dans un même endroit et qui ont un accès relativement facile à la communication en face-à-face sur laquelle ils se basent comme mode de communication principal (McDonough et al.: 2001).

Une équipe semi virtuelle (ou hybride) est une équipe qui utilise de façon plus ou moins régulière, mais non exclusive, la communication en face-à-face (Fiol et O'Connor: 2005) et qui peut être composée de sous-groupes co-locaux et de sous-groupes dispersés (Webster et Wong: 2008).

Enfin, une équipe virtuelle est composée de membres géographiquement et/ou temporellement dispersés qui communiquent ensemble à l'aide des technologies de

l'information et de télécommunication pour accomplir des tâches organisationnelles (Jarvenpaa et Leidner: 1999; Powell et al.: 2004).

1.2.2 LES INTRANTS

La recherche sur les intrants s'intéresse à tout ce qui constitue l'équipe virtuelle et son environnement. Elle porte son attention sur les ressources, les habiletés et les capacités dont les équipes sont dotées au moment de leur création (Powell et al.: 2004). Il y est question de design, de diversité, d'aspects techniques, de formation et de stratégie pédagogique.

1.2.2.1 Le design

Le design des environnements et des équipes virtuelles fait référence au matériel et aux logiciels informatiques, ainsi qu'aux processus qui structurent les interactions des membres (Hiltz et al.: 2006). Ces outils et ces structures facilitent la collaboration et la coordination de ces équipes (Jarvenpaa et Leidner: 1999). Même si le design englobe les logiciels et le matériel informatique, nous ne nous y arrêterons pas très longtemps, car ces éléments ne sont pas pertinents pour la recherche que nous avons menée.

La littérature sur le design s'adresse principalement aux praticiens, aux gestionnaires et aux enseignants. Elle leur donne des conseils pour la mise sur pied des équipes et pour la conception des environnements virtuels. Son but principal est d'assurer leur efficacité. Elle insiste sur les bonnes pratiques managériales et pédagogiques à employer.

On a longtemps appréhendé les équipes virtuelles de la même manière que les équipes traditionnelles et les designers d'environnements de travail et d'apprentissage virtuels ont souvent tenté de reproduire les conditions des environnements traditionnels dans les environnements virtuels surtout en ce qui regarde les interactions en face-à-face (Suthers: 2006). Or il ne suffit pas de reproduire ces conditions pour obtenir un environnement virtuel efficace. En effet, un piège important du design d'environnements virtuels est de penser que la disponibilité de technologies interactives suffit à ce que des interactions efficaces aient lieu (Kreijns et al.: 2003; Suthers: 2006). De toute façon, certains auteurs avancent que, malgré les progrès techniques, la reproduction des conditions des interactions en face-à-face ne sera probablement jamais possible (Suthers: 2006).

Par ailleurs, les environnements virtuels présentent certains avantages étrangers aux interactions en face-à-face comme la flexibilité dans la gestion du temps (Burge: 1994; Ellis: 2001; Lopez-Ortiz et Lin: 2005), la possibilité de réviser les conversations synchrones grâce à l'archivage (Lopez-Ortiz et Lin: 2005), la réduction des digressions dans les conversations en focalisant les interlocuteurs sur la tâche à accomplir (Lopez-Ortiz et Lin: 2005) et une plus grande démocratie au sein des équipes (Warschauer: 1997). En outre, leur asynchronisme s'avère utile afin de construire et de partager des connaissances en groupe (Stacey: 1999; Vonderwell: 2003); il permet plus de réflexion sur les messages postés (Warschauer: 1997; Ellis: 2001; Sorensen: 2004). Tous ces avantages ont été soulignés avec enthousiasme par les premiers auteurs qui se sont intéressés aux CMO. Dans leur vision des choses, la technologie améliore presque

naturellement la collaboration. Cette position a été qualifiée de «déterminisme technologique» par Finegold et Cooke (2006, p. 202) et de «biais promotionnel» par Hara et Kling, (2000, p. 558) dans leur lecture très critique de la littérature des années 80 et 90. Cet enthousiasme originel ne s'est pas estompé, mais les chercheurs qui ont multiplié les études sur leurs propres expériences d'enseignement avec des environnements virtuels, ont réalisé que certains avantages de la technologie pouvaient aussi devenir des inconvénients. En effet, si l'asynchronisme est utile pour l'apprentissage parce qu'il permet de réfléchir sur les messages énoncés (Burge: 1994; Warschauer: 1997; Stacey: 1999; Ellis: 2001; Vonderwell: 2003; Sorensen: 2004), il devient un problème au niveau des interactions. Il entraîne des délais qui peuvent être néfastes pour la collaboration : décalages dans l'interprétation des messages (Finegold et Cooke: 2006), malentendus à cause de l'absence d'indices non verbaux (Kreijns et al.: 2003; Lopez-Ortiz et Lin: 2005), ou frustrations à cause des délais dans la rétroaction (Burge: 1994; Sorensen: 2004; Finegold et Cooke: 2006). Par ailleurs, les frustrations se nourrissent souvent des problèmes liés à la technologie (Burge: 1994; Hara et Kling: 2000) ou au degré de participation des membres (Vonderwell: 2003). De plus, ils mettent les membres des équipes devant une surcharge d'information (Burge: 1994; Warschauer: 1997; Sorensen: 2004), ce qui demande un investissement de temps plus important (Mason et Weller: 2000; Song et al.: 2003; Gabriel: 2004).

Toutes ces constatations ont permis de différencier, en partie, les environnements et les équipes virtuels de leurs pendants traditionnels. Les chercheurs ont compris la nécessité de développer des designs qui tiendraient compte des caractéristiques des communications à distance et asynchrones :

« [...] traditional social mechanics that facilitate communication are lost, and participants must find new ways to communicate effectively in the virtual work environment» (Akkirman et Harris: 2005, p. 404).

Un point sur lequel la littérature insiste beaucoup, c'est l'importance d'inclure des médias ayant des degrés de richesse différents selon le type d'interaction souhaité (Kreijns et al.: 2003) ou le type de tâche à accomplir (Overbaugh et Casiello: 2008). En effet, selon Daft et Lengel (1986, 1987), la capacité d'un média doit varier selon le degré d'équivoque que présente le sujet discuté. Les médias riches sont ceux qui donnent un maximum d'indices sur le sens de l'énoncé, tels que la rétroaction immédiate, les gestes, les expressions faciales, les variations de ton et de volume, etc., (Daft et Lengel: 1986; Daft et al.: 1987). La richesse du média influence, en grande partie, la richesse des interactions. Aussi, plus un média est riche, plus les interactions seront de bonne qualité. Selon Saunders (2000), les rencontres en face-à-face (considérées comme fournissant le plus d'indices et d'opportunités communicationnelles (Daft et Lengel: 1986)) sont nécessaires pour assurer le développement et le bon fonctionnement de l'équipe. D'autres ajoutent qu'elles permettent aussi de renforcer la confiance et la cohésion entre les membres (Maznevski et Chudoba: 2001). Mais tout le monde n'est pas du même avis. Selon certains, les rencontres en face-à-face ne sont pas nécessairement garantes de l'identification, de la cohésion ou de la collaboration au sein des groupes (Kreijns et al.: 2003) et leur efficacité varie en fonction de différents facteurs comme la diversité des membres et leur tolérance à l'ambiguïté (Fiol et O'Connor: 2005) – nous élaborons sur ce dernier point dans la section 1.2.2.2 sur la diversité. Par ailleurs, il semblerait que les membres des équipes virtuelles aiment se servir de médias riches, comme les rencontres en face-à-face occasionnelles ou le

recours à la vidéoconférence, pour accomplir des tâches ambiguës, mais qu'ils préfèrent utiliser des médias moins riches pour réaliser des tâches routinières (Overbaugh et Casiello: 2008). A ce sujet, Axtell et al. (2004), soulignent que les médias riches sont moins efficaces pour ce dernier type de tâches.

Un autre point important qui retient l'attention : des designs peuvent renforcer le partage de connaissances en permettant aux membres de développer une compréhension et un langage communs qui facilitent et améliorent les interactions (Powell et al.: 2004). L'archivage de contributions et de constructions de représentations partagées permet aux membres d'y faire référence pour simplifier les négociations «increasing the conceptual complexity that can be handled in group interactions and facilitating elaboration on previous conceptions» (Suthers: 2006, p. 327). Par ailleurs, en l'absence de rencontres en face-à-face, la construction d'un langage et de modèles mentaux partagés peut être possible grâce à la mise sur pied d'une base de données fournissant toutes les informations sur les tâches à accomplir (Suchan et Hayzak: 2001).

1.2.2.2 La diversité.

Les équipes virtuelles se sont montrées très efficaces à aborder des problèmes avec une vision pluraliste (Hardin et al.: 2007). Aussi, l'étude de la diversité est un champ de recherche important pour les organisations. Ceci est d'autant plus vrai que les organisations comptent de plus en plus d'équipes distribuées mondialement, c'est-à-dire dont les membres se situent à différents endroits dans le monde (Beranek: 2000; Saunders: 2000; Hinds et Kiesler: 2002; Hertel et al.: 2004). Jehn et al. (1999) identifient

trois types de diversité dans les groupes de travail : la diversité informationnelle, qui concerne les différences dans les connaissances et les perspectives des membres; la diversité sociale, qui concerne les appartenances à des catégories sociales et démographiques; et la diversité de valeurs, qui concerne les différences dans les croyances à propos des tâches, des buts et de la mission du groupe. Ce dernier type de diversité est quelque peu ambiguë parce que les valeurs qui influencent les attitudes et les pratiques des individus ne sont pas seulement celles qui se rapportent au travail en tant que tel, mais aussi celles, plus générales, qui appartiennent à chaque individu. La définition que cet auteur donne aux valeurs est un peu limitative; nous préférons une définition plus large qui regroupe autant des critères de référence personnels et sociaux que professionnels. Il faut, enfin, ajouter un quatrième élément à cette typologie pour qu'elle soit complète : la diversité culturelle (Hardin et al.: 2007).

La recherche s'est notamment penchée sur les équipes composées à la fois de membres issus de cultures collectivistes et de cultures individualistes. Hardin et al. (2007) ont découvert que les individus issus de cultures individualistes ont davantage confiance dans les capacités individuelles des membres de l'équipe tandis que les individus issus de cultures collectivistes ont plus confiance dans les capacités de l'équipe comme unité. Ceci peut entraîner des difficultés en fonction du type de travail d'équipe qu'on leur demande de produire. On peut penser que les individualistes performeront davantage dans une coopération où le produit final du travail est la somme des parties d'une tâche atomisée et distribuée entre les membres de l'équipe (Dillenbourg et Schneider: 1995). Les collectivistes seront, quant à eux, plus à l'aise

dans une collaboration, où le produit du travail est construit collectivement à travers des interactions (Dillenbourg et Schneider: 1995; Paquette-Frenette: 2005).

Selon Fiol et O'Connor (2005), la diversité peut entraîner la polarisation et la politisation des débats au sein d'une équipe. Par contre, soulignent-ils, ces phénomènes dépendent du degré de diversité, de la fréquence d'utilisation des rencontres en face-à-face et du type de diversité (sociale, de connaissance ou de valeur; Jehn et al.: 1999). Ainsi, plus une équipe est diversifiée, moins elle sera polarisée et politisée parce que les membres sont trop différents les uns des autres pour qu'il y ait agrégation en sous-groupes d'intérêts. Ces auteurs prétendent que ces phénomènes ne peuvent apparaître que si les individus arrivent à se rassembler en sous-groupes antagonistes. Par ailleurs, plus les membres d'une équipe se rencontrent en face-à-face, plus ils auront tendance à partager des similarités et des «rituels de politesse» (Fiol et O'Connor: 2005, p. 25) qui atténuent les polarisations et la politisation des débats. A l'inverse, pour les membres d'une équipe qui ne se rencontrent qu'occasionnellement en face-à-face, les similarités se limitent au domaine des connaissances, (Crampton: 2001). Ainsi, seule la diversité des connaissances est atténuée, ce qui n'est pas suffisant. Les autres types de différences (sociale et de valeur) demeurent, ce qui favorise l'éclosion de sous-groupes dont les intérêts divergent (Fiol et O'Connor: 2005).

1.2.2.3 Les aspects techniques

Les impacts des connaissances techniques sur la performance des équipes virtuelles ont été souvent explorés. Quelques plus rares études se sont aussi intéressées à leur impact sur la satisfaction des membres d'équipes virtuelles. Elles démontrent que les difficultés techniques et le manque de support à ce niveau ont pour effet de stresser et de frustrer les individus au point de leur donner une impression négative de leur expérience de travail en ligne (Hara et Kling: 2000). S'ajoute à cela le fait que la confiance des individus dans leurs capacités à utiliser les instruments de communication en ligne et à en comprendre le fonctionnement conditionne l'existence et la qualité des interactions (Finegold et Cooke: 2006). Les difficultés techniques sont aussi identifiées comme susceptibles d'inhiber la créativité des équipes virtuelles (Ocker: 2005). Enfin, un utilisateur qui ne connaît pas bien un outil de communication en ligne aura tendance à ne pas s'en servir et un outil mal adapté pour une tâche ne sera pas utilisé (Overbaugh et Casiello: 2008).

1.2.2.4 La formation

Pour palier aux difficultés engendrées par le manque de familiarité avec la technologie, plusieurs auteurs insistent sur l'importance de développer les compétences nécessaires pour travailler dans des environnements virtuels. Cela a pour effet positif, entre autre, d'accélérer la participation efficace (Macdonald: 2003). L'utilité de la formation demeure même si, aujourd'hui, un nombre croissant de gens est de plus en plus à l'aise avec le Web et les outils de communication qui y sont disponibles (Macdonald: 2003; Rutkowski et al.: 2008). En effet, selon Rutkowski et al (2008), la différence entre l'utilisation privée

des communications médiatisées par ordinateur et l'utilisation qu'on en fait dans un milieu de travail ou d'apprentissage, c'est le choix des outils avec lesquels on accomplit des tâches. Puisque ces choix déterminent la manière dont l'équipe produit et exigent la coordination de l'utilisation des outils, cela demande de la formation (Rutkowski et al.: 2008).

Par ailleurs, selon Salmon (2000), la compétence a un impact direct sur les facteurs affectifs qui entrent en jeu dans les activités d'apprentissage. Ainsi, pour bien apprendre à collaborer en ligne, il faut développer ces compétences. Donner de la formation est avantageux car l'acquisition de compétences et d'habiletés nécessaires à la collaboration en ligne permet aux membres de se centrer plus efficacement sur les tâches à accomplir. C'est en ce sens que Janet MacDonald affirme : «[They] must develop their abilities at a basic level, before they can be expected to take on more complex tasks» (Macdonald: 2003, p. 378). C'est aussi le cas en période de changement. Akkirman et Harris (2005) ont découvert que la formation, tant au niveau technique qu'au niveau des habitudes de travail, est un facteur important dans le contexte de transformation d'une équipe traditionnelle en équipe virtuelle.

Enfin, la formation peut aussi être utile à résorber les effets négatifs des différences culturelles sur les équipes virtuelles distribuées mondialement. Certains auteurs recommandent d'intégrer des cours qui confrontent les étudiants à la réalité des organisations qui fonctionnent à un niveau multinational : «Working together under the guidance of faculty encourages students to share their reactions to cultural differences

and to work through problems arising from these differences» (Rutkowski et al.: 2008, p. 306).

1.2.2.5 La pédagogie

Une partie importante de la littérature concernant les équipes virtuelles est issue du domaine de l'éducation et accorde beaucoup de place à la pédagogie. Les principales approches pédagogiques qui s'intéressent au travail en ligne en équipe sont de souche constructiviste (Piaget: 1974; Bruner: 1996) et socioconstructiviste (Vygotsky: 1997). Ces auteurs se préoccupent de trouver les applications pratiques qui répondent le mieux aux postulats théoriques pour créer des environnements d'apprentissage centrés sur l'apprenant (Jonassen et Land: 2000), de trouver quelles pédagogies permettent le mieux aux étudiants universitaires de construire les connaissances et les habiletés nécessaires pour qu'ils soient compétitifs sur le marché du travail (Overbaugh et Casiello: 2008), ou de trouver quels outils et quels systèmes répondront le mieux à ces pédagogies (Suthers: 2006; Overbaugh et Casiello: 2008).

1.2.3 LES PROCESSUS RELIÉS À LA TÂCHE

Les processus reliés à la tâche englobent ceux qui prennent place lorsque les membres d'une équipe travaillent ensemble à la réalisation d'une tâche (Powell et al.: 2004). Les catégories les plus fréquentes dans ce champ focal de la recherche sont la communication, la coordination des tâches et de l'équipe et l'intégration des tâches à la technologie.

1.2.3.1 La communication

Les recherches sur la communication au sein des équipes s'intéressent aux difficultés rencontrées par les équipes virtuelles à communiquer à cause des caractéristiques des CMO (Hara et Kling: 2000; Crampton: 2001; Sorensen: 2004; Finegold et Cooke: 2006); plusieurs études issues du domaine académique de la gestion comparent le degré et l'efficacité de la communication au sein d'équipes traditionnelles, virtuelles et semi virtuelles (Ocker et Fjermestad: 2000; Webster et Wong: 2008); enfin, la recherche dans le domaine de l'éducation, s'intéresse à l'analyse des interactions en ligne (Curtis et Lawson: 2001; Liu et Tsai: 2008).

Comme nous l'avons vu plus haut, la communication dans les équipes virtuelles répond à des contraintes et offre des possibilités que l'on ne retrouve pas dans les équipes traditionnelles. Aussi, certains chercheurs et praticiens s'entendent pour dire qu'il faut développer de nouvelles façons de communiquer qui tiennent compte des caractéristiques des environnements virtuels et des CMO (Akkirman et Harris: 2005; Suthers: 2006).

Par contre, la majorité des études soulignent les difficultés que rencontrent les équipes virtuelles dans leurs communications. Les limites de la technologie comme le manque de richesse des médias et l'asynchronisme (Sorensen: 2004; Finegold et Cooke: 2006), font en sorte qu'elles communiquent généralement moins efficacement (McDonough et al.: 2001) et moins fréquemment (Webster et Wong: 2008) que les équipes traditionnelles. Selon Axtell et ses collègues (2004), plus la distance qui sépare les

membres d'une équipe est grande et plus leur dispersion est importante, plus les occasions de communication seront faibles. Les observations sembleraient révéler qu'il existerait aussi une corrélation négative entre le degré de virtualité d'une équipe et son efficacité à communiquer (Gibson et Cohen: 2002). Par ailleurs, les équipes virtuelles qui communiquent efficacement présenteraient des modes de fonctionnement qui les rapprochent davantage des équipes traditionnelles que des équipes virtuelles peu performantes (Ocker et Fjermestad: 2000). Enfin, le fait que les équipes virtuelles aient moins d'opportunités de communiquer (Powell et al.: 2006; Webster et Wong: 2008) semble faire en sorte qu'elles manquent de connaissances et de langage partagés, ce qui tend à entraver la communication (Crampton: 2001). Pour les développer et favoriser une communication efficace, il faut non seulement échanger de l'information, mais aussi, notamment, donner de la place aux débats (Krumpel: 2000), encourager les interactions sociales (voir section 4) et coordonner la communication au sein de l'équipe (Jarvenpaa et al.: 1998; Maznevski et Chudoba: 2001). Malheureusement, la littérature, jusqu'ici et dans une large proportion, tend à encourager une culture d'échange d'information (Powell et al.: 2004).

La plupart des recherches sont inspirées par la théorie de la richesse des médias (Daft et Lengel: 1986; Daft et al.: 1987). Cette position théorique constitue la position canonique dans l'étude des équipes virtuelles que Culnan et Markus (1987) ont baptisée le paradigme des indices absents («Cues-filtered-out»). Pour plusieurs, cette position souffre d'un déterminisme technologique (notamment Walther: 1992; Axtell et al.: 2004; Wilson et al.: 2006) qui veut que l'expérience des interactions en face-à-face soient le summum en terme de possibilités et d'efficacité communicationnelles et que cette

expérience sera toujours amoindrie dans les CMO à cause de la pauvreté des médias disponibles en ligne (Axtell et al.: 2004). Par contre, les effets de la technologie sur la communication et les processus des équipes virtuelles ne sont pas unidirectionnels ou déterministes :

«Outcomes also depend on adaptation, the cues remaining in the media, one's experience with the technology, communication partners, subject, and broader context. Social identity and influence also have an impact and can play a part in making relations more extreme by exaggerating the limited cues available» (Axtell et al.: 2004, pp. 213-214)

Walther (1992) affirme que les indices que l'on prétend avoir perdus à cause de la pauvreté des médias en ligne sont en fait présents, mais qu'ils mettent du temps à prendre effet. Plusieurs recherches, qui ne sont pas reliées à la théorie du traitement social de l'information (Walther: 1992), démontrent que le temps a un effet positif sur la communication et sur les interactions en général dans les équipes virtuelles (Akkirman et Harris: 2005; Schellens et Valcke: 2005). Dans cette optique, il faut prévoir qu'avec le temps, les CMO vont se transformer et s'adapter pour devenir aussi efficaces que celles en face-à-face (Axtell et al.: 2004) car :

« [...] change in the way we work together is a process not an event. As such, it will take time and will require each of us to adapt to new environments, new technologies and new ways of working» (Holton: 2001, p. 46)

Finalement, la littérature en éducation s'est beaucoup penchée sur l'analyse des interactions qui prennent place dans les équipes virtuelles et, dans une proportion moins importante, sur les perceptions qu'ont les étudiants de ces interactions. Le type d'analyse le plus fréquent est l'analyse de contenu. Le modèle de Henri (1992) sert à dégager les dimensions cognitive et métacognitive de la collaboration et de

l'apprentissage en ligne à partir des unités de sens contenues dans les messages. Hara et al. (2000) ont découvert, à l'aide de ce modèle, que les étudiants ont tendance à ne poster que le minimum de messages requis, mais que leurs messages étaient longs, complexes et faisaient référence aux messages des autres.

Gunawardena et al. (1997) ont critiqué ce modèle parce qu'il ne permet pas de tenir compte de la construction sociale des connaissances dans les interactions en ligne. Ils proposent un instrument d'analyse développé à partir de la méthode de la *théorie ancrée* (Glaser et Strauss: 1967) qui permet de suivre l'évolution des processus de négociation de sens et de compréhension mutuelle à travers la discussion (Gunawardena et al.: 1997). Ce modèle a été utilisé notamment par Schellens et Valcke (2005) dans une recherche qui démontre que les interactions des étudiants sont principalement axées sur la tâche à accomplir dès le début des échanges et le demeurent pour toute la durée du cours. Certains groupes marginaux qui communiquent beaucoup intègrent de plus en plus d'interactions sociales dans leurs échanges à mesure que la collaboration avance dans le temps (Schellens et Valcke: 2005). Par ailleurs, ils ont trouvé que les processus de négociation de sens n'étaient pas aussi complexes qu'ils l'avaient prévu, se limitant au partage et à la comparaison d'information et à la négociation et co-construction de connaissances (phases 1 et 2 du modèle de Gunawardena et al.: 1997).

Le modèle de la communauté d'enquête (community of inquiry) (Garrison et al.: 2000, 2001; Garrison et Arbaugh: 2007) est aussi un modèle important qui analyse les interactions en ligne. Il tente de dépeindre les processus par lesquels, à travers des

interactions, les étudiants apprennent en ligne. Ce qui est intéressant dans ce modèle, c'est qu'il tient compte à la fois des interactions reliées aux tâches avec le concept de présence cognitive, de la dimension socio affective, avec le concept de présence sociale et de la dimension structurelle (le design, la facilitation et les instructions directes), avec le concept de présence de l'enseignant (Garrison: 2006). De nombreuses recherches qui ont utilisé ce modèle, ont souligné que les interactions reliées aux tâches allaient rarement plus loin que l'échange d'informations (Meyer: 2003; Murphy: 2004; Luebeck et Rice: 2005). D'autres notent que plus la présence sociale des membres est forte, plus les interactions seront favorisées au sein de leur groupe (Anagnostopoulos et al.: 2005; Beuchot et Bullen: 2005).

1.2.3.2 La coordination

La coordination, représente le degré d'articulation fonctionnelle et la concentration des efforts entre différentes parties d'une organisation. Elle représente aussi l'ampleur de l'organisation logique des activités de travail des membres d'une équipe afin qu'elles soient régulières et cohérentes (Cheng, 1983, cité par Powell et al.: 2004). La coordination est souvent associée à la performance des équipes virtuelles (Maznevski et Chudoba: 2001). Mais la dispersion, la distance, la diversité (Axtell et al.: 2004) et les modèles mentaux divergeants (Sarker et al.: 2001) font en sorte que la coordination du travail des équipes virtuelles soit plus difficile. Ainsi, il est important de mettre en place des normes pour encadrer la collaboration afin de mieux intégrer les contributions individuelles à la production collective (Sarker et al.: 2001). Il est aussi préférable de se doter d'une stratégie afin d'aider l'équipe à développer la dimension procédurière de sa

collaboration (Liu et Tsai: 2008). Bell et Kozlowski (2002) insistent sur l'importance de créer des équipes virtuelles en mettant l'emphase sur l'engagement des membres afin de permettre aux équipes d'être autonomes et autogérées. Selon eux, cela s'impose car il est difficile, à cause des particularités des environnements virtuels, de surveiller et de contrôler leurs activités. Aussi, pour que la coordination soit efficace, il faut donner aux équipes des buts clairs et motivants (Bell et Kozlowski: 2002; Hertel et al.: 2004). Selon Hertel (2004), il est primordial de bien fixer et de bien définir les objectifs et les buts d'une équipe virtuelle à l'aide de processus de qualité. Par ailleurs, la clarté dans la définition des tâches réduit les frustrations des membres confrontés à des consignes ambiguës (Hara et Kling: 2000) et augmente la créativité des équipes (Ocker: 2005).

Contrairement à Bell et Kozlowski (2002), Ramesh et Dennis (2002) rejettent l'autonomie. Ils croient plutôt que c'est grâce à un design rigide et très contraignant laissant peu de place à l'innovation qu'on réussit à éviter les problèmes de coordination. Pour parvenir à ce résultat, il est primordial, selon eux, de standardiser les intrants, les processus et les extrants. Finalement, les rencontres en face-à-face ont démontré leur efficacité à améliorer la coordination des équipes (Maznevski et Chudoba: 2001). Quand il n'est pas possible d'en organiser, les protocoles de coordination et la formation à la communication ont démontré leur efficacité à améliorer la coordination et la collaboration (Powell et al.: 2004).

1.2.3.3 L'intégration tâche/technologie

Selon la théorie de la richesse des médias (Daft et Lengel: 1986; Daft et al.: 1987), il est important de choisir les canaux de communication en fonction des tâches à accomplir. En effet, si une tâche requiert un échange d'informations volumineux, de la coordination, de la persuasion, le consensus ou encore qu'elle implique des émotions, un média riche est préférable (Riopelle et al.: 2003). Ceci a été démontré dans des recherches empiriques où les équipes qui s'adonnaient à des tâches complexes et équivoques, choisissaient des médias riches, comme les rencontres en face-à-face ou des médias synchrones, tandis qu'elles choisissaient des médias moins riches et asynchrones, comme les courriels, pour accomplir des tâches routinières (Riopelle et al.: 2003; Overbaugh et Casiello: 2008). Les équipes sont d'ailleurs plus efficaces lorsqu'elles utilisent des médias pauvres pour accomplir des tâches routinières (Riopelle et al.: 2003). Dans le même ordre d'idées, Baltès et ses collègues (2002) ont mis en lumière le fait que la résolution de problèmes et de conflits est beaucoup plus difficile avec des CMO qu'avec des rencontres en face-à-face. Ainsi, la littérature qui s'adresse aux praticiens des domaines de la gestion et de l'éducation, affirme qu'il est nécessaire de donner accès à plusieurs médias synchrones et asynchrones, riches et moins riches, les utilisateurs ayant tendance à mélanger les médias pour faire leur travail (Finneran et Heckman: 2004). Il faut toutefois noter que les équipes qui n'ont pas accès à des médias synchrones auront la possibilité de surmonter les contraintes de la technologie afin de réussir à effectuer des tâches complexes, à la condition que leurs membres aient préalablement développé un langage commun (Hollingshead et al.: 1993).

Les tâches doivent donc déterminer le choix des médias utilisés et non s'adapter aux médias choisis (Overbaugh et Casiello: 2008). Il faut aussi que ces médias puissent être adaptés ou remplacés en fonction de l'évolution des tâches (Maznevski et Chudoba: 2001; Spencer et Hiltz: 2003). Cette adéquation entre les tâches et la technologie implique que l'on planifie l'utilisation de cette dernière (Rutkowski et al.: 2008).

1.2.4 LES PROCESSUS SOCIOAFFECTIFS

Les processus socioaffectifs tels que la construction de relations interpersonnelles, la confiance et la cohésion sont perçus comme fondamentaux pour l'efficacité des équipes, bien qu'ils paraissent difficiles à développer dans les équipes virtuelles (Jarvenpaa et Leidner: 1999; Kreijns et al.: 2003; Axtell et al.: 2004; Webster et Wong: 2008). Ces processus sont reconnus pour avoir un effet important sur l'identification des membres au groupe, sur les processus reliés aux tâches et sur la collaboration. C'est pourquoi ils font l'objet de nombreuses recherches.

1.2.4.1 La construction de relations sociales

Les équipes virtuelles ont tendance à avoir davantage d'interactions reliées aux tâches que d'interactions sociales (Schellens et Valcke: 2005). Les mauvaises expériences et les échecs sont souvent dus à des facteurs reliés à la dimension sociale des échanges (Kreijns et al.: 2003). Les dynamiques sociales sont souvent à l'origine de l'inefficacité de certaines équipes (Kreijns et al.: 2003). Généralement, ces problèmes sont attribués aux caractéristiques des CMO, et au manque d'interactions en face-à-face. Pour contrer ces limites, les designers d'environnements virtuels ont développé une foule

d'instruments comme les salons de clavardage, les fonctions de partage de documents ou les logiciels de brainstorming visant à faciliter les interactions sociales. Mais, comme l'affirment Kreijns, Kirschner et Jochems (2003) dans une étude sur les environnements virtuels d'apprentissage utilisés au niveau universitaire, cela ne suffit pas.

Selon ces auteurs, il existe deux pièges dans lesquels les designers et les enseignants tombent le plus souvent. Il y a d'abord celui de prendre pour acquis que les interactions sociales vont automatiquement avoir lieu si la technologie le permet. Ceci rejoint l'idée de déterminisme technologique nourri de l'enthousiasme suscité par les communications médiatisées par ordinateur (Finegold et Cooke: 2006). La présence d'un média, même s'il est adapté à une activité de communication particulière, ne garantit pas leur utilisation (Kreijns et al.: 2003; Suthers: 2006; Overbaugh et Casiello: 2008) ou l'éclosion d'interactions sociales (Kreijns et al.: 2003). C'est une condition nécessaire, mais non suffisante (Kreijns et al.: 2003).

Il y a ensuite le piège de la propension à ne concentrer les interactions que sur la dimension cognitive et sur les processus reliés aux tâches de la collaboration sans tenir compte des processus socioaffectifs (Kreijns et al.: 2003). Sans interaction sociale, le développement de la confiance et de l'identification au groupe sont plus difficiles (Powell et al.: 2006) ce qui risque d'entraîner divers problèmes lors des interactions reliées aux tâches. Lorsque l'on ne peut pas se faire une idée de ceux avec qui l'on échange (à travers des indices sociaux), cela peut rendre ambiguë l'interprétation des messages (Hara et Kling: 2000) et mener à un conflit lorsqu'une critique qui s'adresse au travail de

quelqu'un est perçue comme une attaque personnelle (Rourke: 2000, cité par Kreijns et al.: 2003).

Pour éviter ces pièges, encourager les interactions sociales et développer les relations sociales, il faut mettre en place des environnements virtuels dont les structures facilitent l'affiliation grâce à la dépendance mutuelle, à la formation d'une impression des membres et à l'attraction envers les autres (en fonction de l'affection, du statut et de la compétence) (Kreijns et al.: 2003). Ces structures permettent le développement affectif de l'équipe et facilitent la communication. Mais pour qu'une véritable communauté existe et dure, il faut une raison d'être partagée par les membres (Thomson et MacDonald: 2005; Garrison: 2006; Garrison et Arbaugh: 2007). Pour Garrison (2006) la cohésion demande un focus intellectuel que permet la présence sociale des membres dans le groupe, c'est-à-dire leur capacité à se projeter socialement et affectivement dans le contexte d'une communication médiatisée afin d'établir des relations sociales personnelles et sensées (Garrison et al.: 1999; Garrison: 2006; Garrison et Arbaugh: 2007). Le temps est aussi un facteur important dans le développement des relations sociales. C'est vrai dans tous les types d'interactions (Axtell et al.: 2004). Par contre, les indices qui permettent leur éclosion sont plus lents à faire effet dans les CMO que dans les interactions en face-à-face (Walther: 1992). Ainsi, dans le contexte d'équipes ad hoc, les rencontres en face-à-face peuvent jouer le rôle de catalyseur pour les relations sociales surtout si elles prennent place tôt dans leur existence (Maznevski et Chudoba: 2001).

1.2.4.2 La cohésion

La cohésion est la force d'attraction que représente l'idée d'une équipe pour les membres qui en font partie (Hogg: 1992). Elle nécessite une certaine convergence intellectuelle et le respect mutuel au sein d'une équipe (Garrison: 2006). La cohésion assure de meilleures performances (Maznevski et Chudoba: 2001). Elle sert aussi à construire les processus de participation et l'empathie à travers des échanges collaboratifs intersubjectifs (Weick: 1995), c'est-à-dire dont le sens est partagé (Garrison et al.: 1999) et co-construit (Weick: 1995) par tous les membres.

Par contre, le développement de la cohésion est susceptible d'être affecté par le degré de virtualité d'une équipe (Axtell et al.: 2004). L'identification est un élément clef dans la construction de la cohésion (Axtell et al.: 2004) surtout dans les environnements virtuels (Wiesenfeld et al.: 2001) à cause du peu de contact physique entre les membres (Fiol et O'Connor: 2005). Le fait que les équipes virtuelles aient moins d'occasions de communiquer (Powell et al.: 2006; Webster et Wong: 2008) fait en sorte qu'elles sont moins susceptibles de voir leurs membres développer des relations d'amitié (Axtell et al.: 2004). Ces problèmes sont décuplés dans les groupes semi virtuels à cause des effets de l'identification sociale qui veut que les membres s'identifient davantage à leur sous-groupe co-local et qu'ils aient une perception négative du sous-groupe dispersé (Crampton: 2001; Webster et Wong: 2008).

Mais il est possible de développer la cohésion avec le temps (Walther: 1992; Beranek et Martz: 2005) et elle peut s'avérer plus forte que dans les équipes traditionnelles (Lea et

Spears: 1992). Les leaders ont un rôle positif en la facilitant par la création de ponts entre les membres, en encourageant une fréquence soutenue dans les communications et en adoptant une attitude ouverte et empathique (Axtell et al.: 2004). La formation des membres d'équipes virtuelles à l'établissement de liens interpersonnels joue aussi un rôle dans l'amélioration de la cohésion (Beranek et Martz: 2005).

1.2.4.3 La confiance

La confiance, comme la cohésion, est liée à la performance dans les équipes virtuelles (Sarker et al.: 2001). Elle se développe à travers

«frequent and meaningful interaction, where individuals learn to feel comfortable and open in sharing their individual insights and concerns, where ideas and assumptions can be challenged without fear or risk of repercussion and where diversity of opinion is valued over commonality or compliance. Caring talk, personal conversations and story telling are forms of discourse which can establish a mood of support and encourage self disclosure and the sharing of feelings» (Holton: 2001, p. 36)

Les facteurs qui influencent la confiance sont la familiarité avec la culture de l'équipe et la diversité de ses membres, le sentiment de partager une identité commune et un haut taux de communication, surtout lorsqu'elle n'est pas reliée aux tâches (Rocco et al.: 2000).

Sans confiance, les membres d'une équipe passent beaucoup de temps à se surveiller et à se contrôler les uns les autres, à ne pas reconnaître l'apport des autres ou à faire le travail en double (Ashforth et Lee: 1990). Elle serait pourtant un moyen de gestion plus efficace que le contrôle dans les groupes dispersés (Jarvenpaa et al.: 1998). Il existe plusieurs types de confiances. Il y a d'abord la confiance de bonne volonté basée sur

des stéréotypes et des suppositions (swift trust, Meyerson et al.: 1996; initial trust, McKnight et al.: 1998). Ce type de confiance est, en quelque sorte, une disposition individuelle à la confiance jusqu'à preuve du contraire, ce qui le rend fragile. Il y a ensuite la confiance contextuelle («situational») qui se développe à travers la rétroaction et les interactions sociales (Powell et al.: 2006). Il y a, troisièmement, la confiance basée sur la cognition qui s'appuie sur le jugement de chacun des membres portant sur la fiabilité, le sens des responsabilités (Webster et Wong: 2008) et la compétence (Axtell et al.: 2004) de ses collègues. Il y a enfin la confiance basée sur l'affect qui repose sur les liens affectifs qu'entretiennent les membres de l'équipe (Webster et Wong: 2008) et qui, contrairement à la confiance cognitive, se nourrit de discussions non centrées sur les tâches (Axtell et al.: 2004).

Par ailleurs, selon la perspective des indices absents (Cues-filtered-out), les CMO limitent le développement des relations dans les équipes virtuelles. Aussi, les informations sociales étant importantes dans le développement de la confiance, celui-ci ne se fera pas de la même manière que dans les équipes traditionnelles (Wilson et al.: 2006). Selon McDonough (2001), l'impossibilité de rencontrer ses collègues rend difficile la possibilité de juger de leur fiabilité. Les équipes virtuelles en sont donc réduites à développer leur confiance à partir de facteurs qui ne sont pas expérientiels comme la bonne volonté et les facteurs institutionnels (les structures qui mettent en place les conditions qui font que l'on peut faire confiance) (McKnight et al.: 1998). Dans ces conditions, les équipes virtuelles ont de la difficulté à développer la confiance contextuelle et sont plutôt limitées à la confiance de bonne volonté, ce qui les rend plus instables (Powell et al.: 2006). De la même manière, la confiance basée sur l'affect sera

difficile à atteindre parce que les contraintes des CMO font en sorte que le transfert d'information sociale, à la base du développement de liens affectifs, est amoindri. La solution pour contourner ces limites, selon les tenants de la perspective des indices absents, est d'organiser des rencontres en face-à-face (Maznevski et Chudoba: 2001).

Cependant, la perspective des modèles portant sur le développement des groupes, soutient plutôt que la confiance est susceptible de se développer avec le temps et pas nécessairement avec le contact (Wilson et al.: 2006). Les gens seraient, ainsi, poussés à développer des relations sociales quel que soit leur mode de communication (Walther: 1992). Les CMO n'entraveraient pas la diffusion d'informations sociales, elles la ralentiraient. Selon Wilson, Straus et McEvily (2006), le développement de la confiance n'est donc pas moins fort dans les équipes virtuelles que dans les équipes traditionnelles, il n'est que plus lent. Ces auteurs ont démontré que la confiance était plus longue à s'installer dans les premières phases du développement des équipes virtuelles, mais qu'avec le temps, elle augmentait à des niveaux similaires à ceux que l'on retrouve dans les équipes traditionnelles. Les résultats d'une étude de Rocco et de ses collègues (2000) portant sur la confiance cognitive dans des équipes d'ingénieurs confirment ceux Wilson et al. Par ailleurs, la confiance a aussi tendance à se transformer avec le temps, passant d'une confiance cognitive à une confiance plus affective dans la durée et vers la fin des projets (Jarvenpaa et al.: 1998).

La confiance dans le cas des équipes semi virtuelles est soumise à l'influence de l'effet d'affiliation intra groupe par rapport à l'affiliation extra groupe. Les membres d'une équipe s'identifient davantage aux membres de leur équipe co-locale (affiliation intra

groupe) qu'aux membres dispersés (affiliation extra groupe) de telle sorte que la confiance se développe dans le groupe co-local au détriment de la confiance entre les groupes dispersés (McKnight et al.: 1998; Webster et Wong: 2008). Les membres d'un groupe co-local ont davantage d'occasions de communiquer entre eux, notamment en face-à-face, ce qui a pour effet de favoriser l'éclosion de la confiance affective (Webster et Wong: 2008). Les membres des groupes dispersés ont, au contraire, moins d'occasions de communiquer entre eux, ce qui entraîne le renforcement des liens intra groupe et moins de confiance, de cohésion, de satisfaction, de collaboration et plus de conflits, dans les relations extra groupe (Axtell et al.: 2004). Webster et Wong (2008) ont d'ailleurs démontré que, dans les équipes semi virtuelles, la perception qu'ont les membres de leur groupe co-local est plus fortement positive que celle que l'on retrouve dans les équipes traditionnelles à cause de l'effet intra versus extra groupe.

1.2.5 LES EXTRANTS

Parmi les sujets dont on traite dans le champ d'intérêt des extrants, on retrouve la satisfaction des membres d'équipes virtuelles. Par contre, c'est la performance qui est certainement le sujet le plus récurrent dans la littérature sur les équipes virtuelles car celle-ci s'adresse principalement aux praticiens, aux gestionnaires et aux enseignants.

1.2.5.1 La satisfaction

En général les auteurs qui étudient la satisfaction dans les équipes virtuelles le font par la comparaison. On veut généralement savoir si ce sont les équipes virtuelles ou traditionnelles qui sont les plus satisfaites. Akkirman et Harris (2005) ont découvert,

contrairement à leurs attentes, que, dans la même organisation, ceux qui travaillaient de façon virtuelle étaient plus satisfaits des communications que les autres. Staples (2001) a trouvé le contraire en ce qui concerne la satisfaction des travailleurs par rapport à leur emploi. Toutefois, il semble qu'avec le temps, la satisfaction devienne similaire chez les uns et les autres (Walther: 1992; Hollingshead et al.: 1993). Les équipes semi virtuelles, quant à elles, semblent connaître des degrés de satisfaction généralement élevés à l'intérieur des groupes co-locaux, mais aussi les plus faibles entre les groupes dispersés (Webster et Wong: 2008).

Les facteurs d'augmentation de la satisfaction des membres d'une équipe virtuelle sont, entre autres, l'efficacité de la technologie qui médiatise la communication (Ang et Soh: 1997), l'interdépendance et l'existence de buts communs (Hertel et al.: 2004), les liens sociaux (Powell et al.: 2004) et la formation à leur développement (Beranek et Martz: 2005), la réduction de l'équivoque (Rutkowski et al.: 2008) et, enfin, la cohésion et la confiance (Powell et al.: 2004).

1.2.5.2 La performance

La littérature sur la performance s'intéresse à la comparaison des équipes virtuelles et traditionnelles ainsi qu'aux intrants et aux processus qui l'améliorent ou l'influencent.

L'étalon de mesure des équipes virtuelles le plus souvent utilisé est l'équipe traditionnelle. Les deux ont souvent été comparées, mais les résultats sont mitigés. Selon certains, les équipes virtuelles peuvent être plus performantes que les équipes

virtuelles en ce qui à trait à la qualité et à la créativité de leur travail (Ocker et al.: 1995; van Genuchten et al.: 2001). D'autres semblent avoir observé le contraire (McDonough et al.: 2001). Plusieurs ont même démontré qu'il n'y avait aucune différence entre les deux (Powell et al.: 2004). Une chose semble certaine, toutefois : les organisations qui veulent mettre sur pied des équipes virtuelles doivent adapter leur structure au mode de fonctionnement de ces dernières (Akkirman et Harris: 2005). Il en va de même pour les universités qui veulent instaurer un enseignement à partir d'environnements virtuels (Kreijns et al.: 2003; Suthers: 2006).

La majorité des recherches faites sur les équipes virtuelles ont des préoccupations téléologiques et, comme on a pu le voir tout au long de cette revue de la littérature, le thème de la performance se retrouve dans toutes les sphères des champs d'intérêts principaux de cette littérature. Reprendre l'explication des éléments qui influencent la performance reviendrait à se répéter. Ainsi, nous nous contenterons d'abord de résumer les facteurs les plus couramment identifiés comme influençant la performance des équipes virtuelles. Ensuite, nous nous attardons à deux facteurs influençant la performance, particulièrement pertinents pour notre recherche, que nous n'avons pas beaucoup abordés jusqu'ici : le conflit et les significations partagées.

Les facteurs influençant la performance sont notamment : la gestion du degré de diversité des membres (Fiol et O'Connor: 2005); la communication et les CMO (McDonough et al.: 2001); le degré de virtualité (Gibson et Cohen: 2002); le degré de collaboration (Liu et Tsai: 2008); les relations sociales (Rocco et al.: 2000; Powell et al.: 2006; Garrison et Arbaugh: 2007); la confiance, la cohésion et l'identification des

membres à l'équipe (Kreijns et al.: 2003); les rencontres en face-à-face (Saunders: 2000); la coordination et les structures (Ramesh et Dennis: 2002); la diversité créative et innovatrice (Maznevski et Chudoba: 2001; Hardin et al.: 2007); la coordination des tâches et des interactions (Jarvenpaa et al.: 1998; Maznevski et Chudoba: 2001); l'intégration des efforts individuels et collectifs (Sarker et al.: 2001); la motivation (Hertel et al.: 2004); la formation (Macdonald: 2003; Akkirman et Harris: 2005; Rutkowski et al.: 2008), les connaissances et les difficultés techniques (Hara et Kling: 2000), le choix d'une approche pédagogique (Suthers: 2006; Overbaugh et Casiello: 2008), le choix des canaux de communication (Riopelle et al.: 2003).

Le conflit, lorsqu'il porte sur la tâche, est généralement perçu comme positif pour la performance dans les équipes traditionnelles (Axtell et al.: 2004), surtout si les protagonistes n'adoptent pas une stratégie d'évitement et expriment clairement leur opposition (Putnam et Poole: 1989). Par contre, les conflits affectifs ont tendance à nuire à la performance des équipes traditionnelles parce qu'ils provoquent de l'anxiété et de l'hostilité chez leurs membres ainsi que de la perte de temps et d'énergie (Axtell et al.: 2004). Dans le cas des équipes virtuelles, les conflits sur la tâches sont aussi nocifs que les conflits affectifs parce que la dispersion des membres et les CMO entravent la communication saine. Ainsi, les conflits sur les tâches ont tendance à se transformer en conflits affectifs (Axtell et al.: 2004). Afin d'éviter les effets néfastes des conflits sur les équipes virtuelles, il est recommandé d'encourager la confiance de bonne volonté (swift trust), la coordination de l'équipe et une culture commune à tous ses membres (Mannix et al.: 2002).

Enfin, le développement de bases communes aux membres d'une équipe virtuelle tel qu'un langage commun (Powell et al.: 2004) ou des connaissances communes (Crampton: 2001), facilite les échanges et favorise la bonne performance. Ces bases contribuent à la construction de significations partagées qui forment le cadre à partir duquel les membres interprètent les événements organisationnels et les actions des acteurs organisationnels (Bjorn et Ngwenyama: 2009). Les significations partagées sont constamment redéfinies en fonction de l'évolution du contexte organisationnel. Dans le domaine de la recherche en éducation, Suthers (2006) utilise le concept de construction de sens intersubjectif (intersubjective meaning making) pour qualifier le même phénomène appliqué à l'apprentissage collaboratif dans des environnements virtuels.

1.3 CONCLUSION

La littérature sur le phénomène des équipes virtuelles, comme on a pu le voir, a principalement des préoccupations téléologiques et utilitaristes. On fait de la recherche qui permettra d'améliorer le design des équipes virtuelles et des environnements dans lesquels ils évoluent. On se penche aussi sur les facteurs qui nourrissent la performance de ces équipes afin d'être en mesure de la rendre plus efficace.

Ce que cette littérature abondante nous enseigne, c'est que, bien qu'il soit utile, l'exercice de dégager des lois générales pour étudier ou pour gérer les équipes virtuelles est insuffisant. En effet, les études dont nous avons fait la recension ici démontrent que tout et son contraire ont été avancés à leur sujet. Nous croyons que ceci s'explique par le fait que la majeure partie des recherches se fait selon des

principes positivistes et atomise son sujet avec l'effet néfaste de lui faire perdre de sa richesse et de sa complexité. Selon nous, il faut tenir compte de toute la complexité du phénomène des équipes virtuelles pour bien le comprendre. Aussi, en ce sens, nous considérons que certaines avenues ont encore été trop peu explorées. En effet, la littérature décrit les équipes virtuelles principalement du point de vue des praticiens (enseignants et designers d'équipes et d'environnements virtuels) et des gestionnaires. Il nous semble qu'il serait intéressant de les décrire aussi du point de vue des acteurs qui en font partie. Car, en effet, trop peu de recherches sont faites de ce point de vue. On s'est intéressé beaucoup aux structures qui influencent les attitudes et les comportements des membres d'équipes virtuelles, mais moins aux structures émergeant de leurs activités.

Ainsi, nous pensons qu'il serait intéressant d'étudier comment les cadres interprétatifs des membres d'une équipe virtuelle contribuent à structurer leur expérience de collaboration. Plusieurs auteurs, comme on a pu le voir, soulignent l'importance de l'existence de bases communes (connaissances, langage et sens) partagées par les membres d'équipes virtuelles (notamment Cramton : 2001; Bjorn et Ngwenyama : 2009). D'autres, comme Suthers (2006), parlent de construction de sens intersubjectif pour étudier l'apprentissage collaboratif dans des environnements virtuels. Par contre, nous n'avons trouvé aucune recherche s'intéressant à la manière dont la construction de sens individuel contribuerait à modeler la construction de sens collective. Aussi, il nous semble intéressant de creuser la question de la construction de sens dans les équipes virtuelles en nous centrant sur le sensemaking individuel de ses membres.

Nous avons donc adopté une posture interprétative selon une approche narrative pour étudier une expérience de collaboration en équipe semi virtuelle vécue par des étudiants belges et québécois dans le cadre d'un cours donné simultanément dans une université belge et une université québécoise. La présente recherche tente de répondre aux questions suivantes :

1. Comment les étudiants font-ils sens de leur collaboration en équipe virtuelle?
2. Comment le sensemaking individuel contribue-t-il à construire le sensemaking collectif?

2 CADRE THÉORIQUE

La perspective interprétative conçoit la réalité comme un univers subjectif et s'intéresse à la manière dont les individus se la représentent (Giroux et Marroquin: 2005). Elle suppose que la manière par laquelle nous agissons et appréhendons le monde dépend de l'interprétation que nous faisons des expériences que nous vivons, c'est-à-dire, du sens que nous leur donnons (Putnam: 1983; 1991, p. 24). Cette perspective suppose aussi que le sens est construit socialement (Weick: 1979, 1995) ce qui signifie qu'il est subjectif et contraint par les buts que nous fixons à nos actions (Putnam: 1983; Gioia et Chittipeddi: 1991). Ainsi, pour mieux comprendre le fonctionnement des collaborations en ligne des équipes virtuelles, il faut étudier les interprétations et les systèmes de signification de ceux qui y prennent part. C'est à l'aide du concept de sensemaking que nous allons identifier la manière dont les étudiants ont fait sens de leur collaboration individuellement et collectivement.

Le sensemaking est d'abord un processus individuel qui opère à la fois au niveau cognitif et social (Weick: 1995). Il se fait aussi par les interactions où des individus échangent sur le sens (*sensegiving*, Gioia et Chittipeddi: 1991). Nous proposons qu'il ne devient collectif qu'au moment où, à travers l'activité de sensemaking, il fait éclore une intersubjectivité (Weick: 1995). Dans les lignes qui suivent nous traiterons de ces trois visages du sensemaking.

2.1 Le sensemaking

Le sensemaking sert à la construction et la reconstruction du sens par les acteurs impliqués dans le développement d'un cadre interprétatif (cadre de référence) à partir duquel ils tentent de comprendre une expérience (Gioia et Chittipeddi: 1991). Pour Weick (1995), le mot exprime clairement ce qu'il signifie : l'activité de faire du sens. Thomas, Clark et Gioia (1993) définissent le sensemaking comme un processus à la fois de cognition et d'action qui consiste à scanner l'environnement, à l'interpréter et à réagir. Cette dernière définition est celle dont nous nous servons dans l'analyse. Elle résume bien un concept large et elle est pratique. Le fait qu'elle découpe le processus en trois étapes permet de transposer ces dernières sur les réflexions des étudiants et de faire ressortir les éléments d'information qu'ils ont retenus (scanner), l'interprétation qui en est tirée (interpréter) et les actions qui en découlent (agir).

La première étape du processus de sensemaking consiste à chercher et à rassembler de l'information (Weick: 1979; Gioia et Chittipeddi: 1991). Le terme scanner est très juste dans la description de cette activité car, à la manière d'un scanner qui transforme une image en une série de petits points, celui qui rassemble de l'information sur une situation de laquelle il cherche à faire sens, choisit dans son expérience, des éléments (des points) sur lesquels il portera son attention dans le processus (Weick: 1995). Il en résulte une forme de texte, c'est-à-dire, un artefact produit à partir d'un contexte qu'il représente. Cette première étape joue le rôle d'activateur de l'interprétation et de l'action à venir (Thomas et al.: 1993), elle *enacte* l'environnement duquel on tente de faire sens (Weick: 1979, 1995, 2001). Par le concept d'*enactement*, Weick entend que

l'environnement dans lequel un individu se trouve est issu de ses actions qui le mettent en acte et le rendent réel à la fois (Weick: 1979). C'est, en quelque sorte, une rencontre au cours de laquelle l'un et l'autre se transforment. Il parle aussi de prophéties auto-réalisatrices pour illustrer son propos (Weick: 1979). Elles consistent en ce que les gens créent et trouvent ce qu'ils s'attendent à trouver. Les individus ont des attentes vis-à-vis des situations qu'ils rencontrent. Ces attentes constituent des critères à partir desquels les situations sont définies. Aussi, d'une part, tous les indices conformes à ces attentes confirment que les attentes font sens. D'autre part, tous les indices non conformes aux attentes sont rejetés et les explications construites pour éclaircir ces exceptions le sont à partir de ce sens (Weick: 1995). Un bon exemple d'une prophétie auto-réalisatrice est celui de l'enfant constamment diminué par ses parents qui le traitent de «bon à rien» et qui finit par le devenir après avoir assimilé cette définition de lui même :

«The expectation affects the information that is selected for processing, the inferences that are made, and the information that is retained.» (Weick: 1995, p.148)

La seconde étape, l'interprétation, consiste à appliquer une grille, un cadre à l'intérieur duquel l'information sélectionnée fait sens (Thomas et al.: 1993). C'est l'étape où l'on étiquette les éléments tirés de l'expérience pour les faire correspondre à des catégories qui cadrent la cognition (Thomas et al.: 1993). Alors que Weick (1995) conçoit l'activité de scanner comme s'approchant de l'écriture, il voit l'interprétation comme une activité de lecture. Il reprend la définition de Mailloux (1990) pour qui l'interprétation est une traduction approximative acceptable. Elle est ainsi une activité sociale parce qu'elle implique l'idée de négociation; elle est approximative parce qu'elle tente de rendre compte d'une réalité qui est contenue dans l'environnement *enacté*; elle opère une

traduction de cette réalité dont l'approximation peut la rendre sensible, c'est-à-dire, compréhensible, pour un auditoire présumé (Weick: 1995). L'interprétation opère donc une médiation (traduction) entre un texte et un public. Ainsi, selon lui, le fait qu'une traduction doive être acceptable implique que le sensemaking se fait toujours en tenant compte d'un contexte et qu'il soit, par le fait même, un processus social.

La troisième étape, l'action, découle des deux premières; son efficacité dépend de la capacité à mettre en œuvre les décisions prises en fonction de l'interprétation des éléments d'information choisis dans l'environnement (Thomas et al.: 1993). Selon Feldman (1989), l'activité de sensemaking ne mène pas nécessairement à l'action. Il est vrai que devant certaines situations, la meilleure action à prendre est parfois l'inaction. Le sensemaking peut aussi mener au constat qu'une meilleure compréhension de la situation est nécessaire avant d'agir. Toutefois, ces deux exceptions que soulève Feldman ne nous semblent pas en être vraiment. En effet, l'inaction est une forme d'action, ne serait-ce que parce que c'est un choix. Le fait de choisir, de prendre une décision, est en soi une action. Par ailleurs, constater que l'on a besoin de mieux comprendre une situation avant d'agir implique que l'on revienne à la première étape du processus de sensemaking, scanner l'environnement, qui est aussi une action, comme nous l'avons vu précédemment.

2.1.1 Les caractéristiques du sensemaking

Dans les lignes qui précèdent, nous avons défini le processus de sensemaking en nous penchant sur les trois étapes qui le constituent. Pour bien le comprendre, il faut élaborer

sur ses caractéristiques. Weick (1995), lui en reconnaît sept: il est ancré dans la construction identitaire; il est rétrospectif; il *enacte* des environnements sensibles; il est social; il est continu; il est centré sur des indices extraits de l'expérience; il est nourrit par la plausibilité plutôt que la vérité. Pour les fins de cette recherche, nous n'utiliserons pas toutes ces caractéristiques. Nous ne porterons donc pas attention à la dimension sociale ou continue du sensemaking des étudiants, non plus qu'à la question de la plausibilité. Ces éléments dépasseraient le cadre de la présente recherche. Les caractéristiques sur lesquelles nous porterons notre attention sont le fait que le sensemaking soit centré sur des indices extraits de la réalité, qu'il enacte l'environnement, qu'il soit ancré dans la construction identitaire et qu'il soit rétrospectif et réflexif. Nous ne reviendrons pas sur les deux premiers car nous les avons déjà abordés dans la description des trois étapes du sensemaking. Nous ajoutons par ailleurs une caractéristique qui nous semble fondamentale, celle de la narrativité. Cette idée, bien qu'elle ne fasse pas partie des sept caractéristiques du sensemaking qu'il a énoncées, Weick (1995) la place au centre du processus de la création de sens dans les organisations.

La caractéristique du sensemaking la plus importante, dans le cadre de cette recherche, est le fait qu'il soit un processus narratif (Weick: 1995; Robichaud et al.: 2004). Selon Bruner (1996), il existe deux types de modes de pensée par lesquels nous faisons sens du monde : paradigmatique et narratif. Le premier est le plus utilisé en science, en philosophie et en éducation; le second est le mode principal utilisé en littérature et dans la vie de tous les jours. Selon cet auteur, la narration est le principal moyen par lequel nous organisons notre expérience et notre mémoire (Bruner: 1991). Pour Robichaud,

Taylor et Giroux (2004), elle est une disposition naturelle du langage nous permettant de faire sens de notre expérience et de nos interactions.

Les propos de White (1981) sur la narrativité illustrent bien les liens que l'on peut faire avec le sensemaking. Selon lui, quand les gens racontent des expériences qu'ils ont vécues, la narrativité de leur description «transforms events into historical facts by demonstrating their ability to function as elements of completed stories» (p.251). Raconter une histoire, dans ce contexte, consiste donc à construire la réalité. Le narrateur la présente selon une certaine unité au niveau du sens. Si non, elle risque d'être incohérente, désordonnée et incompréhensible pour celui qui l'entend. Selon Weick (1995), quand les gens racontent leur vie ou une expérience, leur histoire n'est jamais la copie conforme de leur expérience; elle est toujours filtrée et montée comme on monte un film. L'idée de montage renvoie à la métaphore du scanner. À travers l'exercice de narrer, on choisit, dans les éléments de l'expérience, ceux que l'on considère importants et on détermine la manière dont on va les présenter. On construit ainsi un cadre d'interprétation qui définit des rôles, qui précise ce qui est normal et ce qui ne l'est pas, selon une certaine conception de l'ordre, etc.

Les rôles que l'on se donne lorsqu'on se raconte renvoient à des conceptions que l'on a de soi : le père attentionné, l'étudiant ambitieux, l'ami absent, etc. Le sensemaking fonctionne de la même manière car il est ancré dans la construction identitaire (Weick: 1995). Ainsi, «qui je suis» influence mes choix, mes interprétations et mes actions lesquelles, à leur tour, influencent «qui je suis». Lorsque l'on choisit l'information dans l'environnement pour en faire sens, on le fait selon qui l'on est au moment et où on le

fait, puis ce choix nous définit en retour. En d'autres termes, lire un environnement revient à se lire soi-même (Weick: 1995). On peut, encore une fois, faire le parallèle avec la narration qui se déroule en trois temps : la situation initiale, le déroulement, la situation finale. On passe d'un état à un autre à travers une transformation comme dans le sensemaking. Dans l'échange, on fait sens de notre expérience et l'on travaille à la construction de notre identité.

Enfin, comme la narration, le sensemaking est un processus rétrospectif (Weick: 1995; Robichaud et al.: 2004) et réflexif (Giddens: 1984; Robichaud et al.: 2004). Lorsque l'on raconte une histoire, on en connaît normalement la fin et les éléments d'information que l'on donne mènent tous à elle et contribuent à en construire le sens. Aussi, pour faire sens de l'expérience, il est nécessaire d'en sortir pour la mettre entre parenthèses et l'observer (Weick: 1979, 1995, p. 25). Ceci implique que l'on observe les actions passées : «An action can become an object of attention only after it has occurred» (1995, p. 26). Le sensemaking se fait par le contrôle réflexif (*réflexive monitoring*) de l'activité (Giddens: 1984). Ce qui est contrôlé est donc l'activité de celui qui fait du sensemaking qui, une fois qu'il s'est extrait de l'expérience, devient à la fois observateur et observé : «we are both what is being observed and the agency by which it is observed» (Robichaud et al.: 2004, p. 619). Mais, par le contrôle réflexif, l'individu observe aussi l'activité de ceux qui l'entourent, avec qui il interagit, et, enfin, l'environnement dans lequel l'activité évolue (Giddens: 1984).

Jusqu'ici, nous avons défini la dimension individuelle du processus de sensemaking dont nous avons expliqué le fonctionnement et dont nous avons défini les

caractéristiques qui nous serviront pour l'analyse. Les lignes qui suivent nous amènent un peu plus près du sensemaking collectif en traitant d'une dimension nécessaire, mais non suffisante à son éclosion. Le sensegiving est nécessaire parce que c'est un processus qui amène des individus à interagir afin de créer un sensemaking collectif, mais il n'est pas suffisant parce que le sensemaking collectif sous-entend l'existence de sens intersubjectif (Weick: 1995), comme nous le verrons plus loin.

2.2 Le sensegiving

Le sensemaking fait donc référence à la construction et à la reconstruction de sens par des acteurs quand ils tentent de se doter de cadres interprétatifs leur permettant de comprendre une situation. Le *sensegiving*, quant à lui, fait référence au processus qui consiste à influencer le sensemaking et la construction de sens d'individus avec qui l'on interagit (Gioia et Chittipeddi: 1991). Il a pour but d'inciter ces individus à faire sens d'une situation selon la définition que l'on en a. Le sensegiving consiste donc à fournir une interprétation d'une situation qui paraîtra plausible à ceux avec qui l'on interagit afin qu'ils l'adoptent comme la leur. Il fonctionne par effet de contagion. L'aller-retour récurent entre les processus de sensemaking et de sensegiving se fait de façon réciproque entre les différents acteurs impliqués de manière à enrôler un nombre de plus en plus grand d'acteurs à la définition dont on fait la promotion (Gioia et Chittipeddi: 1991).

Les leaders d'organisation ont le rôle de fournir des interprétations sensées devant des situations ambiguës (Thomas et al.: 1993). Cette activité est souvent vue comme

cruciale pour la survie des organisations parce qu'elle influence l'action de tous les membres de l'organisation et les résultats qui en découlent (Thomas et al.: 1993). L'incapacité d'un groupe à construire une représentation partagée d'une situation entrave sa capacité d'action. Le désastre de Mann Gulch² étudié par Weick (1993) le démontre bien : incapables de faire sens collectivement des actions à prendre devant le feu qui les menaçait, les pompiers ont été incapables d'agir collectivement. Ils ont ignoré les consignes de leur chef et ont agi individuellement, ce qui les a menés à leur mort. L'échec de l'opération de sensegiving du chef pompier s'est soldé par la faillite de l'organisation. En effet, le travail d'équipe dépend de la capacité des membres à se socialiser au contexte organisationnel, à faire sens des actions des autres et à répondre à ces actions (Weick: 1993).

Sally Maitlis (2005), dans son modèle des processus sociaux de sensemaking organisationnel, identifie deux types de sensegiving : le sensegiving contrôlant et le sensegiving participant («animated»). Le premier, associé aux leaders, est rigide, structuré et prescriptif. Le second, associé aux autres acteurs organisationnels, est souple, fondé sur la discussion et la diffusion d'information. Ils opèrent différemment sur le sensemaking collectif (comme on peut le voir dans le tableau 1). Selon le degré de sensegiving contrôlant et de sensegiving participant présent dans la dynamique de

² Cette étude de Weick fut réalisée à partir d'une enquête menée par Norman Maclean (1992) sur un feu de forêt qui a tué 13 des 15 pompiers qui le combattaient. Ces pompiers, que l'on appelle des «smoke jumpers», ont été parachutés sur le site d'un feu avec l'objectif de le contrôler. Mais l'intensité du feu avait été mal évaluée et ils ont dû fuir devant les flammes qui avançaient rapidement vers eux. Le feu gagnant du terrain, le chef pompier s'est arrêté dans une clairière et a ordonné à son équipe de se débarrasser de ses outils. À la grande stupeur de ses collègues, il a allumé un feu dans les hautes herbes pour ensuite leur ordonner de se coucher dans les cendres. Personne ne l'a écouté. Ils ont tous gardé leurs outils et ont continué à courir. Seulement l'un d'eux en est sorti vivant en plus du chef qui s'était couché dans les cendres.

construction de sens d'un groupe, le type de sensemaking qui en résulte peut revêtir différentes formes. Par ailleurs, selon les différentes formes, le cadre interprétatif produit peut être plus ou moins applicable à d'autres situations que celle qui a initié l'opération de sensemaking. Ainsi, un cadre interprétatif spécifique fonctionne dans un nombre limité de situations. À l'inverse, un cadre interprétatif extensible fonctionne dans un grand nombre de situations.

Sensegiving contrôlant	Fort	Sensemaking contraint	Sensemaking guidé
	Faible	Sensemaking minime	Sensemaking fragmenté
		Faible	Fort
		Sensegiving participant	

Tableau 1. Les quatre formes de sensemaking organisationnel (adapté de Maitlis: 2005)

- Lorsque le contrôle et la participation sont faibles, le sensemaking sera minime. Il n'y a pas de cadre interprétatif produit. On ne cherche pas à faire sens de la situation soit parce que l'on considère qu'elle n'a pas d'importance, soit parce que l'on préfère remettre à plus tard des négociations qui s'avèrent difficiles.

- Lorsque le contrôle est faible et que la participation est forte, le sensemaking sera fragmenté. Il y aura production d'une multitude de cadres interprétatifs pour une même situation. Les actions qui en découleront seront inconstantes et dispersées.
- Lorsque le contrôle est fort et la participation faible, le sensemaking sera contraint. Il y aura production d'un cadre interprétatif unique, mais pauvre à cause de la faible participation des acteurs. Les actions engendrées seront spécifiques et limitées à peu de situations.
- Lorsque le contrôle et la participation sont forts, le sensemaking sera guidé. Il y aura production d'un cadre interprétatif unique et riche à cause de la participation active des acteurs. Les actions engendrées seront ciblées, constantes, cohérentes et extensibles à plusieurs situations.

Nous venons de voir comment des sensemakings individuels se cristallisent dans un sensemaking collectif à travers des interactions. Nous avons aussi présenté une typologie du sensemaking collectif qui nous servira dans l'analyse. Nous concluons ce chapitre avec une définition du sensemaking collectif et une courte présentation de ses caractéristiques.

2.3 Le sensemaking collectif

Le sensemaking collectif est un processus grâce auquel des groupes d'individus construisent la réalité à travers leurs interactions (Boyce: 1995). Si l'on reprend la définition du sensemaking de Gioia et Chittipeddi (1991) pour l'adapter au sensemaking collectif, on peut dire qu'il sert à la construction et à la reconstruction du sens collectif afin de développer un cadre interprétatif à partir duquel on peut, collectivement, faire sens de l'expérience. Le sens créé est partagé par les membres du groupe. Il apparaît soit au carrefour et/ou par l'enchevêtrement de différentes perspectives qui cohabitent à l'intérieur d'un groupe, soit comme un sentiment de sens partagé dominant (Boyce: 1995).

Ce que nous entendons comme sensemaking collectif, Weick (1995) en parle plutôt comme sensemaking intersubjectif. Il définit le sens intersubjectif comme celui qui naît de la fusion des pensées, des sentiments et des intentions de deux ou de plusieurs individus. La fusion se produit à travers des conversations qui contribuent à synthétiser l'être en un collectif, le «je» en «nous». Cette transformation est plus profonde que le partage de normes à travers des interactions, elle constitue une nouvelle forme de réalité sociale constituée de sujets fusionnés. Les groupes d'intérêts, les ordres professionnels, les communautés de pratiques se situent au niveau de ce degré d'organisation que sont les réalités sociales. Les équipes virtuelles dans lesquelles on retrouve du sens intersubjectif se situent aussi à ce niveau.

Nous proposons enfin, à la suite Bjorn et Ngweyama (2009), que les structures du contexte organisationnel ont un rôle important à jouer dans la construction de sens partagé. Parmi ces structures on compte les cadres interprétatifs individuels et collectifs (développés à travers le sensemaking et le sensegiving), les normes, les protocoles, les politiques organisationnelles, etc. Aussi, l'équipe virtuelle composée de sous-groupes peut être vue comme l'émergence d'un contexte organisationnel nouveau dans lequel le sens partagé doit être enacté et négocié à partir de nouvelles structures et de nouvelles pratiques de travail. Dans le cadre de notre analyse, nous porterons principalement notre attention sur les cadres interprétatifs.

3 MÉTHODOLOGIE

Nous avons choisi de mener cette recherche selon une méthode qualitative. La raison principale qui nous pousse à faire ce choix est ontologique. Nous croyons que la réalité est multiple et subjective. La recherche qualitative, en s'intéressant à l'étude de la signification (Silverman: 1993) de phénomènes spécifiques en contexte (Giordano: 2003), nous permet d'appréhender la subjectivité et la pluralité de la réalité. Une des critiques que nous faisons à la recherche sur les équipes virtuelles est sa volonté d'en dégager des lois générales. Cela suppose qu'il existe une réalité objective des équipes virtuelles. À notre avis, cette approche ampute le sujet d'une partie de sa complexité. Les nombreuses contradictions dans les résultats des études sur le sujet tendent à appuyer notre propos. L'approche holistique que proposent les méthodes qualitatives nous permet de tenir compte de la complexité des phénomènes étudiés (Cresswell: 2007). C'est pourquoi elles sont les plus pertinentes pour notre étude. Les lignes qui suivent décrivent la méthode que nous avons employée pour analyser nos données.

3.1 L'approche narrative

Pour comprendre le sensemaking de chaque étudiant et l'effet qu'il a eu sur le sensemaking collectif, nous avons choisi d'étudier les récits réflexifs que les étudiants ont composés dans le cadre de leur cours de communication organisationnelle. Comme nous l'avons vu, la narration réflexive permet de faire sens d'une situation où nos cadres d'interprétation ne fonctionnent plus, d'évaluer une expérience et de générer de

nouvelles connaissances (Giroux et Marroquin: 2005). Dans une perspective interprétative, elle permet de faire ressortir autant le partage des significations que la pluralité des expériences vécues par les membres d'une organisation (Giroux et Marroquin: 2005). Elle permet aussi d'illustrer la pluralité des points de vue sur l'expérience (Rhodes: 1997). Ainsi, le fait que nous utilisions des narrations comme sources de données nous permet de tenir compte de la complexité du phénomène des équipes virtuelles. Cela nous donne aussi une bonne idée du climat qui régnait pendant la collaboration. Cela nous permet enfin de dégager assez aisément les éléments constitutifs du processus de sensemaking des récits des étudiants.

Une critique importante de l'approche narrative repose sur le fait que les données recueillies à partir de narrations sont peu fiables parce que l'expérience qu'elles racontent peut être le produit de celui qui raconte (Giroux et Marroquin: 2005). En d'autres termes, ce qui est raconté peut ne pas être conforme aux faits. Il est donc important de s'assurer de la qualité des récits dont nous disposons pour l'analyse. Selon Fisher (1989), la qualité d'une narration s'évalue à l'aulne de sa cohérence interne et à sa fidélité à l'expérience.

3.2 Description du cas

Le cas sur lequel nous travaillons est tiré d'un projet pilote de simulation en communication organisationnelle mené à l'automne 2008, dans le cadre d'un projet de recherche appelé DOVO, visant le développement d'instruments virtuels de formation à la communication d'entreprises. Le projet consistait à jumeler des étudiants québécois

et des étudiants belges inscrits à un cours de communication organisationnelle du premier cycle donné simultanément, par deux enseignants, à l'Université de Montréal (UdM) et à l'Université Libre de Bruxelles (ULB). 20 équipes ont été formées. Chacune comptait entre 6 et 8 étudiants, divisés de part et d'autre de l'Atlantique en deux sous-groupes. Pour réussir le cours, les étudiants devaient réaliser un travail en collaboration. Il consistait en deux tâches évaluées séparément. Pour la première tâche, on leur demandait de faire l'audit des communications dans une cimenterie fictive. La deuxième tâche consistait à solutionner un problème de communication interne à partir d'un scénario simple. Une troisième tâche individuelle leur était aussi demandée. Ils devaient produire une réflexion personnelle sur l'expérience de travail collaboratif qu'ils venaient de vivre.

Les sous-groupes de chaque équipe communiquaient entre eux à travers l'Internet principalement à l'aide de courriels et de la plateforme d'apprentissage Blackboard, aussi appelée Université virtuelle (UV), de l'ULB. Il leur était demandé d'utiliser le forum mis à la disposition de chaque équipe sur l'UV pour consigner les échanges ayant cours lors de la collaboration. Les équipes devaient y inscrire, au minimum, les décisions importantes, mais on les encourageait à centraliser les échanges sur cet outil afin de donner la possibilité à l'équipe d'enseignement (deux professeurs et deux auxiliaires) d'intervenir au besoin. Certaines équipes ont aussi utilisé des systèmes de messagerie en direct, comme MSN, et des services de téléphonie et de vidéoconférence en ligne, comme Skype. Enfin, deux sessions de vidéoconférence ont été organisées par les enseignants dans les locaux universitaires et divisées en périodes de discussion mises à la disposition des équipes. Notre analyse porte sur les réflexions produites par les

membres d'une des équipes. Comme nous allons le détailler plus loin, nous avons d'abord étudié chaque récit individuellement, puis nous avons reconstitué le récit de la collaboration.

3.3 Échantillon

Parmi les vingt équipes du cours, l'équipe que nous avons choisie était composée de huit étudiants dont nous avons changé les noms par soucis de confidentialité. Nous avons arrêté notre choix sur cette équipe à cause de la qualité des réflexions de ses membres, selon les critères de cohérence interne et de fidélité à l'expérience (Fisher: 1989). La cohérence interne a été vérifiée par le fait que nous avons participé au projet comme auxiliaire d'enseignement et que nous sommes en mesure de reconnaître les incohérences. Pour ce qui est de la fidélité, le fait que nous utilisions plusieurs narrations qui racontent une expérience collective nous permet de vérifier chaque narration en la comparant aux autres. Un autre critère qui a guidé notre choix est celui de la qualité de l'expression au niveau de la syntaxe et de la structure générale du texte. En d'autres termes, nous avons choisi des textes dont nous pouvions comprendre le propos pour l'analyser. Par soucis de faciliter la lecture, nous avons corrigé les fautes de grammaire et les fautes d'orthographe dans les citations que nous avons incluses dans l'analyse. Les corrections que nous avons faites ne changent rien au propos des textes. Ceux-ci sont d'ailleurs placés en annexe pour référence.

Le sous-groupe québécois était composé de quatre étudiants : trois filles (Q1, Q3 et Q4) et un garçon (Q2). Le sous-groupe belge était composé, lui aussi, de quatre membres: quatre filles (B1, B2, B3, B4). Dans l'analyse, nous avons profité de cette «différence» de composition pour faire référence au sous-groupe québécois au masculin (en utilisant le «ils») et au sous-groupe belge au féminin (en utilisant le «elles»). Quand il sera question des individus, nous respecterons la norme utilisée en français («il» pour le sexe masculin et «elle» pour le sexe féminin). Ce choix a uniquement pour but de faciliter la lecture en différenciant les groupes par «ils» (Québécois) et «elles» (Belges) sans avoir à répéter, à chaque phrase, l'origine du groupe dont nous parlons. Il n'implique, évidemment, aucun autre jugement sur ces groupes. Car le sexe des participants n'est pas l'une des variables de notre étude.

3.4 L'analyse narrative

Nous avons analysé les récits des étudiants en nous inspirant du modèle d'analyse sémiotique des textes élaboré par Greimas (1966, 1983). Nous ne l'avons pas appliqué tel quel parce qu'il aurait été lourd de le suivre à la lettre. En effet, le modèle complet s'intéresse notamment à la modalisation des énoncés que certains chercheurs utilisent pour faire de l'analyse de discussion (cf. notamment Cooren et al.: 2006). Il traite aussi des unités minimales de sens (cf. Giroud et Panier: 1979; Greimas: 1983). Ce sont des concepts qui s'appliquent à des préoccupations d'un niveau micro qui, quoi que pertinents (cf. Taylor et al.: 1996; Robichaud et al.: 2004), ne sont pas nécessaires pour analyser le sensemaking individuel et collectif. Nous avons choisi de les laisser de côté faute d'espace et de temps dans le cadre d'un mémoire de maîtrise pour traiter de

toutes les dimensions de la narrativité du sensemaking. C'est pourquoi nous avons arrêté notre choix sur le schéma actantiel (Greimas: 1966), sur un élément de la composante narrative (la sanction) et sur les rôles thématiques (Greimas: 1983).

Le schéma actantiel permet d'analyser une action (réelle ou fictive) à partir de six composantes que l'on nomme *actants*. L'analyse qui en découle consiste à découper l'action pour en distribuer les éléments à l'intérieur des classes d'actants. Il en existe six : le sujet, l'objet, les adjuvants, les opposants, le destinateur et le destinataire (voir tableau 2).

Classe actantielle ou actant	Définition	Illustration
Sujet	Occupe un rôle central dans l'action. Il est orienté vers un objet.	Un étudiant; un sous-groupe; l'équipe; un enseignant...
Objet	C'est ce qui motive l'action.	La réalisation d'une tâche; la collaboration; le changement d'attitude; le changement de pratique...
Adjuvant	Entité qui aide le sujet dans sa quête.	La communication; la coordination; un enseignant; la vidéoconférence...
Opposant	Entité (vivante ou non) qui nuit au sujet dans sa quête.	Les interprétations; la compétition; les émotions; la distance; un étudiant; un sous-groupe...
Destinateur	Celui qui investit le sujet d'une quête en l'orientant vers un objet.	Les enseignants; un sous-groupe...
Destinataire	Celui pour qui la quête est conduite.	Un étudiant; un sous-groupe; l'équipe...

Tableau 2. Les classes actantielles.

Comme on peut le voir dans le tableau 2, les actants peuvent être des entités vivantes ou non. Ils sont regroupés selon trois axes qui forment des paires actantielles : l'axe du vouloir, l'axe du pouvoir, l'axe du savoir (voir figure 2 ci-dessous).

- L'axe du vouloir (sujet/objet) concerne la relation du sujet (S) à l'objet (O) de son désir. Le sujet mène son action parce qu'il veut s'approprier, conserver ou récupérer un objet. Par exemple, B2 (S) dit vouloir une relation moins virtuelle (O) avec les membres du sous-groupe québécois.
- L'axe du pouvoir (adjuvant/opposants) concerne la relation du sujet avec ses adjuvants (A) et ses opposants (O_{pp}). Les adjuvants aident le sujet à s'adjoindre l'objet de son désir tandis que les opposants l'en empêchent. Par exemple, B2 (S) veut participer à la première vidéoconférence (A) organisée par l'équipe d'enseignement (A) pour rendre la relation moins virtuelle (O), mais les Québécois (O_{pp}) pensent que c'est une perte de temps. Notons aussi l'importance de ce qui n'est pas dit quand B2 énonce son désir. La volonté de rendre la relation moins virtuelle sous-entend que le fait que la relation n'existe qu'à travers des moyens de communication virtuels est une nuisance. Ainsi, B2 place la «virtualité» comme opposant.
- L'axe du savoir (destinateur/destinataire) (ou axe de la transmission selon Hébert: 2007) concerne la relation du destinateur (D_{eur}) avec le destinataire (D_{aire}). Le sujet est investi de sa quête par un destinateur afin qu'un destinataire puisse jouir des fruits de la quête. Par exemple, B2 (D_{eur}) croit que la «virtualité» (O_{pp}) nuit à la relation, mais elle pense que la vidéoconférence (A) peut palier à ce problème. Elle propose donc d'y participer pour améliorer la relation (D_{aire}).

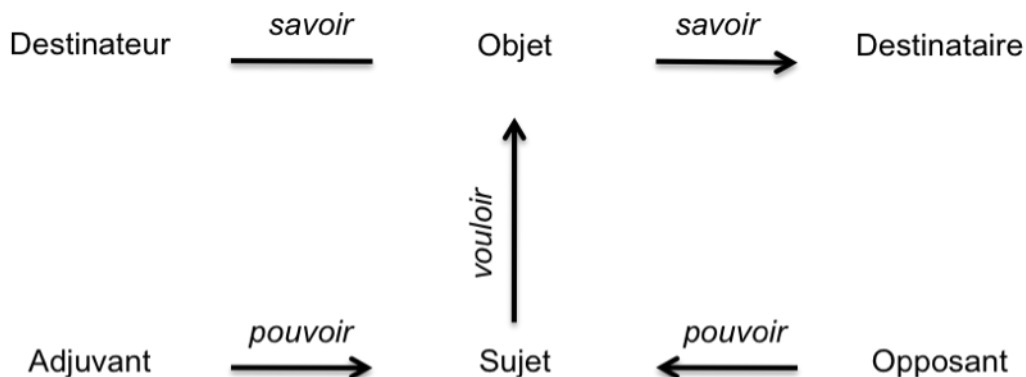


Figure 2. Le schéma actantiel (Hébert: 2007)

On remarque, dans notre exemple, que B2 cumule plusieurs rôles actantiels. Il faut faire la distinction entre les acteurs et les rôles qu'ils tiennent dans la structure narrative. Ainsi, B2 est un acteur qui tient à la fois le rôle de sujet et de destinataire. On peut ajouter qu'elle tient aussi le rôle de destinataire indirect puisque c'est elle qui entretient une relation qu'elle considère insatisfaisante. Par ailleurs, il n'existe pas de schéma actantiel unique pour un texte (Hébert: 2007). Le fait de privilégier un modèle plutôt qu'un autre implique que le narrateur a fait des choix dans la narration de son expérience. L'étude de ces choix permet au chercheur de comprendre les structures de sens par lesquelles il relate son expérience en la simplifiant. Parallèlement, le chercheur, tout en tentant de traduire au mieux l'expression des étudiants, fait aussi des choix quand il décide de porter son attention sur un type de relation plutôt que sur un autre. Comprendre un phénomène, dans une perspective interprétative, implique que l'on tienne compte du contexte (l'expérience des étudiants) et que l'on tente de le décoder tout en le respectant (Schutz: 1967; Giordano: 2003). Mais cela pose certains problèmes au niveau de la validité interne de l'analyse. Comment savoir si les résultats

de l'analyse sont pertinents et cohérents par rapport à l'expérience racontée? Comment vérifier que l'analyse actantielle des récits des étudiants n'est pas tout simplement une histoire qui en cite d'autres?

Nous avons postulé plus haut, en nous basant sur le travail de plusieurs auteurs (Bruner: 1996; Robichaud et al.: 2004), que les récits réflexifs donnent accès à la signification que des acteurs attribuent à leur expérience. En narratologie, on s'entend pour dire que les récits présentent une unité cohérente de sens (cf. Greimas: 1966; Giroud et Panier: 1979; Greimas: 1983; Hébert: 2007). La clef de voute de la structure sémiotique d'un texte est le dénouement de l'intrigue. C'est à ce moment que les intuitions, nourries par les indices rassemblés tout au long de la narration, sont confirmées. C'est à ce moment que le sens perçu par le lecteur, le spectateur ou le chercheur est testé. Il est donc possible de tester la validité interne de notre analyse à l'aide du dénouement du récit analysé.

Greimas (1983) traite en détail de la situation finale d'un récit dans son exposé sur la composante narrative. Il y développe le schéma narratif canonique qui élabore sur les phases d'un récit. Nous ne nous intéresserons, par contre, qu'à la phase finale : la sanction. Elle est la composante du schéma narratif canonique qui relève de l'évaluation de l'action et de la transformation qui en découle. Si, pour illustrer, on reprend l'exemple cité plus haut, on constate que la sanction est négative et qu'elle engendre une rétribution négative aussi. B2 aurait souhaité avoir davantage accès à la vidéoconférence pour améliorer la relation, mais cela n'a pas eu lieu, en conséquence de quoi, la collaboration s'est mal déroulée. Il y a une phase de sanction pour l'action

principale du récit, mais il y en a aussi une pour chaque action secondaire. Ainsi, il y a validité interne lorsque toutes les relations établies entre les schémas actantiels des actions analysées sont conformes à la sanction finale.

L'analyse des rôles thématiques est le dernier élément que nous avons utilisé pour traiter nos données. Elle fait partie de ce que Greimas (1983) appelle la composante discursive d'un texte. Alors que les rôles actantiels définissent la structure narrative (la forme) d'un texte, les rôles thématiques se rapportent au propos (le contenu). L'acteur est donc «le point de rencontre d'au moins un rôle actantiel et d'au moins un rôle thématique» (Giroud et Panier: 1979, p. 99). Le premier sert à le positionner dans l'action et le second à le définir.

3.4.1 Application de la méthode au sensemaking individuel

1. L'analyse du schéma actantiel de chaque réflexion nous a permis d'identifier les indices sur lesquels chaque étudiant a porté son attention pour faire sens de la collaboration. Nous avons fait plusieurs lectures passant d'une réflexion à l'autre pour nous assurer que des indices ne nous ont pas échappé.
2. Elle nous a aussi permis d'observer la manière dont chaque étudiant s'est placé et a placé les autres dans le schéma actantiel et d'ainsi voir la construction identitaire que chaque étudiant faisait de lui-même, de ses collègues, de chaque sous-groupe et de l'équipe.

3. Elle nous a enfin permis d'observer l'influence positive ou négative qu'ont jouée différents éléments dans le déroulement de la collaboration selon la perspective de chaque étudiant.
4. L'analyse des rôles thématiques nous a fourni la définition que chaque étudiant avait de son identité, de celle des autres, de celle des sous-groupes et de celle de l'équipe.
5. Elle nous a aussi fourni différentes définitions des éléments qui ont influencé le déroulement de la collaboration.

Chaque étudiant s'est placé en sujet observateur décrivant les indices sur lesquels il a porté son attention (1 et 2), comment ils ont été interprétés par lui, les autres, un sous-groupe ou l'équipe (2, 3, 4 et 5) et comment des actions ont été prises en conséquence. Cette opération fait ressortir la manière dont les étudiants ont structuré le sens qu'ils ont fait de leur expérience.

3.4.2 Application de la méthode au sensemaking collectif

Pour faire l'analyse du sensemaking collectif, nous avons construit une méta-narration (la narration collective) de la collaboration à partir des schémas narratifs des huit réflexions. Elle est reproduite en introduction du chapitre sur l'analyse.

Une fois la narration collective reconstruite, nous en avons commencé l'analyse. La première étape fût de procéder à une analyse actantielle. Celle-ci nous a permis de dégager six schémas narratifs : celui de la collaboration, celui du sous-groupe québécois, celui du sous-groupe belge, celui des marginaux, celui des leaders autoritaires et celui des victimes (voir figure 3 ci-dessous).

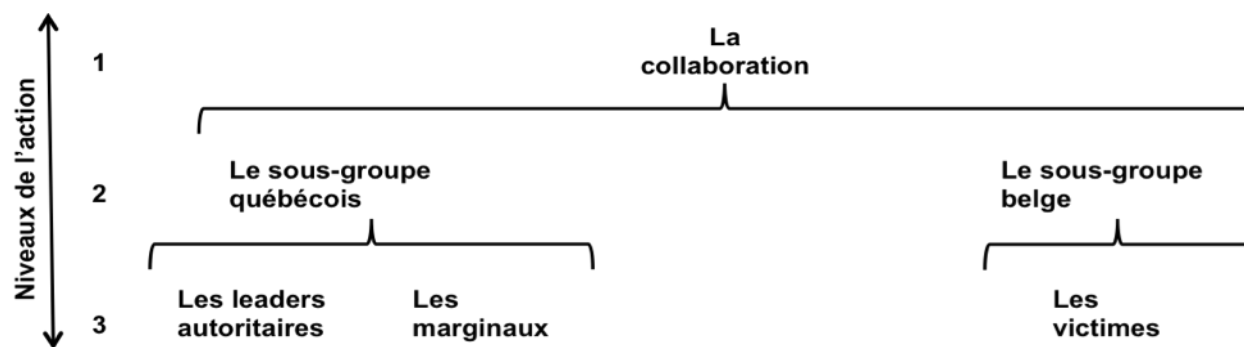


Figure 3. Les schémas actantiels de la narration collective.

Nous avons ensuite fait une analyse des rôles thématiques. Cette étape nous a permis d'établir les relations existant entre les différents schémas narratifs. Nous avons enfin comparé les résultats de l'analyse de chaque réflexion individuelle avec ceux obtenus dans l'analyse des schémas narratifs collectifs. Par cette opération, nous avons pu identifier les éléments de sens partagés au niveau de chaque sous-groupe puis de l'équipe.

À cette étape, nous n'avons que la confirmation de la présence ou de l'absence de sensemaking collectif. Pour comprendre comment les sensemakings individuels se sont fusionnés en un ou des sensemakings collectifs, nous avons relevé les indices contenus dans les réflexions et dans la narration collective qui se rapportaient à des activités de contrôle et de participation. Nous avons ensuite analysé ces données selon le modèle des processus sociaux du sensemaking organisationnel de Maitlis (2005).

4 ANALYSE

4.1 NARRATION COLLECTIVE DE LA COLLABORATION

Autant du côté du sous-groupe belge que du sous-groupe québécois, les récits individuels des étudiants ont énormément de similitudes. Il est donc possible de reconstituer une narration collective qui met en commun les huit narrations individuelles produites par les membres de l'équipe.

Dans l'amorce de leurs réflexions, les étudiants abordaient le projet comme un défi, une façon originale d'être initiés à la matière. Ils se sont attelés à la tâche avec un certain enthousiasme, mais cela n'a pas duré. Les Québécois ayant, à cause d'un certain décalage dans le calendrier académique, deux cours d'avance sur les Belges, ont décidé de commencer la première tâche demandée afin de prendre de l'avance sur l'échéancier en se disant que leurs collègues sauteraient dans le train en marche. De leur côté, les Belges racontent avoir eu quelques problèmes de compréhension des consignes, ce qui leur a causé de sérieuses pertes de temps. À mesure que le travail avançait, recevant peu de rétroaction de la part des Belges, les Québécois ont présumé qu'elles³ n'avaient rien fait et qu'elles ne s'intéressaient pas au travail. Ils ont donc décidé d'entreprendre de faire la première tâche en entier sans plus attendre leurs interlocutrices d'outre-mer. La communication initiée depuis l'Amérique s'est faite de plus en plus rare au point où les Belges se sont mises à croire que les Québécois ne

³ Par soucis de clarté, nous rappelons que le sous-groupe belge était constitué de quatre filles. C'est pourquoi nous parlons des Belges au féminin tandis que les québécois comptaient un garçon parmi eux, c'est pourquoi nous parlons d'eux au masculin.

faisaient pas leur part. Un certain froid s'est alors installé entre les deux moitiés de l'équipe qui n'en formaient plus vraiment une, s'accusant mutuellement d'être responsables de la tournure des événements.

Le froid a ensuite rapidement dégénéré en conflit, et les deux sous-groupes ont adopté une stratégie d'affrontement qui a fait basculer la collaboration vers une compétition. De chaque côté, on cherchait à mettre la faute du déraillement sur l'autre. Afin de régler les problèmes de communication et de compréhension, les Belges ont tenté de convaincre les Québécois de participer à une vidéoconférence organisée par les professeurs, mais en vain. Les Québécois ne ressentaient pas l'utilité d'une telle démarche et la percevaient comme une perte de temps. Le contact était brisé et la première tâche s'est faite en silos. Chacun des sous-groupes a envoyé un courriel à son professeur afin de dénoncer l'inertie de l'autre. L'équipe a failli implorer car il n'était plus question de collaborer. Mais cela n'a pas eu lieu car l'un des enseignants (T1) est intervenu sur leur forum pour leur rappeler qu'ils formaient une équipe et qu'ils devaient trouver un moyen de travailler ensemble. Ceci a eu pour effet de calmer les esprits et de rétablir les liens entre les sous-groupes.

Les Québécois ont par la suite accepté de participer à la deuxième séance de vidéoconférence prévue au calendrier du cours. Deux membres de chacun des sous-groupes y ont participé. Les étudiants racontent que cette vidéoconférence leur a permis de régler les malentendus, d'améliorer leurs relations, d'adopter une attitude plus positive et d'instaurer un véritable climat de collaboration au sein de l'équipe. Ce fut l'occasion de mettre les choses au clair et d'entreprendre la deuxième tâche comme un

nouveau départ. Par la suite, le rythme de leurs échanges sur l'UV a été plus soutenu de manière à ce qu'un flux constant d'information sur l'avancement du travail permette à tous les membres de s'ajuster à la cadence du groupe et de contribuer ainsi plus efficacement à l'effort collectif. Les étudiants ont associé la réussite de leur collaboration à cette seconde tâche, qui en était, en quelque sorte, devenue le symbole.

Tous les étudiants, sauf une Belge, ont qualifié ce projet de travail collaboratif de succès malgré son départ houleux et ont considéré qu'il a été une expérience enrichissante qui leur a permis d'acquérir une meilleure attitude face au travail coopératif, une méthodologie appropriée ainsi que de nouvelles compétences. Mais la fin du projet n'a pas été entièrement positive car certaines étudiantes belges ressentaient encore un peu d'amertume. Elles continuaient à croire qu'elles avaient dû faire la majeure partie du travail et que les Québécois avaient fait preuve de mauvaise volonté.

4.2 ANALYSE DE LA COLLABORATION

En général, le projet de travailler en collaboration était anticipé avec enthousiasme. Seuls Q2 et Q4 avaient des appréhensions plus négatives : Q4 envisageait que le travail serait difficile à coordonner et Q2 vit les travaux d'équipe en général avec une certaine angoisse. Au moment de se trouver des coéquipiers, il craignait devoir chercher longtemps avant de trouver des gens qui l'accepteraient dans leur équipe. Mais, l'enthousiasme général du départ a rapidement laissé la place à une attitude négative :

«Suite à nos conflits, nous avons constaté un changement d'attitude de la part des équipes de chaque continent. Pour notre part elle s'est révélé

devenir négative active. [...] Cette équipe [belge]⁴ a aussi adopté cette attitude. [...] Nous nous sommes ainsi retrouvés dans une impasse, car aucune des deux équipes ne voulait collaborer.» Q3

Leur perception de la collaboration a changé en cours de route et ils en parlent comme un projet «difficile» (Q1), «un défi» (B4, B1). B1 souligne aussi la fragilité de la relation et, selon B3, elle s'est soldée par un échec : «nous n'avons pas su atteindre les objectifs escomptés».

Les huit réflexions composées par les étudiants abordent plusieurs éléments à travers lesquels la collaboration est racontée. Le tableau 3 en donne un aperçu en classant les éléments en fonction de leur distribution dans les réflexions, du plus commun au plus singulier.

Le tableau 4 montre les éléments qui, aux yeux de chaque étudiant, ont été des obstacles ou des adjuvants à la collaboration qu'ils ont vécue. Les éléments sont classés selon l'importance qui leur est accordée dans les réflexions des étudiants.

À partir de ce tri, et du schéma narratif reconstitué plus haut, nous avons pu identifier les éléments centraux retenus par les étudiants pour faire sens de leur expérience. Nous allons maintenant procéder à l'analyse de ces éléments que nous avons regroupés à l'intérieur des trois éléments les plus importants que l'on retrouve dans les récits individuels : la communication, la technologie et le conflit. Nous allons nous pencher

⁴ Les éléments entre crochets sont ajoutés par nous.

ensuite sur les cadres interprétatifs qui ont servi à l'équipe pour faire sens de la collaboration.

	Q1	Q2	Q3	Q4	B1	B2	B3	B4
ÉLÉMENTS								
communication	x	x	x	x	x	x	x	x
collaboration (en tant que projet du cours)	x		x	x	x	x	x	x
vidéoconférence	x	x	x	x	x	x		x
conflit	x	x	x	x	x	x		x
relations interpersonnelles		x	x	x	x	x	x	x
technologie			x		x	x		x
diversité culturelle	x	x			x	x		x
coordination			x	x	x			x
identité		x		x			x	x
confiance	x			x				x
pouvoir / autorité		x						
participation				x				

Tableau 3. Les éléments abordés dans les réflexions.

	Opposants	Adjuvants
Q1	communication difficile différences culturelles luttres de pouvoir conflit manque de coordination	bonne volonté, engagement réciproque
Q2	différences culturelles marginalisation / luttres de pouvoir distance temps	T1 cultures canadiennes et belges vidéoconférence
Q3	manque de coordination manque de rétroaction manque de contact synchrone distance conflit interprétation quand attitude est négative	vidéoconférence communication soutenue centralisation de la communication
Q4	manque de coordination 1er contact tardif vision de l'équipe comme 2 équipes compétition, manque de confiance et de solidarité communication inefficace interprétations variables	règles, planification de la communication compromis vidéoconférence communication soutenue
B1	luttres de pouvoir, compétition, communication agressive, critique manque d'ouverture, mauvaise foi des Québécois CMO/asynchronisme distance manque de cohésion manque de structures: planification, codes mauvaise compréhension des consignes	T1 vidéoconférence
B2	CMO/technologie distance et virtualité de la relation mauvaise compréhension consignes compétition manque de communication et de rétroaction appel à T1	vidéoconférence relation concrète
B3	compétition manque de communication synchrone manque de confiance	s/o
B4	manque de confiance, compétition, fermeture à l'autre critiques émotions différences culturelles manque de cohésion, d'identification à l'équipe manque de rétroaction CMO/technologie	vidéoconférence T1 centralisation de la communication diversité culturelle

Tableau 4. Adjuvants et opposants à la collaboration.

4.2.1 La communication

L'élément qui revient le plus souvent dans les textes pour expliquer les problèmes de collaboration est le manque d'efficacité de la communication entre les deux sous-groupes :

« [...] nos relations quelque peu tendues avec nos collègues d'Outre Atlantique ont résulté d'un manque de communication [...]» (B2)

«Il s'est avéré plus difficile de communiquer avec les Québécois. En effet, premier facteur jouant en notre défaveur : le décalage horaire.» (B4)

« [...] au début du premier travail, nous avons des problèmes de communication très importants. En effet nous n'arrivons pas à nous entendre sur la façon dont le travail devait être fait ni sur ce qui devait être fait.» (Q1)

Plusieurs réflexions identifient le manque de rétroaction comme obstacle majeur à la collaboration. En effet, la lenteur de la rétroaction, et souvent aussi l'absence de rétroaction, ont nourri les tensions entre les sous-groupes. Une des premières sources du conflit qui a déchiré l'équipe était le fait que la rétroaction se faisait attendre. Du côté des Québécois d'abord, puis du côté des Belges, ces moments d'attente sans réponse ont été interprétés comme si les correspondants ne faisaient pas leur part du travail.

« [...] dans le doute et l'attente d'une réponse de l'autre moitié du groupe, nous avons parfois perdu patience et utilisé la colère et la menace comme "arme" pour imposer un rythme.» (B1)

« [...] ne recevant aucun avancement de la part de notre équipe jumelle nous avons complètement cessé de leur envoyer nos parties via le blogue et avons même envisagé de remettre un travail dissocié du leur.» (Q3)

Le manque de rétroaction a fait en sorte que la tâche 1 a été réalisée par le travail en silo des deux sous-groupes. La collaboration était presque totalement absente durant toute cette période et la première tâche a donc, en grande partie, été produite avec un

minimum d'interactions, d'un côté et de l'autre de l'Atlantique. Ceci a eu comme effet que chaque sous-groupe a produit sa propre version du travail.

«Lors du premier travail, nous avons au départ centré nos idées ainsi qu'amorcé le travail comme si nous n'avions pas à tenir compte que l'autre moitié de notre union était aussi impliquée. Nous avons donc créé nos propres échéanciers, divisé nos tâches de travail et planifié nos rencontres hebdomadaires sans inclure nos collègues d'outre-mer. Nous écrivions certes aux Belges, mais ne recevant pas le genre de réponse que nous attendions (ou pas de réponse simplement), nous avons continué de travailler sur le projet "seuls". Vers la fin de cette première expérience, nous avons eu tellement de manques de communication, mais celle-ci était aussi devenue plutôt hostile vu l'opinion divergent des deux partis, que tout ce travail fut réalisé en double.» (Q3)

«L'équipe québécoise ne recevant pas souvent des nouvelles de l'équipe belge a alors dû prendre les devants et faire la plus grande partie du premier travail. Le premier travail s'est donc déroulé de façon très séparée.» (Q1)

«Nous n'avions pas beaucoup de rétroaction de l'autre équipe face aux documents que nous postions sur le site Internet. Nous avons immédiatement pensé que l'autre équipe n'avait rien fait et nous avons décidé d'entreprendre le travail en entier chacun de notre côté.» (Q4)

« [...] plusieurs étapes du travail ont été réalisées par les deux groupes, encore une perte de temps et d'énergie incroyable, et peu à peu la mésentente s'installait comme chose acquise et définitive.» (B1)

Cette situation a transformé la collaboration en compétition justifiant le changement d'attitude énoncé par Q3 plus haut.

« [...] notre communication a souvent été entachée de trop de points d'exclamations et autres "on a tout fait" pas du tout constructifs pour l'avancement du travail et pour les rapports entre les équipes.» (B1)

«On voulait absolument mettre le tort sur quelqu'un quand pourtant nous étions tous responsables. Cette stratégie d'affrontement est plutôt négative puisqu'elle ne vise pas vraiment à rétablir la paix, mais plutôt la victoire d'une des parties de l'équipe, lorsque nous devons former une équipe unie.» (Q4)

Si les deux sous-groupes ont tenu des propos remettant en question la participation de l'autre, ce sont les Québécois qui sont allés le plus loin dans leurs accusations en se plaignant auprès des enseignants. Aussi, le fait qu'ils aient mis en doute avec autant de force la participation des Belges, a fait en sorte que tout le monde a adopté une position défensive dans ses interactions à l'extérieur de son sous-groupe; les Québécois parce qu'ils doutaient de l'effort belge et les Belges parce qu'ils étaient froissés de se faire soupçonner de paresse et d'opportunisme :

«En effet, nous étions sur la défensive. A partir du moment où le doute sur notre travail (pour la partie belge) a fait son apparition, chacun des protagonistes présentait une attitude négative/active. Le destinataire se laissait bien joindre par le moyen/instrument utilisé. Cependant, on voyait que le décodage posait un réel problème. En effet, le contenu de celui-ci était certainement déformé. L'interprétation ralliait le message au fait que nous n'avions, "soit disant", pas travaillé.» (B4)

B4 a interprété les silences québécois comme une «tendance du groupe québécois à garder l'information en sa possession» à cause d'un manque de confiance de ces derniers à l'égard des Belges. Selon elle, les Québécois n'avaient pas le sentiment de former une équipe unie avec les Belges ce qui a nourri leur méfiance. Q4 fait le même constat avec une nuance : le problème de confiance était réciproque.

«Ici, il est clair qu'il y avait un problème au niveau de la confiance, car chacun de nous [les sous-groupes] s'est dit que l'autre équipe ne travaillait pas.» (Q4)

Le texte de B4 fait d'ailleurs référence à la confiance belge à l'égard des Québécois et affirme qu'elle est plus faible que celle des Québécois à l'égard des Belges :

«Nous pouvons constater que les Québécois ont une meilleure confiance dans le groupe transatlantique que nous (1,05 donc positif vs 0,80). Au niveau de la confiance ressentie, les Québécois sont aussi beaucoup plus

enthousiastes que nous (1,00 donc positif vs 0,70)⁵. Il y a donc un réel paradoxe dans ces résultats : nos homologues se sentent beaucoup plus en confiance et accordent la leur plus facilement que nous !» (B4)

Elle s'étonne de ces résultats, mais elle ne s'y attarde pas longtemps, préférant plutôt en minimiser la portée :

«Attention, n'oublions pas ici que nous devons prendre en compte les biais d'information (exemple : je sais que dans les Belges toutes n'ont pas répondu au test).» (B4)

La comparaison des points de vue de Q4 et B4 est intéressante parce que toutes deux ont joué le rôle de leader au sein de leur sous-groupe respectif et elles ont servi de porte-parole de leur sous-groupe dans les interactions transatlantiques sur l'UV. De plus, les leaders font du sensegiving à travers leurs activités quotidiennes d'animation et de contrôle au sein des groupes dont ils font partie (Maitlis: 2005). Ainsi, leur vision a pu influencer le sensemaking des autres membres de l'équipe. Elle démontre que Q4 est plus autoréflexive et autocritique que B4. Elle démontre aussi qu'elles n'ont pas fait sens de la collaboration de la même manière. Q4 a fait sens de son expérience comme la conséquence de ses actes : elle se sentait responsable de ce qui lui arrivait. Quant à B4, la manière dont elle a fait sens de son expérience la place, avec son sous-groupe, comme victime de l'attitude des Québécois. Ainsi, les résultats du sondage⁶ sur la confiance ne correspondant pas à la grille d'interprétation dont elle s'est servie pour faire sens de la collaboration, elle a décidé de ne pas les retenir et les traite, dans sa réflexion, comme une curiosité.

⁵ Les résultats auxquels B4 fait référence sont ceux d'un sondage sur la confiance qu'a mené François Lambotte (à paraître). Les résultats et une partie de l'analyse préliminaire de chaque équipe ont été rendus disponibles sur les forums de celles-ci sur le site de l'UV.

⁶ Voir note 5

Ce contraste se retrouve aussi dans leur façon de parler de l'idée d'identification à l'équipe. Alors que B4 reproche aux Québécois de ne pas s'être identifiés à l'équipe :

« [...] il faut assimiler la notion d'équipes et de partage d'informations. » (B4)

Q4 parle encore de responsabilité partagée :

« Nous n'avons pas pensé comme étant une équipe, mais comme deux équipes bien distinctes. Selon moi, nous n'avons pas cherché à mettre en collaboration nos expertises. Nous n'étions pas très solidaires en tant qu'équipe puisque nous remettions toujours en question le travail des autres. Les embuches rencontrées ont ralenti notre énergie de production et de collaboration. » (Q4)

Une fois de plus, B4 a incarné son sous-groupe dans le rôle de la victime. Ainsi, selon elle, les tensions qui découlaient de l'attitude québécoise rendaient impossible le partage d'une vision commune d'unité à laquelle tous les membres de l'équipe auraient pu s'identifier. Le phénomène de non identification à l'équipe est d'ailleurs l'un des constats de B3 sur la collaboration :

« La coopération entre les deux équipes n'a pas vu naître une nouvelle équipe intégrant les deux précédentes [...] Le groupe huit était plus une juxtaposition de deux équipes. » (B3)

En effet, cet extrait semble bien résumer la vision de l'équipe qui se dégage de la majorité des textes des étudiants (comme on peut le voir dans le tableau 5) qui, pour la plupart, voient l'équipe comme deux équipes distinctes.

	Vision de l'équipe	Manière d'en parler
Q1	une	[le groupe] était formé de 8 membres : 4 Québécois et 4 Belges; L'équipe était composée de quatre québécois (Q2, Q1, Q3 et Q4) et de quatre belges (B1, B2, B3 et B4).
Q2	deux	cette collaboration entre deux équipes, belge et québécoise; l'équipe miroir; l'équipe belge; l'équipe de Montréal; deux groupes.
Q3	deux	Nous avons travaillé en collaboration avec une équipe belge; au sein de notre équipe respective qu'a celui de notre équipe jumelle; Cette équipe; notre équipe jumelle.
Q4	deux	communiquer avec l'équipe belge; je me suis portée volontaire comme porte-parole de l'équipe pour émettre avec l'équipe de Belgique; notre équipe jumelle; une des deux équipes; L'équipe belge.
B1	deux	les rapports entre les équipes.
B2	une	la partie belge du groupe; sans rien dire à nos collègues du groupe [en parlant des Québécois].
B3	deux	analyser le cas de notre équipe et dans un deuxième temps le cas de notre collaboration avec les canadiens; nous pouvions discuter des travaux ensemble avant de poster un message uniforme vers l'autre équipe.
B4	une	de notre groupe 8 au complet; chacune des parties du groupe a émis des hypothèses négatives face à l'autre.

Tableau 5. Vision de l'équipe.

4.2.2 La technologie

La technologie a aussi joué en défaveur de la collaboration. Elle est un élément central dans les récits construits par les étudiants. La technologie mise à leur disposition a également influencé le processus de construction de sens des étudiants de façon significative. Dès le début de leurs réflexions, les étudiantes belges donnent de l'importance aux technologies. Cette amorce est commune aux quatre réflexions du sous-groupe. Généralement, elles la définissent comme positive : un moyen de se dépasser (B1), un élément qui est au cœur de la vie des étudiants en communication (B4) ou un aspect intéressant du projet (B3). B2 se veut pour sa part plus nuancée en ce qui a trait à l'importance de la technologie dans la société :

«Aujourd'hui la communication à distance via Internet a partiellement remplacé les outils de communication traditionnels. [...] Certes, ces évolutions technologiques comportent des avantages notamment en matière de coûts et de rapidité, mais qu'en est-il du taux de compression du message qu'on souhaite faire passer ? Les relations humaines n'en sont-elles pas altérées?» (B2)

Ces appréhensions à propos de la technologie constituaient une partie des cadres interprétatifs avec lesquelles elles ont construit le sens des événements. Toutefois, les textes réflexifs s'attardent principalement aux aspects négatifs de la technologie. En racontant les problèmes que l'équipe a dû surmonter au cours de l'expérience, elles s'entendent toutes pour dire que la technologie a été responsable d'une bonne partie de ces difficultés. La virtualité de la relation (B2), la froideur du médium qu'est l'Internet (B3), la confusion et les malentendus attribués à l'asynchronisme de la communication ainsi que la possibilité d'être observés par les enseignants (B4) constituent les mauvais côtés des TIC mis à leur disposition au cours du projet. Pour elles, la technologie a donc

beaucoup contribué aux déboires de l'équipe. B1 soutient d'ailleurs que l'UV mettait en place les prédispositions conflictuelles du groupe :

«Je pense que l'on se permet plus de choses et d'humeurs via [...] la télématique écrite.» (B1)

«Chaque mot pouvait être déformé (ce qui entraînait un mauvais décodage).» (B4)

« [...] l'université virtuelle [...] n'est pas encore tout à fait au point et présente parfois des problèmes techniques (le clavardage ne fonctionnant que rarement, elle est parfois fermée, etc.)» (B4)

L'asynchronisme a été la caractéristique la plus problématique selon les étudiants. D'abord, comme on vient de le voir, parce que les délais entre l'envoi d'un message et la réception de la réponse ont créé des frustrations. Mais l'asynchronisme a été également problématique parce que les messages laissés sur le forum et les courriels laissaient libre cours à l'interprétation.

« [...] il est parfois difficile d'interpréter des messages postés de façon asynchrone de manière pas toujours structurée.» (B4)

Q2 et Q1 rapportent d'ailleurs que les Québécois ont décidé de choisir un porte-parole pour communiquer avec les Belges en partie parce que ces derniers avaient mal interprété des messages que Q2 avait postés sur le forum.

« [...] celui qui se chargeait de la coordination entre notre équipe locale et les Belges c'était tout d'abord Q2. Mais étant Russe, son français ne lui permettait pas de communiquer de façon claire avec les Belges. C'est pour cela que Q4 a été désignée pour prendre le relais.» (Q1)

Parce qu'il ne s'exprime pas bien en français, certaines critiques de Q2, qu'il voulait pourtant constructives, ont froissé les Belges. Dans les interactions écrites en ligne, l'absence d'indices non verbaux pour interpréter les intentions d'un interlocuteur rend le

répertoire des interprétations possibles très large, ce qui diminue les chances d'en arriver à une convergence interprétative. Le sensemaking étant orienté par rapport à la plausibilité et non par rapport à la vérité (Weick: 1995), les Belges ont adopté une lecture du message qui ne correspondait pas aux intentions réelles de Q2.

Les interprétations erronées dues à l'asynchronisme sont embêtantes parce qu'elles compliquent les échanges, mais elles deviennent un inconvénient important, comme le souligne Q3, lorsque les relations à l'intérieur de l'équipe sont tendues ou conflictuelles :

« [...] le manque de communication synchrone a été un réel problème d'une part parce que les délais avant que tous aient vu les messages envoyés étaient variables mais aussi parce que les rapports écrits laissent libre court à l'interprétation ce qui peut être un inconvénient pour les deux partis, notamment quand les attitudes sont négatives.» (Q3)

Chez B2, on retrouve aussi l'idée d'un certain déterminisme technologique selon lequel les contraintes et les limites des CMO ont joué contre la collaboration. Elle identifie des problèmes «indépendants de [leur] volonté» qui expliquent les difficultés dont ils ont été victimes lors de la collaboration. La virtualité et la distance ont été les deux plus importantes selon elle :

« Cette situation m'a permis de constater que la généralisation de l'utilisation de la télématique ne résout pas tout malgré le fait que je pensais auparavant que le virtuel pouvait suffire.» (B2)

« [...] plus de vidéoconférences auraient dû être à notre disposition afin de nous permettre de sortir plus souvent du cadre virtuel de la relation qui nous unissait.» (B2)

« [...] la distance a réduit nos choix d'outils de communication et a accru l'apparition de problèmes..» (B2)

« En effet, le décalage horaire de six heures avec nos homologues québécois a causé quelques soucis : impossible lorsque nous nous réunissions le matin d'avoir leur avis en direct sur une difficulté que nous rencontrions, sur leur avancement dans le travail. De plus, cette distance limitait le nombre de réseaux techniques⁷ à disposition. Seul un instrument était utilisable (en tenant compte du fait que nous souhaitions communiquer à coûts raisonnables) : la télématique.» (B2)

B2 dresse un constat d'impuissance devant une technologie contraignante et limitative. Elle a fait sens de la collaboration comme une expérience difficile et appauvrie à cause des CMO qui ne permettent pas de s'exprimer clairement. Comme on l'a vu en introduction de la section sur la technologie, son expérience l'a amenée à se questionner sur les effets de la technologie sur les relations humaines.

Mais la technologie n'est pas seulement décrite en termes négatifs. Les étudiants mentionnent certains aspects plus positifs qui ont participé à compenser les aspects négatifs. Ils font notamment l'apologie de la vidéoconférence, qu'ils considèrent comme l'un des principaux facteurs de la résolution de leur conflit.

«La vidéoconférence nous a permis, je pense, d'avoir tous une attitude plus positive les uns vis-à-vis des autres (ce qui me fait dire que la fréquence des vidéoconférences possibles était trop basse, en tout cas pour notre groupe) : nous avons eu l'occasion de nous expliquer, d'établir une relation plus concrète, plus réelle avec l'autre partie du groupe et d'avancer dans le deuxième travail.» (B2)

«Nous avons eu accès à la vidéoconférence lors du deuxième travail et celle-ci s'est avérée intéressante. Le fait qu'elle soit synchrone nous a permis un réel échange avec les Belges et nous a permis d'argumenter et de bien cerner les opinions de chaque parti. Cette opportunité nous a

⁷ Les réseaux techniques sont des relations entre des entités définies par l'utilisation d'un moyen (rencontre, réunion, cérémonie, mémo, lettre, rapport, communiqué, affiche, normes et procédures, formulaires, bulletins et journaux internes) sur un instrument (contact, téléphonie, imprimé, télématique) (Lafrance et Lambotte: 2008).

permis d'avancer beaucoup plus vite qu'avec les moyens asynchrones dont nous disposions.» (Q3)

Il faut noter toutefois, qu'ils ne font pas sens de la vidéoconférence de la même manière. D'une part, la position de B2, qui est assez représentative de celle des Belges en général, insiste sur les bienfaits de la rencontre amenant les relations interpersonnelles à devenir plus réelles et concrètes. La position de Q3 fait échos aux préoccupations des Québécois : les structures. Pour elle, la rencontre leur a permis d'avoir un échange efficace sur la tâche à accomplir.

Les constats de B2 et Q3 confirment l'idée selon laquelle les interactions à travers des médiums riches sont généralement plus efficaces parce qu'elles laissent moins de place à l'équivoque. Les 2 étudiantes belges ayant participé à la rencontre expliquent qu'en se parlant de vive voix à la fin du premier travail, les membres de l'équipe ont pu régler les malentendus et ainsi réaligner le tir pour la deuxième tâche:

«L'avancement du travail accélérât grâce au direct et grâce au fait que la communication soit orale et pas écrite.» (B2)

«B2 et moi avons participé à la vidéoconférence, ce qui nous a permis d'éclaircir des choses qui restaient obscures pour le premier travail.» (B4)

Mais on ne peut pas affirmer que ces interactions favorisent la convergence des interprétations des interlocuteurs dans le cas qui nous intéresse. Le fait que la plupart des étudiants avaient une vision de l'équipe comme deux entités distinctes en est un bon indice. De plus, le constat d'échec que fait B3 de la collaboration le démontre tout comme le ton amer de la conclusion du récit de B1 :

«De plus, même si nous avons réussi à mieux nous organiser, je dois avouer que travailler avec ces personnes n'a pas toujours été un plaisir et

ce même après la remise de la dernière tâche [...] nous ne les avons pas toujours trouvés “fair-play” » (B1)

Selon nous, la vidéoconférence a répondu aux attentes de chacun des sous-groupes par rapport à la collaboration : développer des relations interpersonnelles pour les Belges et communiquer et coordonner le travail de façon efficace pour les Québécois. Aussi, une fois les attentes de chacun satisfaites, l'équipe a pu recentrer ses efforts sur la tâche. Mais la vidéoconférence n'a pas permis de produire de sens partagé de l'expérience.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que la vidéoconférence est considérée comme un point tournant dans le projet non seulement par les étudiants y ayant participé, mais par la totalité de l'équipe. Les étudiants qui n'étaient pas présents à cette réunion en parlent quand même comme un événement qui a amené un changement d'attitude et une amélioration des rapports. Malgré le fait qu'ils n'aient pas vécu cette expérience, l'interaction avec les membres y ayant participé (Q3 et Q4 chez les Québécois et B2 et B4 chez les Belges) a fait en sorte qu'ils ont pu recréer le sens de la relation avec leurs collègues d'outre-mer de façon positive. C'est par le processus de sensegiving, en partageant leur sensemaking de l'événement, que ces membres ont insufflé chez les autres un certain sensemaking de la situation nouvelle.

Les étudiants abordent enfin l'élément de la technologie dans la conclusion de leurs réflexions. Dans leurs recommandations en rapport à l'amélioration du projet, les étudiants disent tous qu'un accès moins restreint à la vidéoconférence ainsi qu'une

présentation plus rapide de celle-ci rendraient les travaux plus intéressants et permettraient une meilleure communication entre les équipes.

On constate que la nature des média utilisés lors du projet ne permettait qu'une interaction très faible et dépouillée d'indices et de communication non verbale dans un espace-temps non partagé. L'interprétation des membres en coprésence à l'intérieur de leur sous-groupe primait donc sur celle des membres de l'étranger, dont la présence se limitait à de courts messages affichés sur un forum virtuel. Les caractéristiques de la vidéoconférence (synchronisme des interactions et présence vidéo) ont permis aux membres de chaque sous-groupe de résoudre les tensions à l'intérieur de l'équipe en retrouvant ce qu'ils cherchaient dans l'expérience de collaboration. Ils ont ensuite pu générer un environnement ponctué par la collaboration plutôt que la confrontation.

4.2.3 Le conflit

À l'exception du texte de B3 qui n'en parle pas, le conflit occupe une place centrale dans les réflexions. Dès le départ, en plus de leurs appréhensions par rapport à la collaboration, les étudiants identifient les facteurs pouvant favoriser l'apparition du conflit : la distance (B4), la diversité culturelle (Q2), le manque d'outils de communication (B2), la confiance (Q4). Ils élaborent aussi sur ce qui aurait dû, selon eux, prévenir ce genre de situation :

«Nous partions tous, je pense, avec une attitude positive sensée nous prémunir des conflits puisque chaque personne souhaitait l'accomplissement du travail.» (B2)

«La cible était perçue uniformément par tous. De plus, chacun d'entre nous se sentait concerné et valorisé par celle-ci» (Q4)

Mais leurs bonnes intentions n'ont pas donné fruit et le conflit s'est installé très tôt. Les étudiants font une description des éléments qui ont permis au conflit de se développer (tableau 6). Ces points, sur lesquels ils ont choisi de porter leur attention pour faire sens de leur expérience, ont participé à construire la réalité.

	source du conflit	résolution du conflit
Q1	différences culturelles	écoute
Q2	luttres de pouvoir	enseignants, culture, vidéoconférence
Q3	manque de coordination distance	planification de la communication
Q4	manque de confiance communication inefficace	vidéoconférence
B1	luttres de pouvoir attitude des Québécois	T1 vidéoconférence
B2	CMO et interprétation des messages manque de communication et mauvaise interprétation des consignes	vidéoconférence
B3	s/o	s/o
B4	manque de confiance émotions	vidéoconférence

Tableau 6. Les sources du conflit et de sa résolution.

L'attitude des Québécois est l'élément qui revient le plus souvent dans les réflexions belges. Elles font mention à quelques reprises de leurs propres problèmes d'attitude, mais c'est surtout la mauvaise attitude des Québécois qui est évoquée. On leur reproche leur fermeture d'esprit.

«Nous avons constaté que certains membres de l'équipe québécoise (récepteurs) se montraient résistants et faisaient preuve d'impédance⁸. Cela correspondait à de la résistance à la nature même des messages que nous envoyions.» (B1)

Les Belges relèvent également une série de problèmes liés à la communication, surtout au niveau de la coordination de la tâche. À l'exception de B2 qui fait un récit plus nuancé de la situation en identifiant les torts réciproques des deux sous-groupes, elles désignent généralement les Québécois comme les responsables de cette mauvaise communication. Selon les Belges, ces derniers renaient volontairement de l'information (B4), ils rejetaient toutes leurs suggestions (B1) et étaient peu enthousiastes à utiliser les outils de communication qu'ils proposaient comme MSN ou encore la vidéoconférence :

« [...] nos camarades ne semblaient pas disposés à mettre toutes ces opportunités à profit (refus de téléconférence, de Skype, jamais disponibles sur MSN,...).» (B1)

Le fait que les Belges aient porté leur attention principalement sur les problèmes causés par les Québécois et qu'elles les identifient comme la source des difficultés qu'a vécues l'équipe, contribue à *enacter* un environnement peu propice à la collaboration. En effet, la collaboration demande une certaine ouverture et une capacité de réflexivité et donc un certain regard critique sur soi. Mais l'attitude des Belges a plutôt favorisé la compétition car elles n'ont vu qu'un côté de la médaille : le tort de l'autre. Il faut pourtant qu'il y ait au moins deux partis pour qu'un conflit naisse. En ne s'arrêtant que sur les

⁸ L'impédance est un terme utilisé par Lafrance et Lambotte (2008) qui qualifie la résistance d'un récepteur à la nature de messages qu'on lui adresse. Celui qui fait de la résistance d'impédance fait en sorte de ne pas être rejoint; il peut aussi mal décoder ou mal interpréter le message qui lui est adressé.

torts de leurs coéquipiers québécois, les Belges ont fait une lecture de la situation qui les plaçait comme victimes des actions des autres. Il est d'ailleurs intéressant de noter que c'est à travers le conflit que l'identification des Belges à leur sous-groupe s'est cristallisée : «cela a renforcé les liens de notre groupe belge» (B1). Ainsi, l'identification dans le sous-groupe belge s'est fait par opposition à celle de «ces maudits Québécois» (B1).

Du côté des Québécois, on relève aussi les problèmes de communication comme source du conflit. Q1 et Q2 soulignent qu'ils ont découlé de luttes de pouvoirs sévissant à l'intérieur de l'équipe tandis que Q3 et Q4 en parlent plutôt en terme de manque de coordination de la communication. Cette différence au sein du sous-groupe québécois est intéressante et s'explique par la dynamique existant dans le sous-groupe. Aussi, pour bien saisir la source du conflit qui a sévi entre les deux sous-groupes, il faut s'attarder à analyser la dynamique à l'intérieur du sous-groupe québécois.

Q3 et Q4 entretiennent une relation d'amitié datant du début de leurs études universitaires; par ailleurs, Q4 était perçue par les Québécois comme la leader locale :

«C'est elle qui est devenue porte-parole d'équipe, et toutes les décisions ont dû obtenir son agrément.» (Q4)

Enfin, ni l'une ni l'autre ne mentionne les luttes de pouvoirs dans sa réflexion. De son côté, Q2 se dépeint comme un marginal. Il se sentait ostracisé par l'attitude peu réceptive de Q4 et de Q3 à son égard: «chaque objection était habilement ridiculisée» (Q2). Cette perception est confirmée par le récit de Q1 qui souligne que Q2 était peu écouté au sein du sous-groupe. Elle aussi était d'ailleurs marginalisée par le sous-

groupe et on le sent bien dans sa réflexion. Elle parle de la collaboration avec les termes neutres de l'observateur qui vient nuancer les propos des uns et des autres : elle parle à la fois de l'ostracisme dont fut victime Q2, mais aussi de la manière dont il s'est nui en jetant parfois de l'huile sur le feu.

Ainsi, on peut observer comment l'identité de Q2 et de Q1, tous deux marginaux, les a poussés à appréhender la situation à l'intérieur de l'équipe dans son ensemble comme une lutte de pouvoir alors que Q3 et Q4, qui étaient des leaders dans leur sous-groupe, n'y ont vu que les négociations normales qui font partie des travaux d'équipe : « nous n'avons pas retrouvé, dans notre équipe, de hiérarchie » (Q4). Elles parlent plutôt en termes de rôles mal définis et de communication mal structurée (manque de règles (Q4) et de planification (Q3)) pour expliquer les problèmes de communication. Même si tous portent leur attention sur les structures de la collaboration, ils le font différemment : d'un côté les structures hiérarchiques, de l'autre les structures en rapport avec les processus reliés à la tâche (coordination, planification de la communication).

Pour Q2, le leadership de Q4 était trop lourd et autoritaire et, malgré qu'il fût accepté au sein du sous-groupe québécois, il a posé problème au moment d'échanger avec les Belges.

« [...] les membres [québécois] ont eu l'impression que la leader possédait l'expertise nécessaire pour effectuer ses fonctions [...] mais [les étudiants belges] n'ont pas vraiment reconnu son expertise. » (Q2)

En effet, son ton n'était pas apprécié par celles-ci et les a froissées :

« Parfois pleines de bonne volonté pour repartir sur des bonnes bases, nous nous sommes vue remballées par une personne au caractère bien trempé

de nos camarades québécois et ce, d'après moi, par pur esprit de contradiction.» (B1)

L'attitude de Q4 est illustrée par ses propos lorsqu'elle dit avoir aimé travailler avec Q3 car leur lien d'amitié et la bonne entente qui existent entre elles ont fait en sorte «qu'il y avait moins de négociation à faire» (Q4). Selon elle, la négociation a souvent été source de perte de temps :

« [...] je crois qu'au sein de notre équipe locale nous avons beaucoup d'émetteurs et selon moi pas assez de récepteurs.» (Q4)

Ces deux citations donnent le ton de la réflexion de Q4 et semblent confirmer l'opinion de B1 selon laquelle elle manquait d'ouverture face aux idées des autres.

Mais la communication n'était pas difficile qu'avec Q4. Q1 note, en parlant de ses trois collègues locaux, que le sous-groupe était formé de têtes fortes et que les négociations furent fréquentes et parfois musclées : « [Q2] choisissait parfois mal ses mots, ce qui blessait souvent Q3». Le sous-groupe était très animé et à leur contact, les Belges semblent avoir été un peu ébranlées⁹. Elles se disent «tristes et vexées de se voir ainsi traitées comme des enfants» (B1) par le ton des Québécois. Ceci a d'ailleurs fait en sorte qu'elles se sont rapidement mises sur la défensive et ont interprété avec trop d'émotivité les messages venant du Québec. Selon B4, elles ont eu «des réactions trop brutales [qui] ont endommagé le circuit de communication».

⁹ Q4 est désignée porte-parole officiel du sous-groupe québécois, mais seulement après que le conflit ait éclaté. Les Belges ont aussi été en contact avec C2 et C3 à travers le forum.

La construction identitaire des Belges a évolué en même temps que le conflit s'est déployé et qu'elles ont fait sens de leurs interactions avec leurs collègues. Elles avaient commencé le travail avec le sentiment d'être plus compétentes que les Québécois à cause de leur année de scolarité de plus que ceux-ci (B2 et B4). Mais ces derniers n'ont pas accepté les prétentions de supériorité de leurs homologues (« nous nous considérons tous au même niveau » (Q4)) et ils ont reproduit le type de débats énergiques qu'ils avaient à l'intérieur de leur sous-groupe dans l'équipe, ce qui a ébranlé les Belges qui se sont redéfinies comme les victimes de l'agressivité québécoise.

Ceci amène une nouvelle dimension du conflit : les différences culturelles. Elles sont évoquées à la fois comme prédisposition au conflit (B4) et comme élément qui a exacerbé la mauvaise compréhension (Q1, B2), particulièrement en ce qui a trait à l'accomplissement de la tâche (B1, B2, B4). Les différences dans les façons de travailler et de rédiger entre Belges et Québécois sont des éléments récurrents dans les réflexions des Belges principalement. Elles trouvent entre autres que les Québécois étaient trop « robotiques » (B1) et peu imaginatifs (B2) dans leurs compositions. Ainsi, la différence qui aurait dû être complémentaire et enrichir le travail a plutôt été un obstacle à la collaboration :

« Cet aspect qui pourrait être appréhendé comme étant complémentaire à notre vision des choses, a en fait créé de nouveaux obstacles. Ils trouvaient que l'on s'éparpillait dans des considérations inutiles lorsque nous cherchions à aller au bout des choses (parfois trop je dois l'avouer). Nous trouvions par contre leur travail lacunaire, de robot, voir bâclé. » (B1)

D'un côté comme de l'autre, on critiquait l'approche et le travail des autres au lieu d'intégrer les visions comme on doit le faire dans une collaboration fonctionnelle. Ceci est certainement dû à l'esprit de compétition qui régnait entre les deux groupes qui n'ont jamais été capables de développer une identité commune au sein de l'équipe.

Mais, l'élément le plus intéressant de cette dimension du conflit est celui de la critique. Comme nous l'avons souligné plus haut, les réflexions québécoises font mention de la dynamique de négociation assez musclée au sein du sous-groupe québécois. Elle correspond à ce que l'on peut appeler une culture du débat. Dans la perspective des Québécois, la critique se faisait sans détours, mais cela, comme on l'a vu plus haut, ne convenait pas aux Belges:

«Il faut se montrer critique, mais dans un esprit de collaboration et d'avancée réelle du travail. Il ne faut pas critiquer pour le plaisir et à tort.»
(B4)

Ce qui était perçu par les Québécois comme l'exercice normal de la critique, que ce fût pour remettre en cause l'ordre établi (les marginaux Q1 et Q2) ou pour exercer un leadership (Q4), était perçu par les Belges comme une attaque personnelle. Le vocabulaire utilisé par les Belges illustre bien nos propos : elles se sont senties «tristes et vexées» (B1), elles l'on «mal pris» (B2) et elles ont été «émotives» (B4). Cette incompréhension mutuelle a fait en sorte que les deux sous-groupes ne pouvaient plus communiquer parce qu'ils ne partageaient pas la même signification de leur expérience de collaboration.

« [...] j'ai l'impression qu'ils rejetaient le contenu de nos messages, quel qu'ils soient et inversement.» (B2)

La résolution du conflit est attribuée à l'intervention d'un des enseignants (T1) ainsi qu'à la participation de l'équipe à la deuxième vidéoconférence mise à leur disposition. Le premier événement a contribué à redéfinir leur identité face au conflit et face à la collaboration :

«Vous êtes un seul groupe [...] Vous êtes en 2ième ou 4ième année à l'université, faites preuve de maturité!» (T1 cité par Q2).

En leur rappelant qui ils étaient, T1 a fait du sensegiving : il a recadré leur attention sur des éléments qui favorisaient l'entente et le développement de significations partagées. Le deuxième a renforcé le sensegiving de T1 et leur a permis, comme on l'a déjà vu, de répondre aux attentes principales des uns et des autres. Malgré le fait qu'elle ne leur a pas permis de construire des significations partagées, la vidéoconférence les a aidés à vivre une expérience plus agréable dans la réalisation de la deuxième tâche.

4.2.4 Les deux cadres interprétatifs

Comme nous avons pu le voir jusqu'ici, les deux sous-groupes ont utilisé des cadres interprétatifs différents pour faire sens de leur collaboration. Cette différence a fait en sorte qu'ils n'ont pas pu construire du sens partagé et des tensions les ont déchirés. Il est devenu, dès lors, impossible de faire éclore une équipe unie avec une vision intersubjective de la situation. Même les événements qui ont joué en faveur de la résolution de leurs conflits n'ont pas été perçus de la même manière de part et d'autre. Nous allons revenir sur les éléments qui distinguent les deux sensemaking.

Les structures semblent être la préoccupation centrale des Québécois. D'après eux, c'est avec des structures efficaces que l'on peut assurer une bonne coordination et une bonne communication au sein d'une équipe. Q4 souligne, en introduction de sa réflexion, que toutes les conditions nécessaires pour que le travail en collaboration fonctionne étaient présentes au moment de la formation de l'équipe. Si la collaboration pour la première tâche s'est mal déroulée, c'est parce que l'équipe n'a pas su coordonner le travail efficacement.

«Dès lors, nous aurions dû commencer à travailler en équipe, et je crois que c'est à cet instant que nous avons sauté certaines étapes. [...] En fait, au départ je crois que nous avons mal défini les rôles de chacun ainsi que notre plan d'action. Nous avons tardé à communiquer avec les Belges et à établir notre schéma de travail. Nous sommes partis sur de mauvaises bases, ce qui a définitivement ralenti notre production.» (Q4)

C'est d'ailleurs à cause du manque de coordination, en plus du manque de rétroaction, que l'équipe a produit la tâche en double.

«Lors du premier travail, nous nous étions mal entendus sur les façons de procéder et avons eu énormément de problèmes. En effet, nous nous sommes retrouvés à faire le travail en double, car nous n'avions pas bien défini nos rôles au préalable.» (Q3)

Il faut donc, selon Q4, établir «certaines règles pour favoriser [la] communication». Elle préconise aussi de la canaliser à travers un porte-parole afin de réduire les risques de confusion et la surcharge de messages venant d'un trop grand nombre d'émetteurs. L'établissement de règles pour la tâche 2 a rendu la communication plus fluide contrairement à la tâche 1 où il y avait à la fois trop de messages et pas assez de communication.

«Lors du deuxième travail, nous avons établi certaines règles pour favoriser notre communication. Beaucoup moins de messages étaient postés et des

porte-paroles ont été désignés dans chaque équipe ce qui a facilité la compréhension.» (Q4)

Q3 affirme, quant à elle, qu'il est nécessaire de «planifier la communication» car la multiplication des canaux de communication crée de la confusion surtout lorsqu'ils sont utilisés indifféremment les uns des autres.

« [...] nous avons mélangé l'utilisation du site de l'ULB avec nos e-mails respectif. En bout de ligne, nous ne savions plus quels étaient les messages prioritaires et surtout lesquels étaient les bons (e-mail vs ULB). Cette entropie¹⁰ a eu des impacts négatifs sur notre réception des informations ainsi que sur notre coordination en lien avec les étapes de production du projet.» (Q3)

En se dotant d'un plan d'action afin de coordonner leurs efforts, notamment à l'aide de la vidéoconférence, l'équipe a réussi à mener la tâche 2 avec plus de succès.

«Nous avons constaté qu'il est [...] important de planifier la communication avec notre équipe de travail et ce même avant d'attaquer les projets. Ainsi j'ai compris que nous aurions dû planifier nos méthodes de contact avec les Belges de la même façon que nous l'avons fait avec notre équipe locale. Avoir établi un plan de communication nous aurait aidés à effectuer les deux projets sans embuches.» (Q3)

Enfin, Q2 met l'emphase sur l'importance «d'assurer la supervision de leur travail» par les enseignants «pour que [les] deux groupes aient des activités productives». Il compare l'équipe d'enseignement aux cadres d'une entreprise qui en coordonnent les activités et qui assurent le maintien de la cohésion au sein des équipes de production en donnant une définition claire des objectifs à atteindre. Selon lui, c'est principalement grâce à l'intervention de T1 que la collaboration s'est mieux déroulée durant la tâche 2. Elle a permis de changer les attitudes de chacun :

¹⁰ Une entropie désigne la désorganisation progressive d'un réseau (Lafrance et Lambotte: 2008).

«Après cette intervention, les répercussions ont été ressenties sur les attitudes des acteurs, et bien sûr, sur les pratiques. [...] Ainsi, pour que ces deux groupes aient des activités productives, il est nécessaire d'assurer la supervision de leur travail par les cadres supérieurs afin de les rassurer sur l'efficacité du fonctionnement.» (Q2)

L'importance accordée par les Québécois aux structures et aux processus reliés aux tâches, permet d'affirmer qu'ils avaient une approche cognitive de la collaboration. Elle a cadré leur interprétation à partir de tout ce qui se rapporte à la production de la tâche et à l'efficacité des processus qui y mènent. Leurs réflexions parlent donc principalement de communication efficace (qui permet de faire avancer la tâche rapidement avec efficacité) et de coordination. Comme on l'a vu dans la section sur le conflit et comme illustré dans la figure des schémas actantiels (figure 2, p.59). Le sensemaking de Q1 et de Q2 (centré sur les structures hiérarchiques) et celui de Q3 et de Q4 (centré sur les structures en rapport avec les processus reliés à la tâche) ne sont pas identiques. Mais du fait que les deux sensemakings s'attardent aux structures, on peut parler de sens partagé. Il apparaît au carrefour (Boyce: 1995) du sensemaking des deux couples (voir figure 4).

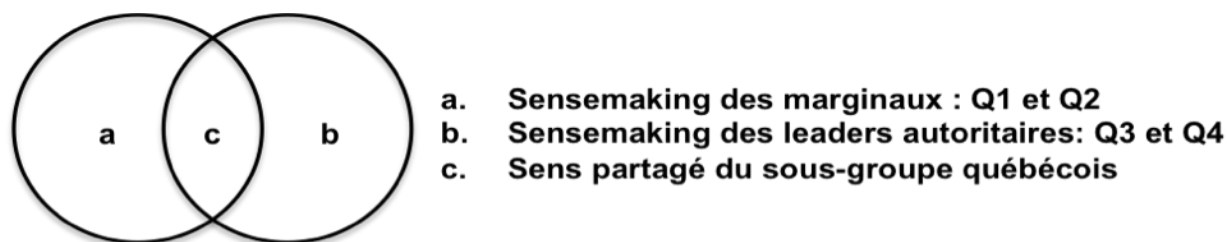


Figure 4. Le sens partagé au sein du sous-groupe québécois.

Si l'on observe le sensemaking collectif du sous-groupe québécois à l'aide de la typologie de Maitlis (2005), on peut penser, à première vue, qu'il est de type fragmenté. Par contre, en portant attention aux activités de sensegiving contrôlant (Q4, la leader) et de sensegiving participant (Q1, Q2, Q3), on remarque que toutes deux sont fortes. En effet, nous avons parlé plus haut de la culture de la discussion très présente dans ce sous-groupe. Selon le modèle, nous devrions donc nous trouver devant un sensemaking collectif guidé. Nous sommes plutôt en présence d'un sensegiving hybride. Il est fragmenté, car il est composé de plusieurs cadres interprétatifs (a, b, c, comme l'illustre la figure 4). Mais les actions du sous-groupe ne sont pas inconstantes et dispersées, comme le suggère la typologie de Maitlis (2005). En ce sens il est aussi guidé.

Pour les Belges, c'est davantage en travaillant sur les relations interpersonnelles que l'on peut améliorer la collaboration. B3 insiste sur l'importance de développer des liens plus forts afin d'augmenter la confiance au sein de l'équipe :

«Si nous avons pu utiliser avec eux [les Québécois] d'autre RT [réseaux techniques] comme *MSN* ou *SKYPE* nous aurions peut-être pu établir un lien plus fort et moins formel avec eux ce qui aurait été bon pour augmenter la confiance de chacun.» (B3)

Selon B1, la relation de collaboration est fragile, difficile à entretenir et demande de la retenue et du contrôle sur soi.

«Il est impératif de préserver une bonne entente avec ses collaborateurs (même si l'agacement se fait sentir en chacun) sans quoi l'atmosphère et les contacts sont rendus difficiles voir impossibles.» (B1)

B2, quant à elle, affirme qu'un recours plus fréquent à la vidéoconférence est souhaitable parce qu'elle place dans une certaine «proximité» qui permet de contourner

les contraintes de la distance, de «sortir du cadre virtuel» et d'établir une relation plus vraie entre les sous-groupes. B4, enfin, parle des problèmes de cohésion s'opposant à la construction d'un sens partagé au sein de l'équipe.

L'importance accordée par les Belges à la relation, permet d'affirmer qu'elles avaient une approche affective de la collaboration. Elle a cadré leur interprétation à partir de tout ce qui a trait aux processus socioaffectif. Ainsi leurs réflexions s'intéressent à la construction des relations sociales, à la cohésion et à la confiance. Le schéma actantiel de leur sous-groupe se solde par un bilan négatif au niveau de l'axe du pouvoir (Sujet + Adjuvants < Opposants). Elles n'ont pas pu développer de liens interpersonnels avec les Québécois. Le schéma actantiel de chaque Belge définit le sous-groupe comme victime d'une trop forte opposition : elles ont été victimes de la technologie (B1, B2, B3), de l'attitude négative des Québécois (B1, B4, B3) et de leur émotions (B4). Ce bilan négatif entraîne une sanction négative aussi : à cause de la trop forte opposition, elles ont été incapables de transformer l'équipe dans laquelle il n'y avait pas de relations interpersonnelles en une équipe qui en avait. Il y a donc présence de sens partagé dans le sous-groupe belge à cause de l'aspect assez homogène du sensemaking individuel. Pour reprendre la terminologie employée par Boyce (1995), il se construit par le chevauchement des sensemakings individuels (voir figure 5).

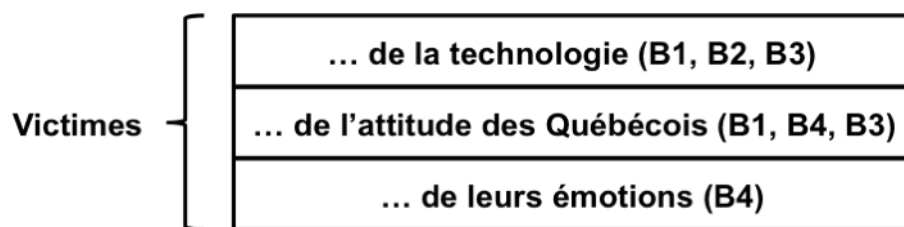


Figure 5. Le sens partagé au sein du sous-groupe belge.

Si l'on observe le sensemaking collectif du sous-groupe belge à l'aide de la typologie de Maitlis (2005), on constate qu'il est guidé. En effet, le sensegiving contrôlant de B4 (la leader) est fort tout comme le sensegiving participatif des autres. Le cadre interprétatif unique qui en découle (cadre interprétatif affectif de la victime) a joué un rôle thématique important dans la collaboration à cause de son contenu riche (victime de la technologie, de l'attitude des québécois et des émotions).

La différence entre les sous-groupes est remarquable dans les comparaisons que nous avons faites précédemment des positions de Q4 et B4, d'une part, et de B2 et Q3, d'autre part. Ces comparaisons nous semblent importantes car elles illustrent une différence dans leur sensemaking respectif, généralisable aux réflexions de chaque sous-groupe. D'abord, les textes de Q4 et B4 nous présentent deux visions de la responsabilité de chacun par rapport aux événements vécus lors de la collaboration. Généralement, les Québécois racontent la collaboration en insistant sur la responsabilité partagée des sous-groupes pour expliquer les hauts et les bas de leur expérience. Les Belges quant à elles, se décrivent comme impuissantes devant les événements. Ensuite, comme nous l'avons vu plus haut, les textes de B2 et de Q3 donnent des explications différentes des bienfaits de la vidéoconférence. La première affirme que c'est parce qu'elle a permis aux sous-groupes de développer une relation que la vidéoconférence a été bénéfique à l'équipe; tandis que la deuxième affirme que c'est parce que le synchronisme et la présence vidéo caractéristiques de la vidéoconférence permettent une communication plus efficace. En effet, la relation est un élément plutôt

marginal dans les réflexions des Québécois qui voient la vidéoconférence davantage comme un catalyseur des processus reliés aux tâches.

À cela, il faut ajouter le traitement accordé à l'épisode de l'intervention de T1 dans le conflit. Il est remarquable de noter que les réflexions de Q1, Q3 et Q4 n'en font pas mention. Ceci démontre qu'elles n'ont pas retenu cet événement pour faire sens de leur expérience. Seule la réflexion de Q2 en parle parce qu'il voyait les rapports d'autorité comme centraux dans la collaboration. Les réflexions belges, quant à elles, à l'exception de celle de B3 qui n'en parle pas, y font allusion comme un événement marquant. Il a été bénéfique parce qu'il a permis de recadrer la collaboration. Mais que les Québécois aient fait appel aux enseignants pour résoudre le conflit leur a paru très négatif :

«Le mail des Canadiens envoyé aux professeurs nous rebuta davantage. Pour ma part, je l'ai mal pris, ne saisissant pas le sens leur réaction et songeant que s'ils nous avaient demandé auparavant de quoi il en retournait, ce courriel n'était pas été nécessaire. Sans doute est-ce dû à mon caractère mais je n'apprécie pas du tout qu'on insinue ma non-participation à un travail ni qu'on se permette de faire intervenir un «tiers» sans essayer de savoir ce qu'il en est réellement.» (B2)

B1 en parle comme un acte de mépris de la part des Québécois qui ont traité les Belges «comme des enfants» en faisant appel aux enseignants. Leur réaction face à cet événement a été très chargée d'émotion. Notons, au passage, que B4 identifie l'émotivité de son sous-groupe comme facteur ayant aggravé le conflit. Selon elle, elles ont été victimes de leurs émotions :

«L'interprétation ralliait le message au fait que nous n'avions « soit disant » pas travaillé. Nos émotions (énervement, stress, fatigue, etc.) du moment sont aussi à prendre en compte et elles n'ont pas joué en faveur d'une meilleure communication.» (B4)

Ces divergences s'expliquent par la manière dont les uns et les autres faisaient sens de leur collaboration : les Québécois ont été plus rationnels (approche cognitive de la situation), tandis que les Belges ont été plus émotives (approche affective de la situation). Il est important de souligner que nous ne croyons pas qu'une situation puisse être abordée d'une façon purement affective ou purement cognitive. Nous sommes bien conscient des liens qui existent entre l'affect et la raison, et entre l'affect et la capacité à connaître. Les textes des étudiants renferment tous des éléments se rapportant à ces deux dimensions de l'activité psychique. Il existe, toutefois, un déséquilibre au niveau de la fréquence à laquelle les uns et les autres ont recours à elles dans leurs récits. En mettant l'emphase sur les processus reliés à la tâche, les Québécois se sont moins impliqués affectivement dans la collaboration qui, pour eux, consistait à échanger des connaissances et de l'information afin d'accomplir une tâche. En mettant l'emphase sur les processus socioaffectifs, les Belges s'attendaient à développer des relations interpersonnelles afin de réaliser, ensemble, des tâches. L'absence de cadre interprétatif partagé entre les deux sous-groupes n'a pas permis la création de sens partagé. L'incompréhension des attentes réciproques vis-à-vis la collaboration qui découle de cette absence a donc créé des bris dans la communication et a empêché l'identification des uns aux autres.

De notre point de vue, l'approche des premiers était davantage coopérative que collaborative¹¹ car leur vision de la communication laissait peu de place à la discussion

¹¹ Le type de travaux d'équipe que les groupes devaient produire est collaboratif, c'est-à-dire, centré sur la conversation (Verdejo : 1996), dans lequel les étudiants ont beaucoup d'autonomie (Henri et Rigault : 1996) et dans lequel ils construisent synchroniquement et interactivement une solution à un problème (Dillenbourg et Schneider : 1995 ; Paquette-Frenette : 2005). Dans ce type de travail, les membres

entre les deux sous-groupes. Ceci est particulièrement remarquable dans la réflexion de la leader québécoise, Q4, comme nous l'avons vu plus haut. La tendance des Québécois à insister sur la nécessité de canaliser la communication à travers des porte-paroles l'illustre bien aussi. Cette approche de la communication laissait peu de place à autre chose qu'à la coordination des travaux et à l'élaboration d'échéanciers. En effet, ceci se retrouve dans toutes les réflexions québécoises. Le recours à un porte-parole permettait d'éviter les malentendus causés par les différences culturelles (Q1, Q2), de réduire les pertes de temps causées par trop de négociation (Q4) et de faciliter la communication (perçue ici comme échange d'information par Q3). Les seconds avaient une approche d'avantage collaborative. Toutes les Belges avaient tendance à participer aux échanges sur le forum de l'équipe comme le rapporte Q4 en le leur reprochant :

«Lors du premier travail, je me suis portée volontaire comme porte-parole de l'équipe pour émettre avec l'équipe de Belgique. En général, tout s'est bien déroulé. Par contre, plusieurs personnes de l'autre équipe se portaient émetteur. Donc à un certain moment cela portait à confusion étant donné les nombreux messages diffusés sur Internet.» (Q4)

La confusion sur la définition d'une collaboration venait des cadres interprétatifs incompatibles des deux sous-groupes. Mais, elle indique aussi qu'il semble y avoir eu un problème au niveau de la définition du mandat à accomplir. Ceci relève de la responsabilité de l'équipe enseignante comme le fait remarquer B4 dans sa réflexion :

«J'ajouterais aussi qu'il serait indispensable d'être clair sur les consignes. En effet, nous avons eu à plusieurs reprises l'impression que les Québécois ne recevaient pas les mêmes consignes que nous.» (B4)

construisent donc ensemble un produit final contrairement à la production coopérative au cours de laquelle les membres travaillent séparément sur des sous tâches extraites de la tâche principale (Dillenbourg et Schneider : 1995) et où la communication consiste principalement à partager de l'information (Paquette-Frenette : 2005).

Si l'on observe le sensemaking collectif de l'équipe, on constate qu'il est plus complexe que celui que l'on retrouve dans les sous-groupes. On peut identifier les opérations de sensegiving importantes en analysant le schéma actantiel de la collaboration. D'abord, comme le raconte Q2, Q4 a tenté une opération de sensegiving contrôlant vers le début des échanges avec les Belges. Comme on l'a vu, ceux-ci l'ont rejetée. Les réflexions ne relatent pas d'autre tentative de sensegiving contrôlant de la part d'un membre de l'équipe. Il semble donc que l'équipe s'est retrouvée devant deux sensegivings participatifs incompatibles (celui des Belges et celui des Québécois). L'équipe a fait face à une situation où le sensegiving contrôlant était faible (nul en l'occurrence) et où le sensegiving participatif était fort. Selon la typologie de Maitlis (2005), le sensemaking qui en découle devrait être fragmenté. En effet, l'action de l'équipe est inconstante et dispersée. Le fait qu'ils aient produit une partie des tâches en double le démontre bien. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, l'absence de sens partagé entre les sous-groupes nie l'existence de sensemaking collectif. À la lumière de cela, on constate une lacune dans le modèle de Maitlis (2005) qui ne prévoit pas ce genre de situation. Ceci démontre que pour bien comprendre le sensemaking collectif, il ne suffit pas d'observer les actions qui en découlent. Il faut aussi tenir compte de la présence de sens partagé qu'il produit.

Ajoutons enfin que l'intervention de T1 démontre l'importance d'un sensegiving efficace. En effet, son sensegiving contrôlant a permis de rescaper la collaboration et l'effondrement de l'équipe. Dans ce cas-ci, on peut parler de sensemaking contraint (temporaire et singulier) car T1 a convaincu les étudiants de la nécessité de se parler.

4.3 DISCUSSION

Le sensemaking est un processus que nous utilisons tous afin de faire sens d'une situation équivoque, c'est-à-dire lorsque les cadres d'interprétation que nous utilisons de façon routinière ne fonctionnent plus (Weick: 1995). Il se fait en focalisant sur des éléments d'information choisis dans l'environnement que l'on interprète afin de guider notre action. À la lumière de cette analyse, nous avons vu que les étudiants de l'équipe analysée, face à une situation qu'ils n'avaient jamais rencontrée auparavant (la collaboration en ligne), ont porté leur attention sur différents éléments de leur expérience et que, selon ces choix, ils l'ont interprétée et ont agi de manières différentes. Les marginaux (Q1 et Q2) ont nourri une image de la collaboration en terme de luttes de pouvoir et ont réfléchi surtout sur le conflit et peu sur la technologie. Ils ont *enacté* un environnement dans lequel ils se voyaient comme marginaux et ont été perçus comme tels par les autres. Les victimes (B1, B2, B3, B4) ont vu la collaboration comme une compétition et ont *enacté* un environnement dans lequel il n'y avait pas de place à la collaboration. La leader autoritaire (Q4) et son adjuvant (Q3) ont perçu la collaboration comme une coopération¹² qu'elles devaient coordonner et sur laquelle elles devaient exercer leur autorité. L'environnement ainsi *enacté* était hiérarchisé et peu propice à la collaboration.

Cette description de la collaboration nous montre que, dans toute narration, une partie du sens de l'action à venir est contenue dans les germes de l'intrigue. Le sensemaking est un processus narratif, en ce sens que nous tenons toujours un rôle au centre d'une

¹² Voir note 11.

histoire que nous générons. Un individu qui ne parvient plus à se maintenir comme sujet d'une histoire est en proie à l'angoisse et à la panique. C'est pourquoi, tout au long du projet, les étudiants ont fait sens de leur expérience sous une forme narrative. Chacun était le sujet d'une histoire cohérente à ses yeux, et gérait ainsi l'incertitude à laquelle il était confronté en cours de route. Le problème qu'ils ont rencontré, c'est que leurs histoires n'étaient pas toujours compatibles. Il leur manquait le liant essentiel, à nos yeux, du sensemaking collectif : un sensegiving efficace. Ce manque explique les tensions qu'ils ont vécues durant les quatre mois qu'a duré leur collaboration. En effet, un des points les plus importants qui ressortent de notre analyse, c'est le rôle central que le processus de sensegiving semble jouer dans les équipes virtuelles. Le fait que seulement quatre membres aient participé à la vidéoconférence, mais que tous les étudiants en parlent comme un point tournant bénéfique dans la collaboration le démontre bien. Elle a engendré, comme par contagion, un sensemaking collectif dans chaque sous-groupe.

Par contre, notre analyse démontre que le sensemaking collectif dans l'équipe virtuelle a été plus fragile que dans les sous-groupes. En effet, si l'on compare l'équipe et le sous-groupe québécois on constate que l'on retrouve, à l'intérieur de chacun, des sensemakings divergents. On aurait pu s'attendre à des résultats semblables dans les deux cas. Toutefois seul le sous-groupe québécois a pu trouver un carrefour (l'attention portée aux structures) auquel il lui était possible de produire du sens partagé alors que l'équipe n'a pas pu le faire.

Il semble que cela s'explique de deux manières. La première se rapporte à l'inefficacité du sensegiving au niveau de l'équipe. Ses effets semblent plus instables à ce niveau qu'au niveau des sous-groupes. La présence de sensegivings en compétition (celui des marginaux versus celui des leaders) n'a pas empêché l'émergence de structures fonctionnelles dans le sous-groupe québécois. Mais, il semble que ce fût le cas dans l'équipe où les sensegivings belge et québécois s'opposaient. Cette constatation semble confirmer les études sur les conflits citées dans la revue de la littérature (Putnam: 1983; Axtell et al.: 2004). En effet, il semble que le conflit à l'intérieur de l'équipe virtuelle a eu des effets plus négatifs que le conflit à l'intérieur du sous-groupe co-local. Par ailleurs, l'effet bénéfique du sensegiving de T1 sur la résolution du conflit entre les Québécois et les Belges démontre que le sensegiving d'un leader rassembleur (dans ce cas ci à cause de sa position d'autorité) a des effets positifs sur le sensemaking collectif de l'équipe virtuelle. Même s'il n'y a pas eu de sensemaking collectif au niveau de l'équipe, l'hypothèse qu'il se serait développé avec le temps sous l'influence continue du sensegiving d'un leader nous semble plausible. Cette hypothèse constituerait un point de départ intéressant pour une recherche subséquente.

La deuxième explication concerne la disponibilité des indices nécessaires à la construction de sens. Le manque de rétroaction ayant réduit la quantité d'indices, la collaboration s'est avérée très équivoque. L'absence de sens partagé est donc, en partie, la conséquence d'un manque d'indices pour le produire. Toutefois, l'asynchronisme ne semble pas être le facteur central de ce problème. Il est plutôt décrit ici comme un catalyseur. La contrainte principale qu'il exerce, dans le cas que nous avons étudié, est de restreindre le contrôle des acteurs sur l'extraction d'indices plutôt

que d'appauvrir la richesse de la communication. Ce résultat vient nuancer la théorie des indices absents par le paradigme des *cues filtered out* (Culnan et Markus: 1987). Ceci suggère que les difficultés découlent davantage de l'utilisation de la technologie que de la technologie elle-même. Par ailleurs, des résultats que nous avons obtenus sur les effets divergents de la contrainte technologique viennent confirmer, en partie, cette intuition. En effet, il semble que les membres qui sont davantage centrés sur les processus reliés aux tâches ont tendance à être moins incommodés par les limites des CMO car elles leurs semblent surmontables grâce à l'adaptation. Par contre, ceux qui sont davantage centrés sur les processus socioaffectifs ont tendance à les trouver plus contraignantes. Ces questions nous portent à croire que l'étude des outils de CMO avec la lentille du sensemaking pourrait nous en amener un éclairage intéressant.

D'un point de vue plus théorique, les résultats de notre recherche illustrent l'utilité des concepts de sensemaking et de sensegiving pour étudier le phénomène des équipes virtuelles du point de vue des acteurs. Ils nous offrent une lentille souple pour étudier les données riches que nous fournissent les narrations. Notre recherche démontre aussi que l'approche narrative du sensemaking nous permet de bricoler des outils méthodologiques à l'aide desquels il nous est possible de reconstruire la production de sens collectif et d'étudier les structures émergeant de leurs activités. Enfin, cette approche inductive nous donne accès à la complexité de l'expérience des membres d'équipes virtuelles. Aussi, nous croyons que l'analyse narrative, le sensemaking et le sensegiving pourraient ouvrir des avenues de recherche très fructueuses pour étudier le phénomène des équipes virtuelles dans l'avenir.

Par ailleurs, notre proposition de modèle théorique s'est avérée fructueuse. L'idée d'étudier la formation du sensemaking collectif à l'aide de la triple lentille du sensemaking individuel, du sensegiving et du sens partagé nous a permis d'en faire une description riche. Celle-ci s'est, d'ailleurs, avérée plus riche que si on ne l'avait observée qu'en fonction des activités de sensegiving et les actions qui en découlent.

Par contre, l'utilisation de textes narratifs comme source de données offre un aperçu limité des activités de contrôle et de participation à l'aide desquels Maitlis (2005) suggère d'analyser le processus de sensegiving. En effet, ces activités en donnent une image figée. Nous aurions eu un aperçu plus complet des processus de sensegiving en action dans l'équipe et dans les sous-groupes en jumelant les narrations à des entrevues, de l'observation sur le terrain ou à l'observation d'interactions en ligne.

D'un point de vue pratique, cette recherche s'insère dans le travail permanent d'amélioration du cours auquel les étudiants faisant l'objet de notre analyse ont participé. En effet, une leçon importante que nous tirons de l'expérience de l'équipe virtuelle que nous venons d'étudier est qu'il faut que les enseignants s'impliquent dans des opérations de sensegiving dès le début du cours. Selon nous, il est probablement préférable de prévenir les étudiants des difficultés qui les attendent dans le travail en équipes virtuelles. Il serait aussi judicieux de les doter des connaissances nécessaires pour déjouer les obstacles à la collaboration avant que les équipes ne soient formées (un mandataire généreux et soucieux de l'efficacité de son héros lui présente toujours des adjouvants qui l'aideront dans la réalisation de sa quête). Cela les aiderait à cadrer leur perception de manière à favoriser l'éclosion de collaborations fonctionnelles. Il nous

semble aussi important de continuer les opérations de sensegiving tout le long de la collaboration, mais surtout aux premiers instants de la naissance d'une équipe afin de recadrer, comme l'a fait T1, les dérapages.

Enfin, il aurait été intéressant d'observer d'autres équipes du même cours. Cela nous aurait permis d'observer la dynamique des processus étudiés ici dans des situations de sensemaking et de sensegiving différents (sensegiving contrôlant ou participatif efficace par exemple). Cette comparaison pourrait faire l'objet d'une recherche future.

CONCLUSION

Cette recherche visait à explorer des avenues qui ne l'avaient pas vraiment été jusqu'ici. Nous croyons que nous avons été en mesure de démontrer que les concepts de sensemaking et de sensegiving pouvaient s'avérer pertinents pour étudier le phénomène des équipes virtuelles. Nous répondions ainsi à l'appel de chercheurs comme Sarker, Lau et Sahay (2001) et Schiller et Mandviwalla (2007) qui croient qu'il est nécessaire de d'étudier les équipes virtuelles avec des outils théoriques et méthodologique originaux peu utilisés dans le contexte de ce phénomène.

C'est ce que nous avons essayé de faire en nous servant de concepts fréquemment utilisés dans le champ de la communication organisationnelle (notamment Weick et Roberts: 1993; Taylor et Lerner: 1996; Meyer et al.: 1998; Weick: 1998, 2001; Weick et Sutcliffe: 2001; Patriotta: 2003). Notre analyse narrative de la construction de sens dans les équipes virtuelles nous a permis d'observer des perceptions nuancées des CMO. En effet, nos résultats démontrent que ceux qui ont perçu le travail en équipe virtuelle d'abord comme des relations interpersonnelles ont vécu l'utilisation des CMO comme une contrainte qui amoindrissait la collaboration. Ceux qui percevaient davantage le travail en équipe virtuelle sous l'angle de la communication ou de la coordination ont été plus enclins à tenter de s'adapter.

Nous avons aussi constaté que le sensegiving joue un rôle important dans le développement des équipes virtuelles. S'il est efficace, il permet la production de sens partagé. S'il ne l'est pas, la cohésion de l'équipe virtuelle risque d'être fragile voire

impossible. Sans un sensegiving efficace, l'équipe pourrait s'effondrer. Le sensegiving peut être une opération émergeant de la participation des membres ou contrôlé par un certain leadership. Il semble que le sensegiving d'un leader reconnu soit plus efficace que le sensegiving participatif dans une équipe virtuelle qui rencontre des tensions et des conflits. Il semble enfin que, dans un cadre pédagogique, les enseignants ont un rôle de leader important à jouer dans le sensemaking collectif de leurs étudiants en équipe virtuelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Akkirman, A. D., et Harris, D. L. (2005). Organizational communication satisfaction in the virtual workplace. *Journal of Management Developpement*, 24(5), 397-409.
- Allen, K., Bergin, R., et Pickar, K. (2004). Exploring Trust, Group Satisfaction, and Performance in Geographically Dispersed and Co-Located University Technology Commercialization Teams, *NCIIA 8th Annual Meeting* (pp. 201-211).
- Anagnostopoulos, D., Basmadjian, K. G., et McCrory, R. S. (2005). The Descentered Teacher and the Construction of Social Space in the Virtual Classroom. *Teachers College Recod*, 107, 1699-1729.
- Ang, J., et Soh, P. H. (1997). User Information Satisfaction, Lob Satisfaction and Computer Background: An Exploratory Study. *Information & Management*, 32, 255-266.
- Ashforth, B. E., et Lee, R. T. (1990). Defensive Behavior in Organizations: A Preliminary Madel. *Human Relations*, 43, 621-648.
- Axtell, C. M., FLeck, S. J., et Turner, N. (2004). Virtual Teams: Collaborating Across Distance. Dans C. L. Cooper et I. T. Robertson (Éds.), *International Review of Organizational Psychology* (Vol. 19). Chivhester: John Wiley and Sons.
- Baltes, B. B., Dickinson, M. W., Sherman, M. P., Bauer, C. C., et Ganke, S. L. (2002). Computer Mediated Communication and group decision Making: A Meta-analysis. *Organizational Behavior and human Decision Processes*, 87(1), 156-179.
- Bell, B. S., et Kozlowski, S. W. J. (2002). A typology for virtual Teams: Implications for Effective Leadership. *Group and Organization Management*, 27(1), 14-49.
- Beranek, P. (2000). *The Impacts of Relational and Trust Developpement Training on Virtual Teams: An Exploratory Investigation*. Communication présentée 33rd Hawaii International Conference on Systems Sciences, Hawaii.
- Beranek, P. M., et Martz, B. (2005). Making Virtual Teams More Effective: Improving Relational Links. *Team Performance Management*, 11(5/6), 200-213.

- Beuchot, A., et Bullen, M. (2005). Interaction and Interpersonality in Online Discussion Forums. *Distance Education*, 26(1), 67-87.
- Bjorn, P., et Ngwenyama, O. (2009). Virtual Team Collaboration: Building Shared Meaning, Resolving Breakdowns and Creating Translucence. *Information Systems Journal*, 19(3), 225-339.
- Bliuc, A.-M., Goodyear, P., et Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 10, 231-244.
- Boyce, M. E. (1995). Collective Cetring and Collective Sense-making in the Stories and Storytelling of One Organization. *Organization Studies*, 16(1), 107-137.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burge, E. J. (1994). Learning in Computer Conferenced Contexts: The Learners' Perspective. *The Journal of Distance Education*, 9(1), 19-43.
- Cohen, S. G., et Bailey, D. E. (1997). What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite. *Journal of Management*, 23(3), 239-290.
- Cooren, F., Taylor, J. R., et Van Every, E. J. (2006). *Communication as organizing : empirical and theoretical explorations in the dynamic of text and conversation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crampton, C. (2001). The Mutual Knowledge Problem and its Consequences for Dispersed Collaboration. *Organization Science*, 12(3), 346-371.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Newbury Park: Sage.
- Culnan, M. J., et Markus, M. L. (1987). Information Technologies. Dans F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts et L. W. Porter (Éds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective*. Newbury Park: Sage.

- Curtis, D. D., et Lawson, M. J. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), 13.
- Daft, R., et Lengel, R. (1986). Organizational information requirements, media richness, and structural desing. *Management Science*, 32(5), 554-571.
- Daft, R., Lengel, R., et Trevino, L. (1987). Message Equivocality, Media Selection, and Manager Performance. *MIS Quarterky*, 11(3), 355-366.
- DeSanctis, G., et Poole, M. S. (1997). Transitions in Teamwork in New Organizational forms. *Advances in Group Processes*, 14, 157-176.
- Dillenbourg, P., et Schneider, D. (1995). *Collaborative Learning and the Internet*.
Récupéré le 5 juin 2009 de
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95.ps>
- Ellis, A. (2001). *Student-centered Collaborative Learning Via Face-to-Face and Asynchronous Online Communication: What's the Difference?* Communication présentée 18th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Terciary Educaton., Melbourne.
- Feldman, M. S. (1989). *Order Without Design*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Finegold, A. R. D., et Cooke, L. (2006). Exploring the attitudes, experiences, and dynamics of interaction in online groups. *Internet and Higher Education*, 9, 201-215.
- Finneran, C. M., et Heckman, R. (2004). Media Use in Collaborative Projects for Blended Environments, *10th Sloan-C International Conference on Asynchronous Learning Networks*. Orlando.
- Fiol, C. M., et O'Connor, E. J. (2005). Identification in Face-to-Face, Hybrid, and Pure Virtual Teams: Untangling the Contradictions. *Organization Science*, 16(1), 19-32.
- Fisher, W. R. (1989). Clarifying the narrative paradigm. *Communication Monographs*, 56, 55-58.

Gabriel, M. (2004). Learning Together: Exploring Group Interactions Online. *The Journal of Distance Education*, 19(1), 54-72.

Garrison, D. R. (2006). *Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues*. Récupéré le août 2009 de <http://www.ucalgary.ca/~nvaughan/coiissues.pdf>

Garrison, D. R., Anderson, T., et Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Garrison, D. R., Anderson, T., et Archer, W. (2000). Critical Inquiry in Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Garrison, D. R., Anderson, T., et Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-4.

Garrison, D. R., et Arbaugh, J. B. (2007). Researching the Community of Inquiry Framework: Reviews, Issues, and Future Directions. *Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.

Gibbs, J. (2009). Dialectics in a global Software Team: Negotiating Tension Across Time, Space, and Culture. *Human Relations*, 62(6), 905-935.

Gibson, C., et Cohen, S. (2002). Is There Anybody Out There? The Impact of Virtuality on Individual Psychological States and Team Enabling Conditions, *Annual Meeting of the Academy of Management*. Denver, CO.

Giddens, A. (1984). *The construction of society*. Berkley: University of California Press.

Gioia, D. A., et Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-448.

Giordano, Y. (2003). Les Spécificités des recherches qualitatives. Dans Y. Giordano (Éd.), *Conduire un projet de recherche*. Colombelles: EMS.

- Giroud, J.-C., et Panier, L. (Éds.). (1979). *Analyse sémiotique des textes*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Giroux, N., et Marroquin, L. (2005). L'Approche narrative des organisations. *Revue française de gestion*, 6(159), 15-42.
- Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Chicago,: Aldine.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique Structurale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Greimas, A. J. (1983). *Du sens II*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., et Anderson, T. (1997). Analysis of a Global Online Debate and the Developpement of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Hara, N., Bonk, C. J., et Angeli, C. (2000). Content Analysis of Online Discussion in an Applied Educational Psychology Course. *Instructional Science*, 28(2), 115-152.
- Hara, N., et Kling, R. (2000). Students' Distress with a Web-Based Distance Education Course: AN Ethnographic Study of Participants' Experience. *Information, Communication and Society*, 3(4), 557-579.
- Hardin, A. M., Fuller, M. A., et Davidson, R. M. (2007). I Know I Can, But Can We? Culture and Efficacy Beliefs in Global Virtual Teams. *Small Group Research*, 38(1), 130-155.
- Hébert, L. (2007). *Dispositifs pour l'analyse des textes et des images*. Limoges: Presses de l'Université de Limoge.
- Henri, F. (1992). Computer Conferencing and Content Analysis. Dans A. R. Kaye (Éd.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*. Londres: Springer-Verlag.

- Hertel, G., Konradt, U., et Orlikowski, B. (2004). Managing distance by interdependence: Goal setting, task interdependence, and team-based rewards in virtual teams. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(1), 1 - 28.
- Hiltz, S. R., Fjermestad, J., Ocker, R. J., et Turoff, M. (2006). Asynchronous virtual teams: can software tools and structuring of social processes enhance performance? Dans D. Galleta et P. Zhang (Éds.), *Human-computer interaction in management information systems: applications* (Vol. 2). New York: M.E. Sharpe.
- Hinds, P., et Kiesler, S. (2002). *Distributed Work: New Research on Working Accross Distance Using Technology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hogg, M. A. (1992). *The Social Psychology of group Cohesiveness: From Attraction to Social Identity*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Hollingshead, A., McGrath, J., et O'Connor, K. (1993). Group Task Performance and Communication Technology: A Longitudinal Study of Computer-mediated Versus Face-to-face Groups. *Small Group Research*, 24(3), 307-333.
- Holton, J. A. (2001). Building Trust and Collaboration in a Virtual Team. *Team Performance Management*, 7(3/4), 36-47.
- Ilgén, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., et Jundt, D. (2005). Teams in Organizations: From Input-process-output Models to IMOI Models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517-543.
- Jarvenpaa, S. L., Knoll, K., et Leidner, D. E. (1998). Is Anybody Out There? Antecedents of trust in Global Virtual Teams. *Journal of Management Information Systems*, 14(4), 29-64.
- Jarvenpaa, S. L., et Leidner, D. E. (1999). Communication and Trust in Global Virtual Teams. *Organizatio Science*, 10, 791-815.
- Jehn, K., Northcraft, G. B., et Neale, M. A. (1999). Why Differences Make a Difference: A Field Study of Diversity, Conflict, and Performance in Workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741-763.

- Jonassen, D. H., et Land, S. M. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., et Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335-353.
- Krumpel, K. (2000). Making the Right (Interactive) Moves for Knowledge-producing Tasks in Computer-mediated Groups. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 43(2), 185-195.
- Lafrance, A. A., et Lambotte, F. (2008). *Arrêtez de communiquer. Vous en faites trop!* Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lea, M., et Spears, R. (1992). Paralinguistic and Social Perception in Computer-mediated Communication. *Journal of Organizational Computing*, 2, 321-341.
- Liu, C.-C., et Tsai, C.-C. (2008). An analysis of peer interaction patterns as discoursed by on-line small group problem-solving activity. *Computers & Education*, 50(3), 627-639.
- Lopez-Ortiz, B., et Lin, L. (2005). What makes an online group project work? *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(2).
- Luebeck, J. L., et Rice, L. R. (2005). Online Discussion as a Mechanism of Conceptual Change Among Mathematics and Science Teachers. *Journal of Distance Education*, 20(2), 21-39.
- Macdonald, J. (2003). Assessing online collaborative learning: process and product. *Computers & Education*, 40(4), 377-391.
- Maclean, N. (1992). *Young Men and Fire*. Chicago: Chicago University Press.
- Mailloux, S. (1990). Interpretation. Dans F. Lentricchia et T. McLaughlin (Éds.), *Critical terms for literary study* (pp. 121-134). Chicago: University of Chicago Press.

- Maitlis, S. (2005). THE SOCIAL PROCESSES OF ORGANIZATIONAL SENSEMAKING. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21-49.
- Mannix, E. A., Griffith, T., et Neale, M. A. (2002). The Phenomenology of Conflict en Distributed Work Teams. Dans P. Hinds et S. Kiesler (Éds.), *Distributed Work* (pp. 213-235). Cambridge, MA: MIT press.
- Mason, R., et Weller, M. (2000). Factors affecting students' satisfaction on a web course. *Australian Journal of Educational Technology*, 16(2), 173-200.
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., et Gilson, L. (2008). Team Effectiveness 1997-2007: A Review of Recent Advancements and Glimpse Into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.
- Maznevski, M., et Chudoba, K. (2001). Bridging Space Over Time: Global Virtual Team Dynamics and Effectiveness. *Organization Science*, 11(5), 473-492.
- McDonough, E., Kahn, K., et Barczak, G. (2001). An Investigation of the Use of Global, Virtual, and Collocated New Product Development Teams. *The Journal of Product Innovation Management*, 18(2), 110-120.
- McKnight, D. H., Cummings, L. L., et Chervany, N. L. (1998). Initial Trust Formation in New Organizational Relationships. *Academy of Management Review*, 23(3), 473-490.
- Meyer, A., Frost, P. J., et Weick, K. E. (1998). The Organization Science Jazz Festival: Improvisation as a Metaphor for Organizing. *Organization Science*, 9(5), 540-542.
- Meyer, K. A. (2003). Face-to-face Versus Threaded Discussions: The Role of Time and Higher-order Thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 55-65.
- Meyerson, D., Weick, K., et Kramer, R. M. (1996). Swift Trust and Temporary Groups. Dans R. M. Kramer et T. R. Tyler (Éds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (pp. 166-195). Thousand Oaks: Sage.
- Mortensen, M., et Hinds, P. (2001). Conflict and Shared Identity in Geographically Distributed Teams. *International Journal of Conflict Management*, 12(3), 212-238.

- Murphy, E. (2004). Recognizing and Promoting Collaboration in an Online Asynchronous Discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 421-431.
- Ocker, R. (2005). Influences on creativity in asynchronous virtual teams: a qualitative analysis of experimental teams. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48(1), 22-39.
- Ocker, R., et Fjermestad, J. (2000). *High Versus Low Performing Virtual Design Teams: A Preliminary Analysis of Communication*. Communication présentée 33rd Annual Hawaii Conference on System Sciences, Hawaii.
- Ocker, R., Hiltz, S. R., Turoff, M., et Fjermestad, J. (1995). The Effects of Distributed Group Support and Process Structuring on Requirements Development Teams : Results on Creativity and Quality. *Journal of Management Information Systems*, 12(3), 127-153.
- Overbaugh, R. C., et Casiello, A. R. (2008). Distributed Collaborative Problem-based Graduate-level Learning: Students' Perspectives on Communication Tool Selection and Efficacy. *Computers in Human Behaviors*, 24, 497-515.
- Paquette-Frenette, D. (2005). *Les fonctions du groupe dans les cours postsecondaires à distance selon des adultes franco-ontariens*. Université de Montréal.
- Patriotta, G. (2003). Sensemaking on the Top Floor: Narratives of Knowledge in Organizations. *Journal of Management Studies*, 40(2), 349-375.
- Piaget, J. (1974). *La Prise de Conscience*. Paris: PUF.
- Powell, A., Galvin, J., et Piccoli, G. (2006). Antecedents to Team Member Commitment from Near and Far. *Information Technology and People*, 19(4), 299-322.
- Powell, A., Piccoli, G., et Ives, B. (2004). Virtual teams: A review of current literature and directions for future research. *The Database for Advances in Information Systems*, 35(1), 6-36.
- Putnam, L. (1983). The Interpretive Perspective: An Alternative to Functionalism. Dans L. Putnam et M. E. Pacanowski (Éds.), *Communication and Organization: An Interpretive Approach*. Beverly Hills: Sage.

- Putnam, L., et Poole, S. (1989). Conflict and Negotiation. Dans F. Jablin, L. Putnam, K. Roberts et L. Porter (Éds.), *Handbook of Organizational Communication* (pp. 549-599). London: Sage.
- Ramesh, V., et Dennis, A. (2002). *The Object-oriented Team: Lessons for Virtual Teams from Global Software Development*. Communication présentée Thirty-Fifth Annual Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.
- Resta, P., et Laferrière, T. (2007). Technology in Support of Collaborative Learning. *Educational Psychology Review*, 19, 65-83.
- Rhodes, C. (1997). The Legitimation of Learning in Organisational Change. *Journal of Organizational Change*, 10(1), 10-20.
- Riopelle, K., Gluesing, J. C., Baba, M. L., Britt, D., McKether, W., Montplaisir, L., Ratner, H., et Wagner, K. H. (2003). Context, Task and the Evolution of Technology Use in Global Virtual Teams. Dans C. B. Gibson et S. G. Cohen (Éds.), *Virtual Teams that Work: Creating Conditions for Effective Virtual Teams* (pp. 239-264). San Francisco: Jossey-Bass.
- Robey, D., Khoo, H. M., et Powers, C. (2000). Situated Learning in Cross Functional Virtual Teams. *Technical Communication*, 47(1), 51-66.
- Robichaud, D., Giroux, H., et Taylor, J. R. (2004). The metaconversation: the recursive property of language as key to organizing. *Academy of Management Review*, 29(4), 617-634.
- Rocco, E., Finholt, T. A., Hofer, E. C., et Hervisleb, J. D. (2000). Designing as if trust mattered, *ACM SIGCHI*.
- Rusman, E., van Bruggen, J., Cörvers, R., Sloep, P., et Koper, R. (2009). From Pattern to Practice: Evaluation of a Design Pattern Fostering Trust in Virtual Teams. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1010-1019.
- Rutkowski, A.-F., Vogel, D., van Genuchten, M., et Saunders, C. (2008). Communication in Virtual Teams: Ten Years of Experience in Education. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 51(3), 301-312.

- Salmon, G. (2000). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. Londres: Random House.
- Sarker, S., Lau, F., et Sahay, S. (2001). Using an Adapted Grounded Theory Approach for Inductive Theory Building About Virtual Team Development. *Database for Advances in Information Systems*, 32(1), 38-56.
- Saunders, C. S. (2000). Virtual Teams: Piercing Together the Puzzle. Dans R. W. Zmud (Éd.), *Framing th Domain of IT Management: Projecting the Future Through the Past*. Cincinnati: Pinnaflex.
- Schellens, T., et Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behavior*, 21(6), 957-975.
- Schiller, S. Z., et Mandviwalla, M. (2007). Virtual Team Research. An Analysis of Theory Use and a Framework for Theory Appropriation. *Small Group Research*, 38(1), 12-59.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world / Alfred Schutz*. [Evanston, Ill.]: North-western University Press.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data : methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., et Koh, M. H. (2003). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 59-70.
- Sorensen, E. K. (2004). Reflexion and Intellectual Amplification in Online Communities of Collaborative Learning. Dans T. S. Roberts (Éd.), *Online Collaborative Learning : Theory and Practice*. Londres: Information Science.
- Spencer, D., et Hiltz, R. (2003). *A Field Study of the Use of Synchronous Chat in Online Courses*. Communication présentée 36th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.

- Stacey, E. (1999). Collaborative Learning in an Online Environment. *Journal of Distance Education*, 14(2), (en ligne. Consulté le 28 mai 2009. http://web.mit.edu/acs/faq/Online-collaboration/collab-learning_files/stacey.htm).
- Staples, S. (2001). A Study of Remote Workers and Their Differences from Non-remote Workers. *Journal of End User Computing*, 13(2), 3-14.
- Suchan, J., et Hayzak, G. (2001). The Communication Characteristics of Virtual Teams: A Case Study. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 44(3), 174-186.
- Suthers, D. D. (2006). Technology Affordances for Intersubjective Meaning Making: a Research Agenda for CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(3), 315-337.
- Taylor, J. R., Cooren, F., Giroux, N., et Robichaud, D. (1996). The Communicational Basis of Organization: Between the Conversation and the Text. *Communication Theory*, 6(1), 1-39.
- Taylor, J. R., et Lerner, L. (1996). Making sense of sensemaking: how managers construct their organisation through their talk. *Culture and Organization*, 2(2), 257 - 286.
- Thomas, J. B., Clark, S. M., et Gioia, D. A. (1993). Strategic Sensemaking and Organizational Performance: Linkages among Scanning, Interpretation, Action, and Outcomes. *The Academy of Management Journal*, 36(2), 239-270.
- Thomson, T. L., et MacDonald, C. J. (2005). Community Building, Emergent Design and Expecting the Unexpected: Creating a Quality eLearning Experience. *The Internet and Higher Education*, 8(3), 233-249.
- van Genuchten, M., van Dijk, C., Scholten, H., et Vogel, D. (2001). Using Group Support Systems for Software Inspections. *IEEE Software*, 18(3), 60-65.
- Vickery, C. M., Clark, T. D., et Carlson, J. R. (1999). Virtual Positions: An Examination of Structure and Performance in ad Hoc Workgroups. *Information Systems Journal*, 9(4), 291-312.

- Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: a case study. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 77-90.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal Effects in Computer-mediated Interactio. A Relational Perspective. *Communication Research*, 19(1), 52-90.
- Warschauer, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning : Theory and Practice. *The Modern Language Journal*, 81(4), 470-481.
- Webster, J., et Wong, W. K. P. (2008). Comparing Traditional and Virtual Group Forms: Identity, Communication and Trust in naturally Occuring Project Teams. *The International Journal of Human Ressources Management*, 19(1), 41-62.
- Weick, K. E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. New-York: Random House.
- Weick, K. E. (1993). The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628-652.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Weick, K. E. (1998). Improvisation as a Mindset for Organizational Analysis. *Organization Science*, 9(5), 543-555.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford, UK ; Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Weick, K. E., et Roberts, K. H. (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357-381.
- Weick, K. E., et Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected : assuring high performance in an age of complexity*. (1st^e éd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- White, H. (1981). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. Dans W. J. T. Mitchell (Éd.), *On Narrativity*. Chicago: University of Chicago Press.

- Wiesenfeld, B. M., Raghuram, S., et Garud, R. (2001). Organizational Identification Among Virtual Workers: The rôle of Need for Affiliation and Perceived Work-based Social Support. *Journal of Management*, 27.
- Wilson, J. M., Straus, S. G., et Evely, B. M. (2006). All in Due Time: The Development of Trust in Computer-mediated and Face-to-face Teams. *Organizational Behavior and human Decision Processes*, 99, 16-33.

ANNEXE

RÉFLEXIONS DES ÉTUDIANTS

Note : afin d'alléger la lecture, nous avons corrigé les fautes d'orthographe et de grammaire les plus lourdes. Nous avons aussi corrigé les fautes de syntaxes qui nuisaient à la compréhension des textes. Nous avons fait attention à ce que les corrections ne changent pas le propos des étudiants.

B1. RÉFLEXION PERSONNELLE

Le travail que nous avons à réaliser relevait du défi. Travailler avec des Québécois était une expérience à la fois innovante et intéressante. Les moyens communicationnels mis à notre disposition sont chaque jour un peu plus étendus et nous permettent de nous dépasser.

Dans le cadre du cours de communication organisationnelle, nous avons eu la chance de travailler avec une équipe étrangère sur un projet commun. Nos interlocuteurs et nous-mêmes avons pour credo de ne former qu'une seule et même équipe afin de collaborer et de trouver ensemble des solutions à des questions qui nous étaient posées.

Après une brève prise de contact sur l'université virtuelle, nous voilà lancés sur la tâche un. En tant que premiers émetteurs, mes collaboratrices belges et moi-même avons proposé un 'plan de travail' afin de mener ce travail à bien. Nos interlocuteurs, les québécois récepteurs de l'information et émetteur à leur tours nous on rendu la pareille et le travail a pu commencer.

Au niveau des réseaux humains, nous avons tous exercés notre pouvoir d'expert attaché à la tâche car chacun justifiait ses choix et interventions par ses connaissances du cours et personnelles. Je pense que par moment et sans intention de le faire nous avons également exercé notre pouvoir physique car, dans le doute et l'attente d'une réponse de l'autre moitié du groupe, nous avons parfois perdu patience et utilisé la colère et la menace comme 'arme' pour imposer un rythme. Un changement de C.A.P possible serait un changement d'attitude car notre communication a souvent été entachée de trop de points d'exclamations et autres 'on a tout fait' pas du tout constructifs pour l'avancement du travail et pour les rapports entre les équipes. Il est impératif de préserver une bonne entente avec ses collaborateurs (même si l'agacement se fait sentir en chacun) sans quoi l'atmosphère et les contacts sont rendus difficiles voir impossibles.

Nous avons parfois été perdus car les consignes que nous nous étions données ou avons lues sur les valves électroniques ne constituaient pas les consignes adéquates et finales. Nous avons donc du refaire certains exercices et cela a occasionné une perte de temps et une fois encore de la discorde avec nos confrères d'Outre-Atlantique.

Un autre problème que nous avons rencontré avec la première tâche était la réalisation des graphes car cela semblait être au-delà des compétences de chacun. La vérité était que personne ne voulait s'attarder sur ces graphes et au lieu de cela plusieurs étapes du travail ont été réalisées par les deux groupes, encore une perte de temps et d'énergie incroyable, et peu à peu la mésentente s'installait comme chose acquise et définitive.

Nous avons constaté que certains membres de l'équipe québécoise (récepteurs) se montraient résistants et faisaient preuve d'impédance. Cela correspondait à de la résistance à la nature même des messages que nous envoyions. Parfois pleines de bonne volonté pour repartir sur de bonnes bases, nous nous sommes vues 'remballées' par une personne au caractère bien trempé de nos camarades québécois et ce, d'après moi par pur esprit de contradiction.

Une autre difficulté a été, selon moi, de l'ordre de la diversité culturelle. Nous avons pu constater que dans divers domaines tels que la mise en page ou le respect des consignes, le style... nos homologues et nous-mêmes ne réagissions pas de la même façon. En effet, ils semblaient répondre aux attentes de manière très synthétique : beaucoup de tirets, peu de phrases construites. Ils laissaient très peu de place à l'imagination même pour les tâches où l'originalité était la bienvenue. Cet aspect qui pourrait être appréhendé comme étant complémentaire à notre vision des choses, a en fait créé de nouveaux obstacles. Ils trouvaient que l'on s'éparpillait dans des considérations inutiles lorsque nous cherchions à aller au bout des choses (parfois trop je dois l'avouer). Nous trouvions par contre, leur travail lacunaire, de robot, voir bâclé.

Un incident supplémentaire qui nous a beaucoup touchées a été la convocation dans le bureau de notre professeur qui a dû nous rappeler à l'ordre. Nous avons d'abord été tristes et vexées de nous voir ainsi traitées comme des enfants alors que notre seul but était de mener ce projet à bien ; il est vrai 'avec ou sans ces maudits québécois' car la situation était au plus mal. Après cet entretien, nous avons compris que le but n'était pas de nous 'remonter les bretelles' mais bien de nous expliquer que l'objectif de cet exercice était plus d'apprendre à travailler en équipe que de comprendre pourquoi et comment fonctionne la communication (même si ce processus tendait à nous démontrer de manière réelle comment gérer cette communication).

Durant cette phase T1 a joué le rôle d'agent technique car il nous a aidés à utiliser notre réseau à nouveau, nous étions dans à une impasse, face à une difficulté.

Toute cette première tâche nous a été bénéfique car d'une part cela a renforcé les liens de notre groupe belge. Nous nous connaissions peu et cela nous a permis de travailler à quatre, en symbiose. D'autre part, une fois ces constatations établies, nous n'avions plus qu'à en tirer profit pour la seconde tâche afin de ne pas répéter nos erreurs.

S'il avait fallu exprimer des prescriptions à chacun de nous après cette première tâche, je dirais que nous devons tous tempérer nos propos et prendre conscience que nos problèmes résultaient davantage de problèmes provoqués par les réseaux techniques que témoignant de la mauvaise volonté de l'un ou l'autre.

Ensuite, il était impératif de mieux cibler les tâches de chacun afin que personne n'interfère dans le travail d'autrui : plus de temps perdu à faire le même travail !

Et enfin, fixer un échéancier paraissait être la meilleure solution. Toutes les dates seraient déterminées à l'avance et ça permettrait à chacun de revendiquer les tâches dans lesquelles son pouvoir d'expert (attaché à la tâche) s'inscrivait le mieux et agencer son emploi du temps en fonction.

En ce qui concerne les réseaux techniques, nous avons à notre disposition bon nombre de supports tels qu'MSN, skype, internet via l'UV, une téléconférence,...

Je pense toutefois que l'on peut dire que nous avons été face à une entropie d'utilisation car la distance entre nos deux pays compliquait sérieusement notre travail. Nous n'avons pas pu mettre les instruments à notre disposition faute d'une utilisation adéquate de ceux-ci. De plus, dans un premier temps, nos camarades ne semblaient, pas disposer à mettre toutes ces opportunités à profit (refus de téléconférence, de skype, jamais disponible sur MSN,...). Finalement, nous avons pu aligner nos agendas et communiquer grâce à la téléconférence ; cela a grandement amélioré nos rapports et donné envie de collaborer afin d'avancer dans la tâche 2.

Nous avons également dû faire face à une entropie de conception dans le choix des médias utilisés. Si nous avions dénié nous rencontrer sur skype tous ensemble (d'un

côté tous les Belges et à l'autre bout tous les Québécois) plus tôt je pense que cela aurait évité bien des altercations. Je pense que l'on se permet plus de choses et d'humeurs via l'imprimé ou la télématique écrite.

Entre membres du groupe belge, nous avons bien sûr utilisé le contact comme instrument et la réunion comme moyen le plus fréquent. En effet, nous avons pour habitude de nous rencontrer tous les vendredis de 10h à 14h minimum chez moi, afin de définir les objectifs de la semaine et savoir comment se répartir le travail. Cette tranche horaire nous permettait également de confronter nos avis sur les personnages et de remédier aux difficultés de l'une ou l'autre avec ses cas, réseaux ou personnages.

Durant ce travail nous avons joué le rôle d'agent tactique car nous avons initié la communication avec nos coéquipiers canadiens.

Afin de dresser un diagnostic des réseaux techniques, je dirais qu'on pourrait prescrire une néguentropie de trans-mutation de manière à conserver les instruments (télématique et contact) et modifier les moyens (mémo, rapports, réunions,...).

Il serait préférable d'entrer en contact non pas grâce à des outils de communication différée mais bien de vive voix ou grâce à l'écrit mais en temps réel.

La deuxième tâche s'est effectivement mieux déroulée grâce aux prescriptions que nous nous sommes adressées après le premier travail.

Cependant, je pense que même si l'optimisation des réseaux techniques est la clé d'un travail structuré, les réseaux humains sont très importants car sans une entente cordiale et la volonté de chacun de s'investir de la même façon, cela peut devenir un véritable enfer de travailler ensemble.

De plus, même si nous avons réussi à mieux nous organiser, je dois avouer que travailler avec ces personnes n'a pas toujours été un plaisir et ce même après la remise de la dernière tâche car il demeure ce sentiment que nous avons réalisé la majeure partie du travail : nous ne les avons pas toujours trouvés fair-play.

Pour conclure, je dirais que ce travail nous a permis de faire plusieurs constatations. La première est que la communication ne s'improvise pas, il n'est pas seulement question de talent ou de facilité à s'exprimer mais elle résulte bien de codes et processus à suivre afin de l'optimiser.

Ensuite, nous avons acquis certaines compétences concernant l'accomplissement d'un travail de groupe, d'abord entre nous (Bruxelles) mais aussi avec des inconnus aux agendas différents et subissant le décalage horaire. Nous avons donc appris à tempérer nos propos, nous organiser, faire face à des situations de 'crise',...

Enfin, ce travail nous a permis d'être méthodique, d'organiser les choses les unes après les autres grâce à des notions enseignées et répartir le travail en fonction du pouvoir d'expert de chacun.

Je pense donc que pour toutes ces raisons cette étude a été très intéressante et enrichissante (même si cela n'a pas été notre sentiment dominant pendant toute la durée de la tâche !)

B2. RÉFLEXION PERSONNELLE

Aujourd'hui, la communication à distance via Internet a partiellement remplacé les outils de communication traditionnels. Bon nombre de personnes préfèrent l'e-mail à la lettre manuscrite, le chat à l'appel téléphonique ou à la rencontre. Certes, ces évolutions technologiques comportent des avantages notamment en matière de coûts et de rapidité mais qu'en est-il du taux de compréhension du message qu'on souhaite faire passer ? Les relations humaines n'en sont-elles pas altérées ?

La tâche à réaliser étant un projet commun, chacun d'entre nous répondait à un besoin partagé, ce qui signifie que nous partions tous (je pense) avec une attitude positive sensée nous prémunir des conflits puisque chaque personne souhaitait l'accomplissement du travail. Dans le cadre de notre étude, nous avons dû faire face à plusieurs types de problèmes. J'en distinguerai deux : les uns étaient indépendants de notre volonté. Quant aux autres, si nous avons été plus attentifs, plus à l'écoute et sans doute mieux préparés, nous aurions pu les éviter.

En termes communicationnels, nous vivions une entropie d'utilisation : nous n'étions pas forcément capables d'accomplir une tâche avec d'autres étudiants vivant à des milliers de kilomètres. On peut également y voir une entropie de conception provenant d'une erreur de sélection dans le sens où, je trouve, plus de vidéoconférences auraient dû être à notre disposition afin de nous permettre de sortir plus souvent du cadre virtuel de la relation qui nous unissait.

En effet, le décalage horaire de six heures avec nos homologues québécois a causé quelques soucis : impossible lorsque nous réunissions le matin d'avoir leur avis en direct sur une difficulté que nous rencontrions, sur leur avancement dans le travail. De plus, cette distance limitait le nombre de réseaux techniques à disposition. Seul un instrument était utilisable (en tenant compte du fait que nous souhaitions communiquer à coûts raisonnables) : la télématique. En ce qui concerne les instruments, le choix se révélait plus vaste : rencontre sur MSN, réunion grâce à la téléconférence, mémo (questions, remarques,...) ou rapport (envoi de pièces jointes) sur l'Université Virtuelle. Je pense qu'avec un minimum d'expérience dans la gestion d'un travail d'équipe réalisé à distance, cette difficulté aurait pu être plus facilement surmontée. Comme prescription, on pourrait suggérer l'organisation de vidéoconférences dès le début de la collaboration entre les deux moitiés du groupe ou tout simplement une augmentation de leur fréquence : il s'agirait donc d'une néguentropie de trans-mutation puisque le but serait de conserver l'instrument (à savoir la télématique) et de changer de moyen (préférence pour des réunions). Cette situation m'a permis de constater que la généralisation de l'utilisation de la télématique ne résout pas tout malgré le fait que je pensais auparavant que le virtuel pouvait suffire.

En ce qui concerne les réseaux humains, en situation idéale, nous aurions dû tous nous baser sur notre pouvoir d'expert attaché à la tâche (chacun justifiant ses prises de décisions par ses connaissances). A cause des problèmes que nous avons rencontrés,

nous avons, à tort, utilisé à certains moments notre pouvoir physique en imposant nos choix à nos camarades d'outre-mer ce qui entraîna des dysfonctionnements, ces derniers n'appréciant guère ce genre de manœuvre. D'un point de vue purement belge, nous ne nous connaissions que très peu voire pas du tout avant de commencer la première tâche. Cela a accentué notre volonté de jouer sur notre pouvoir d'expert (attaché à la tâche puisque aucune de nous n'avait son pouvoir reconnu avant son entrée au sein du groupe) afin de prouver aux autres que nous avons chacune des connaissances qui pouvaient servir au bon accomplissement du travail.

Il faut avouer que nos relations quelque peu tendues avec nos collègues d'Outre Atlantique ont résulté d'un manque de communication et de mauvaise compréhension des consignes. La réalisation des graphes posa problème au début car nous ne maîtrisions que très peu les outils permettant de les accomplir. Ensuite, la partie belge du groupe analysa les réseaux humains avant que les consignes détaillées ne soient affichées sur les valves ce qui nous obligea à les recommencer. Une de nos erreurs fut de ne pas prévenir l'autre moitié du groupe qui, ne constatant aucun avancement dans notre travail pensait que nous ne faisons rien. Il en découla une tension, chacune des deux parties ne comprenant pas l'autre. Le mail des Canadiens envoyé aux professeurs nous rebuta davantage. Pour ma part, je l'ai mal pris, ne saisissant pas le sens de leur réaction et songeant que s'ils nous avaient demandé auparavant de quoi il en retournait, ce courriel n'était pas été nécessaire. Sans doute est-ce dû à mon caractère mais je n'apprécie pas du tout qu'on insinue ma non-participation à un travail ni qu'on se permette de faire intervenir un 'tiers' sans essayer de savoir ce qu'il en est réellement. Il est vrai que l'intervention des professeurs fut positive (pas de jugement mais plutôt recherche afin de comprendre les faits) mais sur le plan humain, j'aurais préféré qu'on règle les problèmes sans passer par l'autorité professorale. Cette 'altercation' avec les Québécois entraîna une certaine résistance de leur part (impédance) puis de la nôtre, chacun devenant tour à tour émetteur et récepteur : j'ai l'impression qu'ils rejetaient le contenu de nos messages, quel qu'il soit et inversement. Lorsque T1 nous a convoquées dans son bureau (réunion/contact), il était agent technique car il nous a permis de continuer à utiliser notre réseau technique.

Entre nous, l'entente régna mais notre attitude à l'égard des Québécois était négative ce qui eut des conséquences sur nos pratiques : aucune de nous ne comprenions leur acte et, sous le coup de la colère, nous ne faisons aucun effort pour améliorer la communication ni la confiance de nos homologues à notre égard. L'ambiance se dégradait à mesure que le jour de la remise approchait. De plus, nous nous sommes rendu compte très tard que notre analyse des réseaux techniques ne correspondait aux attentes des professeurs. Peut-être encore une erreur de notre part, mais, sans rien dire à nos collègues du groupe, nous avons entrepris de tout modifier. Le sommet de notre mauvaise entente fut atteint lorsque nous nous rendîmes compte que plusieurs des réseaux humains dont les Canadiens devaient s'occuper manquaient. Nous insistâmes plusieurs fois auprès d'eux pour en disposer puisque nous avons décidé de nous occuper de la mise en page du travail. Comme ils l'avaient fait auparavant, nous avons envoyé un e-mail à notre professeur, inquiets du silence de nos co-équipiers, ce qui n'a fait je l'avoue que remettre de l'huile sur le feu. Avant de poursuivre, je tiens à souligner que le contenu de nos divers messages n'était pas très explicite et que de ce fait, je ne

peux tenir nos homologues d'Outre-Atlantique pour seuls responsables. Nous ne l'avons compris que bien plus tard, ils pensaient que si un personnage ne souffrait d'aucun dysfonctionnement (que ce soit au niveau du pouvoir ou de la résistance), il ne devait pas être étudié. De plus, le contenu de nos messages était tel qu'ils n'auraient jamais pu induire que nous souhaitions analyser tous les personnages. Cet 'incident' me fait dire que la distance a réduit nos choix d'outils de communication et a accru l'apparition de problèmes. Si nous vivions tous à proximité, nous aurions pu organiser des réunions afin de s'expliquer plus clairement que par écrit (c'est le contenu de nos messages, il me semble qui causa cette 'perturbation').

La vidéoconférence nous a permis, je pense, d'avoir tous une attitude plus positive les uns vis-à-vis des autres (ce qui me fait dire que la fréquence des vidéoconférences possibles était trop basse, en tout cas pour notre groupe) : nous avons eu l'occasion de nous expliquer, d'établir une relation plus concrète, plus réelle avec l'autre partie du groupe et d'avancer dans le deuxième travail. En effet, sortant à l'instant du cours, j'ai pu donner les informations reçues en classe et ainsi endosser le rôle de ré-émetteur. Cette réunion/télématique nous a également permis de faire un premier tri parmi nos pistes de réflexion. Lors du feedback au sujet de la vidéoconférence, B4 et moi avons constaté que l'avancement du travail accélérât grâce au direct et grâce au fait que la communication soit orale et pas écrite.

Au sein, du groupe belge, tout n'était pas qu'un grand havre de paix : deux de nos membres effectuaient leur stage du lundi au jeudi et nous n'habitons pas toutes Bruxelles, ce qui rendait complexe l'organisation de réunions. Heureusement, du point de vue relationnel, aucun conflit majeur n'est survenu. Chacune de nous n'hésitait pas à partager ses idées, ses réflexions ou ses oppositions face à une suggestion.

Je pense également qu'une de nos difficultés fut aussi la différence de style dans la réalisation des travaux. Alors que nous recherchions à rendre un travail original, nos camarades québécois souhaitaient une rédaction beaucoup plus structurée, suivant à la lettre les consignes. Probablement est-ce dû à notre différence de formation (BA2 versus MA1, professeurs différents,...), à une autre approche du cours, ou tout simplement à la diversité culturelle qui existe entre des Belges et des Québécois. De plus, chaque partie du groupe avait une approche différente des problématiques à traiter.

Peut-être qu'il ne s'agit pas d'un reflet de la réalité, mais j'ai l'impression d'avoir assumé le rôle de 'médiateur', c'est-à-dire la personne qui évite (autant que faire ce peu) que des conflits ne se manifestent, qui recentre les membres lorsqu'ils passent de la réunion à la rencontre. En outre, je me suis rendue compte que lorsque la remise de la première tâche approchait je me faisais de plus en plus agent tactique (donnant des instructions afin de clore le travail au plus vite, voyant que les autres membres avaient du mal à prendre des décisions en matière de répartition des tâches).

En conclusion, j'insisterais sur le fait que le projet de collaboration se révélait une bonne idée de même que le principe de mettre en pratique les concepts enseignés. Certes, notre groupe a rencontré des difficultés mais j'en garderai un bon souvenir car je pense

qu'un travail réalisé en coopération avec des étudiants d'un autre continent est une expérience unique tant sur le plan humain que technique. J'ai appris beaucoup de choses sur la communication grâce à ce cours comme par exemple le fait que lorsqu'on envoie des messages il ne faut pas essayer d'aller le plus vite possible mais bien se mettre à la place du récepteur et se demander s'il comprendra tout. En ce qui concerne ma confiance accordée à la télématique, elle a considérablement chuté, ayant pour première conviction qu'en 2008 la réunion-rencontre/contact n'avait plus vraiment de raison d'être.

B3. RÉFLEXION PERSONNELLE

« La confiance est le ciment invisible qui conduit une équipe à gagner ».
Bud Wilkinson

A l'issue de cet intense premier quadrimestre il est intéressant de se poser un instant et de prendre du recul pour réfléchir sur le travail qui a été fait dans le cadre du cours de communication organisationnelle appliquée. Ma connexion internet a sauté, la batterie de mon GSM est plate et la nuit commence seulement...C'est le moment idéal pour me replonger dans cette aventure humaine qu'a vécu le groupe n°8. Afin de répondre au mieux aux consignes énoncées je vais abandonner ce style lyrique que mon état de conscience m'inspire car finalement...la rigueur et la méthode qui s'en suit sont sûrement des bons moyens pour appréhender la réalité dans toute sa richesse.

Introduction

Le cours de Communication Organisationnelle Appliquée nous a d'emblé immergé dans une façon originale d'étudier la matière. En effet le concept du cours a été de faire travailler des équipes d'étudiants belges et canadiens dans le but de réaliser des projets en commun. J'ai donc pris part aux tâches avec mes coéquipières belges B2, B1 et B4 et ensemble nous avons collaboré avec nos partenaires d'outre-Atlantique.

A priori je n'avais aucune réticence à travailler de cette manière, j'étais même intéressé par cette vision hypermoderne du travail, mais très vite j'ai compris que le travail d'équipe demande beaucoup d'efforts et que sa dynamique est complexe.

Comme vous le savez sûrement, nous n'avons pas su atteindre les objectifs escomptés. Afin de comprendre les failles du travail je vais dans un premier temps analyser le cas de notre équipe et dans un deuxième temps le cas de notre collaboration avec les canadiens.

Enfin, il est important de souligner le fait que la mobilisation des membres de notre équipe a été soutenue pendant plusieurs semaines et ce pour répondre aux objectifs de cours différents (pour les cours de communication organisationnelle appliquée, communication corporate ainsi que de communication marketing.) donnant finalement l'impression de ne vivre que dans l'équipe et pour l'équipe. Ce qui a long terme était assez fatigant car on avait l'impression d'envahir chacune la vie des autres.

1)La coopération entre les membres de l'équipe belge.

Les réseaux humains

Pour nous organiser dans le travail nous procédions en divisant les tâches et en les répartissant. Ensuite chacun devait travailler sa tâche de son côté afin de mettre en commun les travaux lors des réunions. Comme cela nous pouvions discuter des

travaux ensemble avant de poster un message uniforme vers l'autre équipe. Chacun a utilisé son pouvoir d'expert pour négocier ses idées.

Les réseaux techniques utilisés

1 La réunion chez B4 Contact/Synchrone

B: L'utilisation de ce RT répondait un besoin associé et partagé de la part de chacune. Car il était plus agréable de se changer l'information de vive voix.

A: L'agent stratégique était B4 qui initiait la communication à travers la réunion.

L : Au kot de B4 tout près de l'unif.

2 La réunion chez B1 Contact/Synchrone

B: L'utilisation de ce RT répondait un besoin associé et partagé de la part de chacune. Car il était plus agréable de se changer l'information de vive voix.

A: L'agent stratégique était B1 qui initiait la communication à travers la réunion.

L : Chez B1 qui habite tout près de l'unif.

3 La réunion à la salle PC2 Contact/Synchrone

B: L'utilisation de ce RT répondait un besoin associé et partagé de la part de chacune. Car il était plus agréable de se changer l'information de vive voix.

A:

L : Nous nous sommes quelque fois données rendez-vous dans la salle PC2 au onzième étage du bâtiment D.

4. La réunion/Le cours de T1 Contact/Synchrone

B : Besoin imposé de notre groupe. Nous voulions assister au cours afin de disposer de compléments d'informations sur ce que nous avons lu dans le livre.

A : L'agent tactique est T1 qui initie l'action de communication.

L : Local de cours de T1.

Entropie de distribution : Avec l'instauration de stage se déroulant simultanément aux cours, il nous a été impossible à B4 et moi d'assister au cours à partir du mois de novembre.

5 Les SMS Télématique/Asynchrone

B : L'utilisation de ce RT répondait à un besoin associé de la part de chacune. Grâce à ce RT on pouvait s'avertir sur les envois de fichiers qui avaient été faits, planifier les réunions, avertir d'une nouveauté sur l'UV etc.

A : L'émetteur du message est l'agent tactique qui initie une communication

L: /

6 Les e-mails Télématique/Asynchrone

B :L'utilisation de ce RT répondait à un besoin associé. L'échange d'information est à la base d'un travail de groupe. Via les e-mails nous nous tenions au courant sur l'avancement des tâches tout en pouvant envoyer ce qui avait été fait.

A :L'émetteur du message est l'agent tactique qui initie une communication.

L : Sur le service de messagerie Hotmail.

7 Les conversation téléphonique Téléphonie/Synchrone

B :L'utilisation de ce RT répond a un besoins associé.

A : L'émetteur du message est l'agent tactique qui initie une communication.

L:/

8 Les messages postés sur l'UV Télématique/Asynchrone

B :L'utilisation de ce RT répondait a un besoin partagé de la part de chacune.

A :Nous avons tour à tour été porte-parole sur l'UV

L :L'espace de discussion sur l'UV.

En ce qui concerne l'usage et la qualité des RT, je pense qu'on a bien exploité les différentes techniques et technologie à notre disposition. Le flux de communication entre les différents membres du groupe était très intense. En effet, quasi tous les jours on se contactait pour discuter des travaux. Comme notre groupe était le même pour différents cours nous nous sommes peut être mutuellement fatigués avec toutes nos communications. Il aurait peut-être fallu se réserver des plages horaires où les membres ne doivent pas se préoccuper de recevoir un message pour le travail.

2)La coopération avec notre équipe jumelle

Les réseaux humains

La coopération entre les deux équipes n'a pas vu naître une nouvelle équipe intégrant les deux précédentes. Je pense que nous ne partagions que des besoins partagés.

Le groupe huit était plus une juxtaposition de deux équipes.

Le pouvoir identifié dans nos communications était un pouvoir d'expert lié à la tâche.

Nous avons tenté d'imposer nos idées en mobilisant des arguments basés sur nos connaissances.

Pour organiser le travail nous divisions les tâches et les faisons chacun avant de le soumettre à l'approbation de l'autre équipe. Nous postions nos travaux sur l'UV afin qu'ils donnent leur feedback et ainsi de suite.

Les réseaux techniques

1 Les messages poster sur l'UV Télématique/Asynchrone

B :Les besoins liés à l'utilisation de ce RT sont des besoins partagés et imposés. C'est nous qui avons initié la communication sur l'UV en envoyant le premier message. Nous avons directement introduit le travail dans notre premier message.

A :L'agent tactique est le porte-parole qui change à tour de rôle.

L :L'espace de discussion sur l'UV.

2La vidéoconférence à L'ULB

Télématique/Synchrone

B :Cette vidéoconférence devait répondre à un besoin partagé d'information. Le but étant aussi d'agir au niveau de l'attitude de chacun et de faire adopter par les deux équipes une attitude positive active pour le deuxième travail à faire .

A : T1 était l'agent tactique car c'est lui qui a initié l'action de communication entre les belges et les canadiens et ce pour nous laisser planifier les tâches à faire pour le travail n°2 avec un moyen synchrone.

L :Les locaux de l'ULB.

La liste des RT utilisés pour la communication avec nos homologues canadiens n'est pas très longue. Nous utilisons principalement que l'UV pour communiquer. Si nous avons pu utiliser avec eux d'autre RT comme *MSN* ou *SKYPE* nous aurions peut-être pu établir un lien plus fort et moins formel avec eux ce qui aurait été bon pour augmenter la confiance de chacun.

Apprentissage :

Les concepts théoriques énoncés dans le cours de communication organisationnelle m'ont permis d'appréhender la communication d'une façon plus systématique et structurée ainsi que de mettre les mots justes sur des impressions personnelles.

Mais au-delà du savoir théorique, c'est l'observation participante, qu'a finalement été ce travail en équipe qui m'a fait le plus comprendre les enjeux de la communication organisationnelle. Il est facile de transposer mentalement notre expérience à ce qui se passe « dans la vraie vie », c'est-à-dire dans la collectivité au travail. De plus, en sachant que les directeurs d'entreprises recherchent activement des personnes dotées d'un esprit d'équipe il me semble important d'avoir appris à repérer les points forts et surtout les failles d'un travail en équipe.

Enfin et surtout, cette aventure m'a obligée ,une fois de plus, à considérer le travail sur soi et la maturité comme capitaux pour pouvoir s'intégrer au mieux dans une collectivité. La nécessité de s'adapter au profit d'une collaboration visant un objectif final.

B4. RÉFLEXION PERSONNELLE

Etudiant en Communication, les technologies des TIC sont au cœur de nos préoccupations et c'était un véritable défi que nous proposaient les professeurs avec ce cours. En effet, outrepasser la distance et le décalage horaire pour arriver à fournir un travail productif était loin d'être une tâche habituelle pour nous, élèves de Master I.

Nous avons essayé du mieux que possible de relever celui-ci même si le démarrage du travail avec notre équipe s'est avéré difficile. En effet, des gros problèmes de communication se sont posés avec nos homologues québécois. Peut-être est-ce dû à des différences culturelles (par exemple, les Québécois utilisent un « Franglais » → Tiré d'une conversation msn :

« Q2---Les folies sont les seules choses qu'on ne regrette jamais. dit (23:09) » : *J'adore ces deux langues anglais et français, et en plus à Montréal, ils parlent n'importe comment en français c'est mixte entre anglais et français* » ou à la différence d'années d'étude ou même de relation élève-professeur. Il a été difficile d'établir un dialogue et ensuite de le maintenir correctement. Cependant, ce travail nous a appris à gérer la distance et à trouver des moyens efficaces de communication avec les outils dont nous disposons.

Cette auto-évaluation consistera en l'analyse de quelques concepts théoriques du cours, ensuite d'une analyse SWOT de notre groupe 8 au complet et pour terminer par une conclusion en deux phases : par rapport au projet en général, ensuite par rapport au travail fourni.

Les réseaux humains

Nous sommes en présence de deux réseaux humains : le groupe local et notre groupe dans l'ensemble. Le groupe local composé de B1, B3, B2 et moi-même. Le groupe outre-Atlantique de Q4 et Q3, Q1 et Q2. Appelons le groupe de tous les étudiants « groupe total ».

Les Professeurs nous ont servi d'agents de liaison. Pas de réel autorigraphe n'est adapté à notre travail (du moins au sein des groupes). Retenons le fait que les Professeurs sont hiérarchiquement au-dessus des élèves et ils sont aussi la base de l'opératographe. Ce sont eux les instructeurs qui donnent les consignes et les conseils. Au sein du groupe, il s'agit plutôt d'une collaboration que d'une répartition d'autorité ou d'ordres à donner.

Si on prend les réseaux humains, chacun de leur côté :

Groupe local	Groupe total
4 émetteurs	6 émetteurs (sur l'université virtuelle)
Chaque membre du groupe peut être émetteur. Il émet un message vers les 3 autres membres du groupe (schéma ci-contre) qui pourront lui renvoyer (ou pas) un feedback. En règle générale, chaque	Le groupe belge (chacune des membres ayant posté au moins un message) + Q2 et Q4. Pour le deuxième travail, choix de deux émetteurs pour faciliter l'expression de pensée et le surplus de messages : Q4

membre identifié comme émetteur en et moi-même.

assume souvent les trois rôles :

Mandant : il choisit le message à émettre.

Mandataire : il choisit le réseau technique pour le faire.

Mandaté : il possède la compétence nécessaire à l'exécution du message dans le RT choisi.

Il y a bien sûr des exceptions à cette constatation. En effet, je me sens plus à l'aise avec les technologies de l'information et de la communication que certaines de mes compagnes de groupe. Souvent, j'ai été chargée de communiquer au nom du groupe ou même d'attacher des pièces jointes à nos messages sur l'université virtuelle. J'étais alors mandatée alors que le mandant était une autre personne (un membre du groupe). Comme il s'agissait de l'université virtuelle, on peut considérer qu'à ce moment le mandataire n'était autre que le Professeur, ayant choisi ce canal de communication pour nous. A ce moment, l'émetteur ne remplit les fonctions que de mandant et mandaté.

Tous les membres du groupe peuvent être considérés comme ré-émetteur. En effet, au-delà du schéma classique de communication, toute personne ayant reçu un message chargée de le retransmettre à un autre membre est un ré-émetteur. Par exemple, j'ai été ré-émetteur lorsque j'ai du faire un compte-rendu (oral et écrit) aux absents lors de la vidéoconférence.

Emetteur → Ré-émetteur → Récepteur



Récepteurs :

Sont considérés comme récepteurs, tous membres du groupe auxquels on s'adresse. Lorsque le message est reçu, il y a possibilité de faire un feedback sur celui-ci.

Si les Professeurs lisent des messages sur notre blogue, ils sont eux-aussi récepteurs et peuvent aussi émettre un feedback (ce qui est arrivé lors des travaux).

Analyse des C.A.P des émetteurs, récepteurs et ré-émetteurs :

C :

Pour nous tous, la connaissance relève de la connaissance du cours et de la capacité de réflexion de chacun. Ayant chacun nos points forts de compréhension et nos points faibles. Par exemple, la partie belge a eu du mal avec les notions reliées aux agents techniques. Nous n'arrivions pas à réellement les différencier et cela s'est ressenti dans le premier travail.

A :

L'attitude face au RT était positive active, nous ne cessons de poster des messages (voire même à en abuser, sorte d'hyperactivité communicationnelle). Du côté québécois, l'enthousiasme face au RT était moins palpable. Je dirais qu'ils étaient positifs passifs. En effet, de nombreux messages sont restés sans réponses de leur part. Exemple : du 12 au 18 novembre, aucun message.

L'attitude face aux autres membres du groupe local était positive active. L'entente était bonne et l'ardeur au travail aussi.

Envers le groupe total, pour chacun des membres, je dirais que l'attitude a varié :

Négative active → Négative passive → Positive active.

Suite aux problèmes de communication stipulés ci-dessus, chacune des parties du groupe a émis des hypothèses négatives face à l'autre. Cela rendait la communication tendue et chaque mot pouvait être déformé (ce qui entraînait un mauvais décodage). Ensuite, suite à la réunion/contact avec T1, l'attitude est devenue négative passive. On essayait de comprendre pourquoi la communication ne passait pas bien et mettre de côté nos a priori. Dernier point important, la vidéoconférence nous a réellement aidées à adopter une attitude positive active pour le second travail car les points d'incompréhension ont été résolus de vive voix.

P :

On voit des changements pratiques dès la fin du premier travail. En effet, le travail est maintenant organisé, un échéancier est établi et le travail devient un réel échange d'informations. Il y a donc un fil conducteur et un réel suivi de chacune des parties.

Remise d'une partie sur l'université virtuelle ► Vérification de l'autre partie de l'équipe
► Ajout de la partie suivante, suivi à son tour de la vérification de l'autre partie de l'équipe, etc.

Cependant, en pratique, nous constatons que celui-ci a été difficilement respecté.

Prescription générale de CAP :

Rester prudent et confiant sur son travail mais ne pas abuser de ses connaissances pour imposer un avis au groupe. Il faut essayer de discuter et réfléchir ensemble lorsqu'un problème se pose. Il faut agir comme si nous étions de véritables analystes d'entreprise, la vie active ne se trouvant pas si loin de nous. Cela évitera de devoir en arriver à une réunion/contact avec le Professeur. Le professionnalisme doit être de rigueur et il est intéressant de faire de ses erreurs une force pour l'avenir, j'entends par là ne pas les répéter. La vidéoconférence est un très bon RT, qui devrait être mis à disposition des étudiants en permanence.

Analyse du tableau du niveau de confiance :

Nous pouvons constater que les Québécois ont une meilleure confiance dans le groupe outre-Atlantique que nous (1,05 donc positif vs 0,80). Au niveau de la confiance ressentie, les Québécois sont aussi beaucoup plus enthousiastes que nous (1,00 donc positif vs 0,70). Il y a donc un réel paradoxe dans ces résultats : nos homologues se sentent beaucoup plus en confiance et accordent la leur plus facilement que nous ! Il faudrait chercher peut-être à en discuter et une analyse des données de tous les groupes pourrait être un bon indicateur pour des études sur le travail en groupe.

Attention, n'oublions pas ici que nous devons prendre en compte les biais d'information (exemple : je sais que dans les Belges toutes n'ont pas répondu au test).

Les dysfonctionnements du pouvoir liés à l'émetteur :

Il est difficile d'analyser personnage par personnage les dysfonctions en présence. Voici donc celles qui ont été décelées au sein du groupe total surtout lors du premier travail.

Matériel

D'expert

Matériel : Tendence du groupe québécois à garder l'information en sa possession. Il semblerait que ce soit un dysfonctionnement du pouvoir matériel. Ici, il y a détention de « ressources disponibles pour un projet ». C'est un PAT. Ce pouvoir permet aux personnes du groupe de l'exercer. Il n'est pas focalisé sur une personne particulière.

D'expert : Lors de divergences d'opinion, chacun essaie inconsciemment d'imposer son avis avec pour base une meilleure compréhension des concepts du cours sans pour autant être certain de la véracité de l'information. Ici, c'est un PAP. C'est suite à une connaissance plus approfondie des concepts que la personne peut exercer ce pouvoir.

Prescriptions :

Pour le pouvoir matériel, il faut assimiler la notion d'équipes et de partage d'informations. « Il y a plus dans deux cerveaux que dans un seul ». Il faut accepter de partager l'information.

► Les Québécois auraient dû plus nous faire confiance et accepter de collaborer au lieu de retenir l'information jusqu'au dernier moment pour le travail (et pourtant, ils se disent confiants envers nous dans le test).

Pour le pouvoir d'expert, il appartient à chacun de rester humble et surtout à l'écoute des autres. Il faut savoir accepter les remarques et le fait que l'on a tort.

► Toute l'équipe doit garder une certaine ouverture d'esprit et être à l'écoute de chacun des membres. C'est d'ailleurs ça qui force la force d'une collaboration : la mise en

commun d'idées différentes pour arriver à formuler de nouvelles idées, qui en ressortiront enrichies.

Les dysfonctionnements de résistance liés au récepteur :

Toujours en considérant le groupe total.

Impédance

Réactance

Les deux parties de l'équipe ont fait preuve lors du premier travail d'impédance. En effet, nous étions sur la défensive. A partir du moment où le doute sur notre travail (pour la partie belge) a fait son apparition, chacun des protagonistes présentait une attitude négative/active. Le destinataire se laissait bien joindre par le moyen/instrument utilisé. Cependant, on voyait que le décodage posait un réel problème. En effet, le contenu de celui-ci était certainement déformé. L'interprétation ralliait le message au fait que nous n'avions « soit disant » pas travaillé. Nos émotions (énervement, stress, fatigue, etc.) du moment sont aussi à prendre en compte et elles n'ont pas jouées en faveur d'une meilleure communication.

Une réactance faible s'est fait ressentir de nouveau lors du premier travail. Des réactions trop brutales ont endommagé le circuit de communication. L'attitude restait négative passive au lieu de passer en positive active. Difficile de remettre les liens communicationnels en place et de changer sa technique. On voit la réactance augmenter lors de la fin du premier travail, repassant vers une attitude positive/active. L'esprit critique est de nouveau de rigueur et les relations de communication sont plus courtoises.

Prescriptions :

Pour l'impédance, rester dans l'objectif du travail. Ne pas interpréter les messages en fonction de nos émotions ou a priori. Il faut faire preuve de souplesse et ne pas déformer le message pour ne pas biaiser l'acte de communication. Le réseau doit être un réel moyen d'échange et aucun des maillons ne doit lui faire défaut.

Pour la réactance, il faut se montrer critique mais dans un esprit de collaboration et d'avancée réelle du travail. Il ne faut pas critiquer pour le plaisir et à tort.
« C'est avec un [oeil critique](#) qu'il [faut lire](#) les [critiques](#) », disait Jean-Yves Souci.

Les dysfonctions du ré-émetteur :

Il n'y a pas eu de dysfonction du ré-émetteur. En effet, lorsque les Québécois procédaient par rétention d'information, ils étaient en position d'émetteur et non de ré-émetteur. De plus, comme commutateur entre les deux réseaux, nous pourrions parler des Professeurs. Ceux-ci s'appuient sur le pouvoir d'expert mais celui-ci est justifié. Ils

sont titulaires de ce cours et ont donc une connaissance approfondie du sujet. Leur pouvoir d'expert n'est donc pas abusif.

Les réseaux techniques :

Vous trouverez les réseaux techniques analysés en profondeur en Annexes. Ne se retrouvent ici que les RT « cruciaux » (la réunion avec T1 et la vidéoconférence) et l'outil principal de travail : l'université virtuelle.

Au niveau des réseaux techniques utilisés, ils sont de plusieurs types :

Entre nous	Avec les Québécois
Réunion (mode synchrone) Contact	Formulaires (mode asynchrone) Télématique
Rencontre (mode synchrone) Téléphonie	Mémo (mode asynchrone) Télématique
Réunion (mode synchrone) Télématique	Rencontre (mode synchrone) Télématique
Mémo (mode asynchrone) Télématique	

Avec les Québécois :

Il s'est avéré plus difficile de communiquer avec les Québécois. En effet, premier facteur jouant en notre défaveur : le décalage horaire. Nos homologues ont en effet six heures de retard sur nous. Nous n'avions donc que l'université virtuelle comme moyen de communication de départ. Au départ, nous postions nos parties de travail sur l'université virtuelle (pour le premier travail) sans réelle structure. Cela a créé de gros problèmes de compréhension, chaque partie de l'équipe pensant que l'autre n'avait rien fait de correct et avait en fait réalisé le travail de leur côté (formulaires/télématique).

B : Partagé, échange d'information sur notre travail.

A : Stratégique. Imposition du RT par les Professeurs. Les étudiants étaient tactiques (poster un message) ou techniques (répondre à celui-ci).

L : Espace neutre. Variable. De nouveau, la condition d'un pc et d'une connexion au réseau internet se pose.

Les Professeurs ont aussi choisi un RT difficile à utiliser (le journal) qui a été changé en blogue de groupe. Ils restent tous deux des formulaires/télématiques, permettant aux deux sous-groupes de parler de leurs tâches routinières (l'avancée de nos travaux) de manière asynchrone ou des mémos/télématiques, permettant aux membres d'exprimer une pensée ou une injonction urgente pour l'avancée du travail.

Attention, ce RT est le seul qui semble poser problème. En effet, il est parfois difficile d'interpréter des messages postés de façon asynchrone de manière pas toujours structurée. Il présente une entropie de conception. Il y a peut être une erreur dans la sélection du réseau. Il faudrait pouvoir disposer d'un RT qui outrepassse le problème du décalage horaire. On devrait pouvoir utiliser le RT rencontre/télématique à volonté. Il

faut donc opérer une néguentropie de transmutation, se dirigeant vers un RT rencontre/télématique. Cette résolution amène aussi d'autres problèmes avec elle : créneaux horaires, etc.

C'est là que T1 nous a conviées à une réunion/contact dans son bureau pour remettre les choses au point.

B : Besoin imposé. Ce besoin a été ressenti par le Professeur pour obtenir de plus amples explications quant aux mauvaises relations de travail. C'est donc un besoin ressenti par l'émetteur.

A : Stratégique. But de nous faire nous ajuster au réseau, d'instaurer une meilleure collaboration et de renouer des liens de communication corrects.

L : Bureau de T1, lieu de pouvoir de l'émetteur.

Ensuite, B2 et moi avons participé à la vidéoconférence (réunion/télématique), ce qui nous a permis d'éclaircir des choses qui restaient obscurs pour le premier travail. Par exemple, une incompréhension de leur part a été le fait que nous avons mis les personnages où il ne fallait pas de prescription dans le premier travail. C'était une erreur de notre part.

B : Partagé, échange d'information sur notre travail.

A : Je nous considère comme tactique et je considère les Québécois comme technique. En effet, nous avons en premier lieu envoyé une invitation à cette vidéoconférence aux Québécois. Nous nous étions vues refuser ce premier entretien. Ensuite, peut-être suite aux suggestions de leur Professeur, ils ont accepté de nous accorder celui-ci.

L : Espace neutre, la salle de vidéoconférence. Ce lieu ne définit pas le lieu de pouvoir des émetteurs mais est indispensable pour ce genre de réunion/télématique. C'est un lieu qui met à notre disposition le matériel adéquat.

En conclusion, Aucun RT ne semble poser un réel problème. De plus, les seuls RT au besoin imposé sont ceux que nous étions contraintes de suivre par les professeurs mais ils étaient uniquement utilisés dans le but d'améliorer les relations de travail. Cela n'en fait pas un frein à la communication mais pourquoi pas un léger coup d'accélérateur.

Analyse SWOT du travail

Forces	Faiblesses
Parties d'équipe soudées chacune de leur côté. Bonne connaissance du cours donné. Utilisation de nos différences de pensée pour enrichir la réflexion dans le travail. Bonne communication au sein du groupe local.	Réactions trop vives à certains moments au sein du groupe total. Manque cruel de « team building et team spirit » au sein de l'équipe totale. Répartition des tâches, l'échéancier n'arrive qu'au travail 2 et est difficilement respecté.

<p>Opportunités L'utilisation des TIC telles que msn, etc. Projet constructif pour notre avenir, bonne expérience. Tirer des leçons des erreurs commises.</p>	<p>Menaces Décalage horaire. Certains membres ne maîtrisent pas assez les TIC ou ne veulent pas s'y conformer. La différence de vision du cours avec nos homologues (consignes parfois vues différemment, etc.) et la relation professeur-élève qui semble plus établie au Canada. La liberté de parole n'est pas totale sur l'université virtuelle. En effet, nous avons parfois l'impression d'être « espionnés ». Le cours est donné à différents moments dans les deux pays.</p>
---	--

Pour conclure...

Face au travail de groupe :

Notre groupe présentait de grosses difficultés à travailler en groupe lors du premier travail. Il y a eu accumulation d'incompréhensions, malentendus et remarques négatives. Cependant, il est important de raisonner ici en termes d'évolution. L'amélioration est indéniable au vu du deuxième travail (je parle ici non du contenu mais de la façon dont la collaboration s'est passée). Je pense que nous ne pouvons en retirer que du positif pour les travaux de groupe à venir. Nous retiendrons par exemple qu'il faut établir un échéancier, faute de quoi il risque de toujours y avoir des problèmes. Nous espérons que les changements opérés porteront leurs fruits et que ceux-ci seront visibles au travers des résultats obtenus.

Face au projet :

Le projet reste ambitieux et un défi intéressant au point de vue communicationnel. Cependant, il est très difficile de travailler avec pour seul RT l'université virtuelle. Elle n'est pas encore tout à fait au point et présente parfois des problèmes techniques (le clavardage ne fonctionnant que rarement, elle est parfois fermée, etc.). Il serait intéressant de « casser » le bloc que constitue le décalage horaire. Comment me direz-vous ? Premièrement, il serait judicieux de prévoir la même tranche horaire pour les heures de cours. Par exemple, le T 2 donnerait son cours le matin à 8 heures le lundi, nous devrions avoir le notre le lundi dans l'après-midi, cela éviterait le fait qu'un demi groupe soit déjà plus loin dans la matière que l'autre. Il serait novateur (voire peut-être utopiste) de pouvoir utiliser un cours en vidéoconférence. Ce cours serait donné en alternance par T2 puis T1. Cela engendrerait une réelle interactivité. De plus, la possibilité de faire une vidéoconférence devrait être laissée pour tous les groupes, à des

créneaux horaires de leur choix. Cela signifie un accès libre à la salle de vidéoconférence. J'ajouterais aussi qu'il serait indispensable d'être clair sur les consignes. En effet, nous avons eu à plusieurs reprises l'impression que les Québécois ne recevaient pas les mêmes consignes que nous. De plus, ils se limitaient au strict minimum dans leurs réponses, ne justifiant pas leurs choix.

Je sais que beaucoup de mes suggestions dépendent des critères faisabilité et disponibilité des locaux, etc. Cependant, il faut laisser la possibilité aux gens de pouvoir entrer en interaction plus souvent pour de meilleures relations de travail. Pourquoi ne pas imaginer imposer Skype aux étudiants. En effet, les Québécois ont refusé d'utiliser msn en raison du décalage horaire et cela aurait été bénéfique dès le départ. Le travail à distance reste néanmoins un très bon exercice pour notre futur.

Voici donc quelques pistes de réflexion pour l'an prochain dans le seul but de faciliter les relations de travail des futurs étudiants du cours.

Q1. RÉFLEXION PERSONNELLE

Dans le cadre du cours de communication interne, des groupes ont été formés pour réaliser des travaux bien définis. Toutefois ce qu'il y a de particulier est qu'il était formé de 8 membres : 4 Québécois et 4 Belges. Nous avons comme mandat de réaliser 2 travaux en collaboration avec les belges qui se trouvaient en Belgique. Cette nouvelle approche de travail étant une première expérience était assez surprenante.

C'était la première fois que je travaillais avec des membres d'une équipe se trouvant dans un autre pays. L'expérience était assez intéressante et m'a permis de découvrir aussi bien les avantages que les désavantages du travail en groupe à distance. Mais également les difficultés qu'il peut y avoir au niveau des moyens de communication, des différences culturelles ainsi que du décalage horaire.

Notre équipe locale était composée de trois filles et d'un garçon. En général le processus de travail s'est bien déroulé même si quelques fois il y avait des difficultés au niveau de la communication.

Équipe locale

Examen des réseaux humains

L'équipe locale était composée de Q1, Q2, Q3 et de Q4. Dans notre cas les quatre d'entre nous ont joué le rôle d'émetteurs (mandat, mandataire et mandaté) et de récepteurs (destinataire, décodeur et interprète). Quant au réémetteur c'est-à-dire celui qui se chargeait de la coordination entre notre équipe locale et les Belges c'était tout d'abord Q2. Mais étant Russe, son français ne lui permettait pas de communiquer de façon claire avec les Belges. C'est pour cela que Q4 a été désignée pour prendre le relais.

Le processus de travail au niveau de l'équipe locale comme précisé précédemment s'est bien déroulé. Le niveau de confiance entre les membres était satisfaisant. Nous avons pris contact lors du premier cours et décidé du processus de travail au deuxième cours.

Dans notre équipe le pouvoir utilisé par chacun des membres de l'équipe était le pouvoir d'expert. Ce qui a causé quelques problèmes de communication particulièrement entre deux des membres de l'équipe : Q2 et Q4. En effet le pouvoir d'expert de Q4 n'était pas reconnu quelques fois par Q2. Quand Q4 faisait des suggestions ou exprimait ses idées Q2 les contredisait par d'autres arguments et une confrontation entre les deux avait alors lieu pendant quelques minutes, ce qui retardait le travail. Pour mettre fin à ces confrontations mineures on prenait alors l'avis des autres membres de l'équipe qui très souvent était du côté de Q4. Ce geste a été parfois perçu par Q2 comme une sorte de « solidarité féminine ». Ce qui n'était pas le cas car chacune d'entre nous exprimait réellement ce qu'elle pensait.

Les deux avait donc du mal à se mettre en accord concernant le travail et cherchait chacun à imposer son pouvoir d'expert. Celui de Q4 était souvent reconnu contrairement à celui de Q2. En effet les autres membres de l'équipe, Q3 et moi-même ne reconnaissons pas souvent le pouvoir d'expert auquel il avait recours de même que Q4. Cela était dû principalement au fait qu'il en abusait parfois, tendant à faire paraître

les autres membres de l'équipe comme inférieurs. Toutefois ses intentions étaient bonnes car il cherchait principalement à faire progresser le travail. Mais il avait des difficultés à communiquer. En effet il choisissait parfois mal ses mots, ce qui blessait souvent Q3. Cela est dû au fait qu'il possédait quelques difficultés en français; bien que compris par moi, cela n'a pas souvent été le cas avec Q3 et Q4.

Quant à Q3, le pouvoir d'expert auquel elle avait recours ne posait pas de problème et elle émettait rarement ses idées. Moi-même, mon pouvoir d'expert était reconnu et accepté par les autres membres même si comme Q3 je n'émettais pas souvent des idées.

En résumé le pouvoir d'expert que j'utilisais et celui de Q3 était reconnu par les autres membres de l'équipe, de même que celui de Q4 par deux membres de l'équipe. Mais celui de Q2 n'était pas toujours reconnu.

Ceci a tout de même affecté la communication dans notre équipe. Car le travail devait se faire entre quatre personnes. Et le fait que seulement certains des membres ne s'entendent pas était un problème.

Prescription

Je pense que le travail aurait pu mieux se dérouler sans les conflits entre Q4 et Q2. Pour cela moi-même et les autres membres devions reconnaître plus souvent le pouvoir de Q2 et être plus compréhensifs quant au vocabulaire qu'il choisissait souvent d'utiliser. Non seulement cela mais Q4 devait se servir moins de son pouvoir d'expert et être plus ouverte et attentive aux opinions de Q2.

Examen des réseaux techniques

Pour le travail, il y avait différents réseaux techniques à notre disposition. Le contact et l'imprimé ont été les principaux instruments de communication de même que la téléphonie quelques fois.

La réunion était le principal moyen utilisé pour réaliser les deux travaux. En effet le professeur avait réparti les heures de cours de façon à ce que nous ayons une heure à chaque cours pour travailler en groupe. Surtout par rapport à la difficulté qu'ont souvent les étudiants de s'entendre sur des heures de rencontre hors des périodes de cours. Bien que ce temps fût précieux et bien utilisé, ce n'était pas suffisant. C'est la raison pour laquelle nous programmions presque chaque semaine une réunion les Jeudi à la bibliothèque du pavillon.

Quant à l'imprimé il était utilisé beaucoup moins que la réunion. En effet nous nous envoyions souvent des emails afin de s'informer sur le processus de travail, sur les prochaines réunions et aussi pour s'envoyer des parties du travail.

Le dernier instrument le moins utilisé est la téléphonie. Nous avons eu recours à l'appel téléphonique une ou trois fois, certains des membres n'ayant même pas le numéro des autres.

De tous nos moyens de communication, la réunion a été la plus efficace et nous a permis d'établir des contacts, d'avancer dans le travail assez rapidement. En général c'était les meilleurs instruments de communication qui convenaient à ce travail d'équipe.

Équipe outre-Atlantique

L'équipe Outre-Atlantique était composée de quatre québécois (Q2, Q1, Q3 et Q4) et de quatre belges (B1, B2, B3 et B4).

Réseaux humains

Comme dans l'équipe locale, nous étions également tous les émetteurs et les récepteurs. Le pouvoir utilisé était également le pouvoir d'expert. En général le processus de travail s'est bien déroulé. Toutefois au début du premier travail, nous avons des problèmes de communication très importants. En effet nous n'arrivions pas à nous entendre sur la façon dont le travail devait être fait ni sur ce qui devait être fait. L'équipe Québécoise ne recevant pas souvent des nouvelles de l'équipe belge a alors dû prendre les devants et faire la plus grande partie du premier travail. Le premier travail s'est donc déroulé de façon très séparée.

Les difficultés résidaient également au niveau du décalage horaire et de la distance.

Mais pour le deuxième travail nous nous sommes engagés des deux côtés à améliorer la communication entre les deux équipes et à collaborer ensemble pour faire le travail. Il s'est donc beaucoup mieux déroulé que le premier travail. Nous nous sommes divisés le travail, chaque équipe étant chargée d'une partie bien précise. Ce qui a été respecté.

Réseaux techniques

Quant aux réseaux techniques utilisés il s'agit de l'imprimé et de la télématique. Les deux équipes se situant dans deux pays différents il était donc impossible de se rencontrer. Nous avons donc eu recours très souvent aux messages sur le site web officiel de l'université libre de Bruxelles. Ce moyen a été le plus efficace nous permettant de faire le travail, de poster les différentes parties à l'autre équipe. Compte tenu du décalage horaire et du fait que les emplois du temps étaient très chargés nous ne pouvions pas nous rencontrer souvent sur la messagerie instantanée.

Nous avons aussi eu recours une fois à la vidéo conférence pour réaliser le deuxième travail. Même si du côté du Québec seul deux membres étaient présents, le travail a avancé de façon importante.

Même si ces réseaux techniques n'étaient pas les meilleurs pour un travail d'équipe, considérant le décalage horaire et la distance, ils étaient les meilleurs et nous ont permis de réaliser le travail.

L'expérience de travailler avec un groupe outre-Atlantique même si cela ne s'est pas bien déroulé au début m'a permis d'apprendre à faire des compromis et les difficultés à réaliser un travail quand les groupes sont situés dans deux pays différents.

Q2. RÉFLEXION PERSONNELLE

À l'été 2008, le gouvernement du Québec m'a donné la chance de travailler en Ontario au ministère des Affaires municipales et du Logement en tant que « *Student Municipal Advisor* ». En effectuant mes fonctions, j'ai réalisé que je manquais de connaissances dans le domaine des communications internes, c'est pour cette raison que j'ai choisi le cours « COM 2020 – Éléments de communication interne ». De plus, j'ai été affecté à un groupe qui a eu pour but de résoudre un problème de dysfonctionnement de personnel dans une municipalité. Il était intéressant pour moi de comparer et d'articuler mon expérience professionnelle avec des notions théoriques afin de devenir un *communicologue*.

Avant d'appliquer la grille d'évaluation proposée, il est indispensable de présenter l'environnement dans lequel ont eu lieu les activités du groupe 8 au Québec (Montréal) et en Belgique (Bruxelles). Cette explication va éclairer et fixer les limites qui peuvent être utiles du point de vue scientifique et pratique, tout en tenant compte de ma subjectivité sur cette collaboration entre deux équipes, belge et québécoise.

Étant donné que je suis un étudiant étranger avec un accent en français et un représentant d'une minorité visible, c'est très difficile d'établir des contacts personnels de longue durée. Dans chaque cours où il faut réaliser un travail d'équipe, je dois entendre plusieurs « Non », mais il y a des personnes qui acceptent ma différence. Le début de tels cours est un moment d'anxiété. Ainsi, un travail d'équipe représente pour moi une partie de roulette russe, mais je suis ressortissant de Russie et j'accepte cela.

Dans presque chaque entreprise, il existe un département des ressources humaines qui choisit et sélectionne les candidats pour l'organisation. Cette activité est vitale pour n'importe quelle organisation, car elle détermine son efficacité, sa rentabilité, sa flexibilité et sa survie. Dans notre cas, le rôle des ressources humaines, d'une part a été accompli par les étudiants, et d'autre part, par les professeurs, car ce sont eux qui jumelaient les équipes.

En me contentant d'un rôle de travailleur et d'observateur, je pouvais utiliser le cadre analytique proposé par Robert B. Cialdini dans son ouvrage *Influence : the Psychology of Persuasion, 1984*. En présentant au lecteur le compte-rendu du travail qui analyse les communications au sein du groupe local et le fonctionnement du groupe dans son ensemble (deux équipes).

L'examen des composants

L'équipe de Montréal était composée de 4 personnes avec un noyau composé par deux amis universitaires. La nature a été généreuse pour l'une d'elles et grâce à son charme et sa fascination cette créature adorable bientôt devenait un leader du groupe local. C'est elle qui est devenue porte-parole d'équipe, et toutes les décisions ont dû obtenir son agrément. Chaque objection était habilement ridiculisée. Si on se réfère aux consignes d'évaluation, cette personne peut être définie comme émetteur (mandant, mandataire, mandaté) des messages pour l'équipe de Montréal ; de mon côté, je suis

intervenir plusieurs fois pour communiquer avec l'équipe miroir et j'ai pu être considéré comme réémetteur. Quant aux membres de l'équipe belge, selon le nombre des messages émis par B4 (21) et B2 (12), ils sont des émetteurs de messages ainsi que des réémetteurs. Ces quatre personnages ont permis la circulation des messages au sein de nos groupes et la construction d'un réseau parmi les membres des équipes.

Je peux distinguer deux circuits de communication dans l'équipe de Montréal, celui de *personnigraphe* (entre les deux amies universitaires) et celui d'*autorigraphe* (entre tous les membres d'équipe). Les étudiants sont égaux pendant la prise de décisions concernant les tâches, cependant il faut souligner le rôle important que joue le leader informel dans notre groupe. C'est pour cette raison qu'on peut parler de l'*autorigraphe* dans notre cas. Quant à l'*opératigraphe*, les étudiants ont transmis ces parties de travail à notre leader de groupe.

Le diagnostic de l'efficacité en fonction du modèle électrique

Dans le cas de l'équipe de Montréal, les membres ont eu l'impression que le leader possédait l'expertise nécessaire pour effectuer ces fonctions. En même temps, le pouvoir de l'émetteur peut être défini comme la « capacité de faire faire à quelqu'un ce qu'il ne ferait pas autrement ¹³ ». Ce pouvoir est suffisant pour changer les C.A.P. (connaissance, attitude et pratique) chez les récepteurs locaux à Montréal ; par contre, ce pouvoir n'a pas été suffisant afin de provoquer des changements dans les C.A.P. chez les récepteurs du groupe outre-Atlantique.

Le pouvoir de l'émetteur était bien accepté au sein de groupe local. Le groupe local a vu le pouvoir de l'émetteur comme P.A.T. (pouvoir attaché à la tâche) : « [...] viendrait plutôt de l'expérience issue de l'exercice de la tâche touchée par le changement demandé ¹⁴. » Les étudiants belges ont également qualifié ce pouvoir de P.A.T. (pouvoir attaché à la tâche), mais n'ont pas vraiment reconnu son expertise. Je vois le dysfonctionnement du pouvoir de l'émetteur dans l'optique de perception des membres de deux groupes. Prenons un exemple de communication : « De plus, j'ai vu dans votre prototype que vous continuez de travailler sur CIM 101 u just waste ur time [...] ATTENTION : Vous devez relire encore une fois les consignes pour les travaux et plan du cours. » (Q2, 29 octobre 2008). La réponse de l'équipe belge fut : « Je pense qu'étudier CIM101 n'est pas *a waste of time*, car je suis convaincue que pour comprendre une entreprise, il faut connaître son histoire. [...] Deux des membres du groupe sont en stage à partir de la semaine prochaine. » (B2, 31 octobre 2008). Cet exemple démontre une présence de récepteurs qui opposent une résistance de type impédance ; dans ce cas, « l'interprète associe systématiquement les messages d'une certaine nature à un événement passé qui place ces messages dans un contexte défavorable dès leur émission ¹⁵. » Autant que le ré-émetteur, j'étais un pont entre les deux réseaux et pourrais être considéré comme un « commutateur », en tenant compte du risque que des informations transmises puissent circuler de façon incomplète ou

¹³ André-A. Lafrance et François Lambotte. 2008. *Arrêtez de communiquer. Vous en faites trop!* Montréal : Éditions Nouvelles AMS, 48.

¹⁴ *Ibid.*, 51.

¹⁵ *Ibid.*, 53.

erronée (je ne suis pas francophone), j'ai dû assurer que la communication repose sur un jeu de pouvoirs et c'est pour cette raison que le leader de notre groupe assumait les fonctions de porte-parole du groupe québécois. Néanmoins, le déroulement du travail n'a pas changé et les équipes ont éprouvé certaines difficultés.

La prescription / le C.A.P. des acteurs

Comme dans une entreprise réelle, le C.A.P., les règles et des résistances sont parvenues à changer par l'intervention d'un cadre supérieur ; dans notre cas, c'était T1 : « Vous êtes un seul groupe et tout se négocie, surtout le planning de travail. Il est pour moi intolérable qu'une équipe impose sa vision des choses à l'autre. Vous êtes en 2ième ou 4ième année à l'université, faites preuve de maturité ! » (T1, 22 novembre). Après cette intervention, les répercussions ont été ressenties sur les attitudes des acteurs, et bien sûr, sur les pratiques. Les attitudes (positives, actives) et pratiques actuelles sont favorables et productives pour effectuer le travail dans le meilleur délai et une ambiance de travail est agréable. Ainsi, pour que ces deux groupes aient des activités productives, il est nécessaire d'assurer la supervision de leur travail par les cadres supérieurs afin de les rassurer sur l'efficacité du fonctionnement.

Il est difficile de se prononcer sur la diversité culturelle, car je ne peux pas être objectif. Je voudrais juste souligner mon expérience personnelle, car la société québécoise est basée sur les valeurs de la tolérance et du multiculturalisme, et même si nous avons eu quelques moments difficiles et voulu renoncer à la collaboration avec équipe miroir, « *le gros bon sens* » a triomphé. Quant à l'équipe belge, dans ce pays où on pratique le compromis à la belge, quand les parties en négociations font les concessions réciproques afin d'arriver au consensus mutuellement avantageux, ce n'est pas pour rien que ce pays est considéré comme un centre de la politique européenne, l'équipe belge a fait également preuve de la collaboration et de la compréhension. Ma prescription fait appel au principe de l'autorité, qui est universel dans les pays occidentaux : « People are more easily influenced by those they perceive to be legitimate authorities.¹⁶ »

Les réseaux techniques

Questions générales
On peut distinguer les réseaux techniques qui ont été utilisés par le groupe local et pour la communication avec l'équipe belge. Pour tout ce qui concerne le groupe local, le réseau le plus approprié est celui de contact/réunion qui répond à tous les besoins en fonction du B.A.L. (besoin, agent, lieu). Les réunions du groupe local sont très efficaces et productives, car elles aident les membres de l'équipe à clarifier certaines questions, adéquatement distribuer les tâches, et faire les corrections pour les projets en cours. Quant au réseau technique, dans le contexte de la collaboration avec l'équipe miroir, la possibilité d'avoir une téléconférence (vidéoconférence) entre les deux équipes jumelles a démontré son efficacité au point de vue de la répartition des tâches entre les équipes, mais aussi amélioreraient la relation entre les équipes en général. Ainsi, le réseau le plus approprié pour la communication entre les deux équipes fut celui de la

¹⁶ Robert B. Cialdini, Roselle L. Wissler and Nicholas J. Schweitzer. 2002. *The Science of Influence*. Dispute Resolution Magazine, 2.

télématique/réunion. Je pense que ces deux réseaux (contact/réunion, télématique/réunion) pourraient constituer une entropie de conception, car elle touche à la nature même du réseau. Dans notre cas, elle provient d'erreurs dans la distribution de ses composantes parce que les composantes ne se trouvent pas aux bons moments ni aux bons endroits, entre les mains de ceux qui en auraient le plus besoin et qui en feraient le meilleur usage¹⁷. Les membres du groupe local ainsi que les deux groupes ne peuvent se réunir souvent en raison du décalage d'horaire et de leur disponibilité ; on doit également tenir compte des contraintes budgétaires dans le cas de la télématique/réunion. On peut remédier cette situation en choisissant d'autres réseaux techniques comme l'imprimé/communiqué (rapport), le contact/mémo.

Un moyen sur un instrument

Le groupe local dispose des réseaux techniques suivants : contact/réunion, imprimé/communiqué (rapport), contact/mémo. Les deux groupes utilisent également ces réseaux, à l'exception de contact/réunion. D'une manière générale, la fréquence d'utilisation des réseaux techniques entre les deux équipes est une à deux fois par semaine. Cependant, le groupe local utilise plus souvent les réseaux techniques (R.T.) environ 3-4 fois par semaine, car les coéquipiers ont besoin de savoir les opinions des autres sur les parties de travail qui ont été confiées aux membres d'équipe. Il faut également souligner que le groupe local a la possibilité d'utiliser le réseau téléphonie/rencontre (réunion), mais il n'a pas été intégré dans les pratiques régulières du groupe.

La création en tant qu'étape d'utilisation de R.T. requiert plus d'attention, car c'est une étape clé qui varie selon les différents instruments utilisés lors des échanges à l'intérieur de l'équipe locale, ainsi qu'entre deux équipes. C'est le cas de la réunion, car les personnes y ont été convoquées pour une raison prédéterminée. Si on prend l'autre exemple de nos R.T., le mémo a, pour l'élément de création, un caractère d'urgence et répond au besoin d'entrer en communication avec quelqu'un qui n'est pas joignable en mode synchrone.

L'examen du réseau technique

Notre leader informel du groupe partage le besoin associé avec son amie universitaire, car elles sont unies par ce besoin social qui n'est pas lié au travail, mais qui émerge de l'appartenance à la même organisation¹⁸. D'un autre côté, tout en tenant compte de l'égalité entre les coéquipiers, les membres ont le besoin partagé, car il est lié à l'échange d'informations concernant un projet commun et nous voulons faire le point sur la préparation, la réalisation et l'évaluation de notre communication afin de réaliser nos projets communs. Il était quelquefois nécessaire d'obtenir ou de transmettre l'information, et on a utilisé la téléphonie, ce qui explique qu'on a le besoin imposé, car on y fait appel lorsque l'émetteur doit obtenir ou transmettre une information. Le R.T. le plus approprié pour satisfaire nos besoins de travail local est celui de contact/réunion. Il est difficile de distinguer les besoins qu'ont les membres de notre équipe jumelle, mais il

¹⁷ André-A. Lafrance et François Lambotte. 2008. *Arrêtez de communiquer. Vous en faites trop!* Montréal : Éditions Nouvelles AMS, 104.

¹⁸ *Ibid.*, 90.

est évident qu'ils ont un besoin partagé, car il touche l'échange des informations concernant un projet commun.

Agents

Si on considère le R.T. contact/réunion comme le réseau privilégié, on peut distinguer les membres du groupe local selon leur rôle au sein de ce réseau ainsi que de son utilisation. Le rôle de l'agent stratégique dans l'équipe québécoise a été rempli par notre leader informel. Son attitude peut être caractérisée comme une *adaptation*, car elle porta une attention particulière à l'ajustement du réseau aux caractéristiques de notre groupe et aux besoins des membres. Cette attitude trouve son expression dans ces politiques par son discours basé sur les valeurs communes de groupe (tolérance, etc.) ; en plus, elle tient compte des contraintes subies par les membres qui sont liées ou non à notre projet commun. Tous les membres de l'équipe peuvent être considérés comme des agents tactiques, car ils sont libres d'initier la communication afin de transmettre, par exemple, la partie du travail terminée afin de solliciter les opinions de ses collègues ou de proposer une rencontre, etc. Le rôle des agents techniques a été également rempli par tous les coéquipiers du groupe, un rôle matérialisé par la réservation des salles pour les rencontres, la mise à disposition d'un ordinateur portable et correction du français, etc.

Lieu

Pour le R.T. contact/réunion, les agents ont privilégié les salles désignées pour les rencontres d'équipes dans la bibliothèque de l'Université. L'autre lieu pour avoir une réunion est dans un local de cours, les réunions ont lieu dans la deuxième moitié de cours.

Le diagnostic des réseaux techniques

Dans quel état se trouve le R.T.

Le R.T. du groupe local actuellement se trouve en bon état, les membres sont disponibles pour un contact/réunion. Les R.T. utilisés entre les deux groupes sont l'imprimé/communiqué (rapport), le contact/mémo fonctionne également suffisamment bien, après avoir pu participer à la vidéoconférence, la relation entre deux équipes s'est sensiblement améliorée : « Merci en tous cas de votre présence, nous repartons désormais sur des bases solides en espérant de faire de ce deuxième travail un travail d'équipe ! (B4, 4 décembre 2008) »

De quel type d'entropie souffre-t-il ?

Personnellement, je pense que le R.T. fonctionne très bien et tous les membres de l'équipe locale sont satisfaits. Nous sommes dans la période de la fin de session, et on manque de temps : « avant jeudi, il nous sera difficile de vous donner un feedback sur ce que vous faites car on doit préparer un examen oral pour mercredi. (B3, 15 décembre 2008) » En tenant compte de ce constat, on peut spéculer sur l'entropie possible dont souffre le R.T. Ce type d'entropie peut être caractérisé comme l'entropie de conception et provient d'erreurs dans la sélection, car le R.T. actuel ne correspond pas au fonctionnement de l'organisation en général et pour le groupe local, car tout le monde manque de temps.

La prescription des réseaux techniques

Quelle intervention semble la plus appropriée ?

Comme j'ai indiqué précédemment, le R.T. fonctionne au sommet de son efficacité et on peut envisager une intervention visant à réduire l'influence possible de l'entropie. Selon le cadre théorique vu en cours, l'intervention *néguentropique* qui correspond à l'entropie de conception est la *trans-formation*, puisque le réseau est, de tous ceux qui sont disponibles, le mieux adapté aux besoins qu'il dessert, mais les politiques actuelles d'utilisation sont déficientes¹⁹. Il est clair qu'on doit *trans-former* les règles, ce qui entraîne du dégagement de temps supplémentaire par les membres des deux équipes. Par contre, ce n'est pas nécessaire de changer les instruments et les moyens, car ils fonctionnent proprement.

Quel budget pour vos interventions ?

Il n'y a pas de nécessité d'un investissement physique ou encore de besoin matériel, on peut plutôt parler de dégagement et d'engagement. Afin d'effectuer notre deuxième travail dans les plus brefs délais, les étudiants pourraient être libérés des obligations et des tâches qui concernent d'autres cours. L'auxiliaire et le professeur du cours pourraient être engagés par notre équipe, car ils exercent déjà les tâches connexes à notre travail. Néanmoins, cette possibilité est improbable et on peut l'envisager simplement dans le contexte humoristique.

En guise de conclusion, je voudrais souligner que ce cours offre une base théorique nécessaire qui permet aux étudiants de répondre aux exigences des employeurs éventuels. Les travaux pratiques préparent les étudiants aux réalités professionnelles, dans le contexte de la globalisation, car ils peuvent avoir de plus en plus recours à la collaboration à distance et à l'utilisation des réseaux techniques appropriés.

¹⁹ André-A. Lafrance et François Lambotte. 2008. *Arrêtez de communiquer. Vous en faites trop !* Montréal : Éditions Nouvelles AMS, 111.

Q3. RÉFLEXION PERSONNELLE

Nous avons travaillé en collaboration avec une équipe belge lors de deux projets de communication. La nature même de ce travail en fait une source d'examen quant aux réseaux techniques ainsi qu'aux attitudes des personnes impliquées. En effet, cette collaboration a été source d'apprentissage et de surprises pour tous. Nous avons heurté, autant au sein de notre équipe respective qu'à celui de notre équipe jumelle, des contraintes et dysfonctionnements quant aux réseaux employés ainsi qu'à l'incompréhension issue de problèmes de communication.

Lors du premier travail, nous nous étions mal entendus sur les façons de procéder et avons eu énormément de problèmes. En effet, nous nous sommes retrouvés à faire le travail en double, car nous n'avions pas bien défini nos rôles au préalable. Nous avons décidé d'ensuite mettre nos différents de côté pour bien démarrer le second projet ce qui s'est avéré efficace. Nous avons trouvé un terrain d'entente et avons réussi à bien travailler ensemble malgré la distance et le manque de contact synchrones. Le fait d'avoir établi un plan d'action nous a permis d'être plus productifs et de mieux gérer nos activités.

Lors du premier travail, nous avons au départ centré nos idées ainsi qu'amorcé le travail comme si nous n'avions pas à tenir compte que l'autre moitié de notre union était aussi impliqué. Nous avons donc créé nos propres échéanciers, divisé nos tâches de travail et planifié nos rencontres hebdomadaires sans inclure nos collègues d'outre-mer. Nous écrivions certes aux Belges mais ne recevant pas le genre de réponse que nous attendions (ou pas de réponse simplement), nous avons continué de travailler sur le projet « seuls ». Vers la fin de cette première expérience, nous avons eu tellement de manques de communication, mais celles-ci étaient aussi devenues plutôt hostiles vu l'opinion divergeant des deux partis, que tout ce travail fut réalisé en double.

Nous avons appris de cette première erreur et décidé de faire une trêve pour le bien du deuxième travail et nous avons donc reparti sur de nouvelles bases. Cette seconde fois, nous avons avec l'aide de la vidéoconférence, établi un plan d'action pour être plus efficaces et ordonnés dans ce projet. Nous avons consenti à chacun faire la moitié du travail et nous l'envoyer dès que les parties étaient modifiées. Cette méthode nous a réussis dans la mesure où tous les échéanciers étaient bien faits. Nous avons bien eu quelques problèmes de dernière minute, ce qui s'est avéré difficile à régler, car notre blogue est un moyen asynchrone et donc tous ne voyaient pas les changements de dernière minute à effectuer. Nous avons strictement utilisé le blogue lors de ce travail, car nous voulions canaliser nos échanges et les rendre plus faciles.

Les attitudes

Les attitudes des membres de l'équipe ont évolué tout au long du travail. Au départ, lors de l'explication des tâches par le professeur, nous avons tous une attitude positive active. Nous étions tous très motivés à bien réussir ce projet et en tirer des expériences bénéfiques. Suite à nos conflits, nous avons constaté un changement d'attitude de la part des équipes de chaque continent. Pour notre part elle s'est révélé devenir négative active. En effet, ne recevant aucun avancement de la part de notre équipe jumelle nous avons complètement cessé de leur envoyer nos parties via le blogue et avons même

envisagé de remettre un travail dissocié du leur. Cette équipe a aussi adopté cette attitude suite à nos réticences et n'a pas envoyé d'autre matériel et ce jusqu'à la dernière semaine avant la remise. Nous nous sommes ainsi retrouvés dans une impasse, car aucune des deux équipes ne voulait collaborer. Nous avons dû effectuer des changements de conduite et négocier ceux-ci sur de nouvelles bases positives. Après maintes « prises de bec », nous avons mis nos différends de côté et avons retrouvé notre attitude positive active du départ pour ainsi mener à bien le second travail.

Réseaux techniques

Les instruments

Nous avons utilisé différents instruments de communication selon les besoins auxquels ils répondaient dans la réalisation des deux projets.

Le contact : Entre les membres de notre équipe locale, cet instrument s'est révélé le plus utile et efficace. Nous avons eu des réunions hebdomadaires tout au long de notre partenariat et celles-ci ont été fructueuses dans la mesure où la réunion et la rencontre sont des moyens synchrones et les idées sont plus facilement exprimées de façon orale. Il est aussi plus aisé d'argumenter et de comparer nos idées et points de vue lorsque les récepteurs sont dans un même lieu physique. Nous n'avons pu utiliser ce moyen avec nos collègues de Belgique, car la distance était un problème en soi pour faire des réunions.

La télématique : Nous avons eu accès à la vidéoconférence lors du deuxième travail et celle-ci s'est avérée intéressante. Le fait qu'elle soit synchrone nous a permis un réel échange avec les Belges et nous a permis d'argumenter et de bien cerner les opinions de chaque parti. Cette opportunité nous a permis d'avancer beaucoup plus vite qu'avec les moyens asynchrones dont nous disposions.

L'imprimé : La majorité de nos échanges ont été faits par l'imprimé. Toutes les communications avec les Belges, mis à part la vidéoconférence, ont été émises ou reçues par voie écrite asynchrone. Nous avons transmis nos écrits par le blogue de notre groupe mais aussi par voie du courriel (lors du premier travail). Nous avons aussi échangé des écrits sur papier entre les membres de l'équipe de Montréal. Ce moyen s'est révélé le plus pratique dans cette situation, mais le manque de communication synchrone a été un réel problème d'une part parce que les délais avant que tous aient vu les messages envoyés étaient variables mais aussi parce que les rapports écrits laissent libre court à l'interprétation ce qui peut être un inconvénient pour les deux partis, notamment quand les attitudes sont négatives.

Nous avons plusieurs réseaux techniques à notre disposition mais nous ne les avons pas tous utilisés. Nous avons à notre disposition Skype, la messagerie instantanée, le blogue de notre groupe, la vidéoconférence et les courriels. Nous avons principalement utilisé le courriel mais surtout le blogue mis à notre disposition. Il y a bien eu une tentative de coordination pour pouvoir échanger via la messagerie instantanée, mais celle-ci s'est révélée infructueuse due à des conflits d'horaires entre les deux continents.

La fréquence d'utilisation des réseaux a augmentée lors du deuxième travail. Nous avons appris suite à notre « échec » communicationnel lors du premier projet qu'il nous était important de communiquer plusieurs fois par semaine pour éviter les mésinterprétations et les travaux faits en double.

Les besoins

Nous avons tous un besoin partagé dans ces deux projets. Tous avaient le même objectif de départ, soit respecter les échéanciers de remise mais aussi fournir une évaluation de qualité et bien réfléchi.

Les agents

Nous avons tous été à notre façon des agents tactiques, mais une personne a vraiment joué ce rôle avec nos communications sur le portail de l'ULB. Nous devons initier la communication non seulement avec les membres de Montréal mais aussi coordonner nos échanges avec les Belges. Nous avons désigné une personne responsable des échanges sur le site Internet de l'ULB. Ceci nous a semblé plus logique de transmettre nos messages à travers un seul émetteur/ réémetteur que de tous nous embrouiller avec des messages venant de toutes parts.

Les lieux

Les lieux de réceptions de notre communication étaient assez stables. Nous nous rencontrions dans le local du cours ou à la bibliothèque. Nos échanges avec les Belges n'étaient pas synchrones mis à part une fois lors d'une vidéoconférence dans un local de l'Université.

Les entropies

Nous avons clairement eu une entropie de conception dans l'élaboration de nos réseaux. Nous avons au départ sélectionné nos réseaux habituels. Nous n'avons pas pris en considération notre équipe jumelle ainsi que le décalage horaire. Donc, la messagerie instantanée n'a pas fonctionné du tout pour ce projet, car plusieurs conflits d'horaires sont survenus.

Nous avons aussi eu une entropie d'utilisation. Certains (moi surtout) avaient du mal à accéder au site Internet où la majorité des conversations étaient faites. De plus nous avons mélangé l'utilisation du site de l'ULB avec nos e-mails respectif. En bout de ligne, nous ne savions plus quels étaient les messages prioritaires et surtout lesquels étaient les bons (e-mail vs ULB). Cette entropie a eu des impacts négatifs sur notre réception des informations ainsi que sur notre coordination en lien avec les étapes de production du projet.

Enfin, cette collaboration fut très enrichissante, car elle touchait le sujet même de notre étude, soit les réseaux de communication. Nous avons constaté qu'il est tout aussi important de planifier la communication avec notre équipe de travail et ce même avant d'attaquer les réels projets. Ainsi j'ai compris que nous aurions dû planifier nos méthodes de contact avec les belges de la même façon que nous l'avons fait avec notre équipe locale. Avoir établi un plan de communication nous aurait aidé à effectuer les deux projets sans embuches.

Q4. RÉFLEXION PERSONNELLE

Lors de ce travail en équipe, nous avons dû faire face à plusieurs obstacles. De mon côté, lors de l'annonce de ce travail, j'étais très inquiète face au déroulement de l'exercice. Je me questionnais sans cesse sur les méthodes de travail à adopter et sur les manières dont nous allions nous y prendre pour établir un bon plan d'action. Donc, dès le commencement, je partais avec une énergie négative passive qui aurait pu ralentir la production de notre travail. Nous avons donc dû faire plusieurs mises à jour afin de rétablir la situation.

Selon Yves St-Arnaud²⁰, nous détenions les deux grandes conditions afin de former une réelle équipe. En ce sens, nous avons une perception d'une cible commune et une relation entre nos membres. En fait, la cible était perçue uniformément par tous. De plus, chacun d'entre nous se sentait concerné et valorisé par celle-ci. Notre cible justifiait totalement la contribution de plusieurs personnes étant donné l'ampleur du travail. La relation entre les membres se définissait par le lien de dépendance ou d'influence réciproque entre nous et chacun pouvait interagir avec les autres sans intermédiaire. Rajoutons à ceci le caractère démocratique de l'équipe et la possibilité d'action de chaque membre les uns sur les autres. Dès lors, nous aurions dû commencer à travailler en équipe, et je crois que c'est à cet instant que nous avons sauté certaines étapes.

Les réseaux humains

En fait, au départ je crois que nous avons mal défini les rôles de chacun ainsi que notre plan d'action. Nous avons tardé à communiquer avec l'équipe belge et à établir notre schéma de travail. Nous sommes partis sur de mauvaises bases, ce qui a définitivement ralenti notre production. Nous n'avons pas pensé comme étant une équipe, mais comme deux équipes bien distinctes. Selon moi, nous n'avons pas cherché à mettre en collaboration nos expertises. Nous n'étions pas très solidaires en tant qu'équipe puisque nous remettions toujours en question le travail des autres. Les embûches rencontrées ont ralenti notre énergie de production et de collaboration. Le premier travail a été sans aucun doute le plus difficile à coordonner. À ce moment, il manquait beaucoup de confiance au sein des équipes et les réseaux humains et techniques choisis n'étaient pas efficaces. Nous avons remédié à la situation pour le deuxième travail qui s'est nettement mieux déroulé.

Lors du premier travail, notre équipe locale a pris comme initiative de commencer les graphes puisque nous avons une longueur d'avance sur l'équipe belge. Nous n'avons pas beaucoup de rétroaction de l'autre équipe face aux documents que nous postions sur le site Internet. Nous avons immédiatement pensé que l'autre équipe n'avait rien fait et nous avons décidé d'entreprendre le travail en entier chacun de notre côté. Ici, il est clair qu'il y avait un problème au niveau de la confiance, car chacun de

²⁰ ST-ARNAUD, Yves, *Les petits groupes : participation et animation*, Gaëtan Morin Éditeur, 2008

nous s'est dit que l'autre équipe ne travaillait pas. Cette attitude a mis un froid entre nos deux équipes et je dois admettre qu'on s'est plutôt « lancé la balle » à quelques reprises à savoir à qui allait la faute. On voulait absolument mettre le tort sur quelqu'un quand pourtant nous étions tous responsables. Cette stratégie d'affrontement est plutôt négative puisqu'elle ne vise pas vraiment à rétablir la paix, mais plutôt la victoire d'une des parties de l'équipe, lorsque nous devons former une équipe unie. Cette épreuve nous a permis de voir que nous n'avons pas nécessairement adopté la bonne attitude et employé les bonnes méthodes de travail.

Bien évidemment, nous n'avons pas retrouvé dans notre équipe de hiérarchie puisque nous nous considérons tous au même niveau. Par contre, certains liens de personniographe ont avantaagé la production du travail. Par exemple, il devenait de plus en plus simple d'organiser des rencontres d'équipe. Aussi, le fait d'être habitué de travailler avec certaines personnes a beaucoup favorisé l'avancement du travail, car il y avait moins de négociation à faire. Par contre, je crois qu'au sein de notre équipe locale nous avons beaucoup d'émetteurs et selon moi pas assez de récepteurs. Nous n'avons pas pris le temps de jouer différents rôles par rapport à nos comportements de participation. Nous tenions souvent à défendre nos idées sans nécessairement prendre le temps d'écouter les autres. Je crois aussi que certaines personnes auraient pu jouer davantage un rôle d'émetteur, car le fait de rester continuellement dans la phase de récepteur fait en sorte qu'on se demande en fin s'ils sont d'accord ou s'ils ne comprennent pas réellement la matière. De plus, certaines résistances ont fait en sorte qu'à quelques moments nous avons perdu du temps. Je crois que nous aurions pu faire davantage de compromis pour éviter ces pertes. En général, je crois que notre équipe a, en bout de ligne, pris le temps de bien s'écouter et d'analyser les points de vue de tout le monde avant de prendre des décisions. Nous avons quand même su négocier sans nuire à notre travail.

Lors du premier travail, je me suis portée volontaire comme porte-parole de l'équipe pour émettre avec l'équipe de Belgique. En général, tout s'est bien déroulé. Par contre, plusieurs personnes de l'autre équipe se portaient émetteur. Donc à un certain moment cela portait à confusion étant donné les nombreux messages diffusés sur Internet. Nous avons quand même réussi à nous comprendre. Lors du deuxième travail, nous avons établi certaines règles pour favoriser notre communication. Beaucoup moins de messages étaient postés et des porte-paroles ont été désignés dans chaque équipe ce qui a facilité la compréhension.

Dans notre équipe locale, je dois admettre qu'il y a eu à un certain moment quelques résistances face aux décisions prises. Par contre, tout le monde finissait toujours à se rallier à la majorité. Nous avons fait des concessions avec notre équipe jumelle même si nous n'étions pas toujours en accord. Certaines fois, ce fut positif et, d'autres fois, ce le fut moins. Enfin, je ne crois pas qu'une des deux équipes ait usé d'un quelconque pouvoir. Cependant, nous nous sommes basés en tant qu'émetteur sur notre pouvoir d'expert relié à la tâche étant donné notre expérience reliée aux cours théoriques.

Nous avons tous dû changer d'attitude pour finir notre premier travail. Les critiques constantes sont devenues un poids énorme à notre production. Nous avons décidé d'arrêter les reproches et de nous mettre dans une position où notre attitude était plus positive active. Cette décision nous a permis de terminer le premier travail avec beaucoup moins de problèmes. Nous avons été capables de remettre le travail en faisant des compromis et des consensus. Pour modifier notre attitude, nous avons dû admettre chacun nos torts et décider de passer par-dessus. En fait, souvent, il s'agissait d'un manque de compréhension des deux parties. Nous ne comprenions pas toujours les choses de la même façon par rapport aux consignes ou à la théorie elle-même, donc parfois il y avait une divergence à certains niveaux. Nous avons tenu pour acquis que nous suivions le même cours sans prendre en considération les diversités qui nous entourent. Le changement d'attitude a été indispensable et même très bénéfique pour le deuxième travail. Malgré les hauts et les bas et le stress de fin de session, nous avons réussi, je crois, à rester dans cette énergie de production positive. En fait, nous avons utilisé le site de discussion d'une façon beaucoup plus productive, l'échéancier était mieux défini et la communication se faisait avec plus d'enthousiasme.

Les réseaux techniques

Lors du premier travail, l'équipe de Belgique nous a proposé de participer à la vidéoconférence. Nous avons malheureusement du refuser, car nous avons tous d'autres contraintes cette journée. Nous avons eu la négligence de croire que cette méthode n'était pas si utile et que les rapports écrits sur le réseau de discussion nous seraient suffisants. Nous avons constaté rapidement que nous manquions de moyens de communication puisque nous n'allions pas voir assez fréquemment les messages sur le site. Pour le deuxième travail, nous avons pris en considération la vidéoconférence. Seulement deux membres de notre équipe locale ont assisté à la réunion, mais ce fut très fructueux. Premièrement, le fait de pouvoir mettre un visage sur des noms fut très agréable. De plus, nous avons établi à ce moment le plan de travail pour la deuxième remise en expliquant nos points et en rectifiant certaines choses. À ce moment, ce fut comme un nouveau départ et nous étions tous très contents de l'expérience. Par contre, je crois que l'expérience aurait été encore plus gratifiante si tout le monde y avait participé. Nous avons continué pour le deuxième travail à communiquer par le site Internet qui, à mon avis, reste un des moyens les plus efficaces pour le transfert de fichiers et des connaissances. L'équipe belge nous avait aussi proposé de communiquer par *msn* et nous n'avons pas utilisé cette méthode. Cependant, pour le deuxième travail, j'ai communiqué de cette façon avec certains membres de l'équipe. La méthode la plus utilisée reste le site de discussion sur le site de l'université libre de Bruxelles.

Ensuite, nos besoins étaient surtout partagés. En fait, nous avons besoin de discuter sur des informations reliées à notre projet. Entre certaines personnes, il existait un besoin associé, un besoin de partager sur des sujets ne concernant pas nécessairement le travail. Avant le début des rencontres nous parlions souvent de tout et de rien pour se mettre un peu plus à l'aise. Il est évident qu'à un certain moment nous avons des besoins imposés étant donné que le travail nous obligeait à répondre à certains besoins des autres par obligation. Je crois que l'équipe belge a joué souvent le

rôle d'agent tactique pour avoir voulu à plusieurs reprises initier la communication par différents moyens avec nous. Je crois avoir facilité l'usage de ces réseaux techniques en assurant constamment le bon fonctionnement et en répondant adéquatement aux demandes. À mon avis, il aurait été bien pour certaines personnes de s'impliquer davantage dans les discussions de groupe. Nous aurions donc économisé du temps et de l'énergie. Certaines personnes affirmaient ne pas comprendre le site quand pourtant les instructions étaient claires. Je ne crois pas que nos moyens étaient mal adaptés, mais plutôt qu'il y avait peut-être à mon avis un manque d'effort ou de volonté de certaines personnes. Il nous a fallu beaucoup d'investissement pour finaliser les travaux demandés et je crois que malgré tout, tout le monde y a mis du sien même si les tâches n'étaient pas toujours réparties également. Il est normal aussi en équipe que certaines personnes prennent plus de place que d'autre. Cependant, il me semble que le travail s'est fait dans l'ordre.

Je retiens de cette aventure une expérience enrichissante qui nous pousse en tant qu'étudiant à aller plus loin et à donner le meilleur de nous. Pour les fois à venir, je crois qu'il serait important de ne pas négliger l'ampleur des travaux et l'importance de la communication au sein des équipes. Le fait aussi de prendre en considération les opinions des autres est aussi très important, et surtout de le faire sans porter de jugement. Je crois aussi qu'il n'est jamais facile de travailler en équipe, on se pose toujours des questions sur nos coéquipiers ou par exemple sur les horaires des rencontres. Je crois pourtant que ceci nous mène dans une énergie plutôt négative et que ceci part mal la production d'un travail. Le travail en équipe nous oblige à voir plus loin que nos idées personnelles et c'est en ce sens que j'ai trouvé l'expérience enrichissante.