

LE SENSEMAKING COLLECTIF DANS UNE ÉQUIPE VIRTUELLE.

François Fayad et François Lambotte¹

Cette étude cherche à mieux comprendre comment la collaboration fonctionne dans les équipes virtuelles (EV) en se penchant sur les cadres interprétatifs à travers lesquels les membres font sens de leur expérience. À l'aide des concepts de sensemaking, de sensegiving et de métaconversation, nous avons réalisé une analyse narrative de récits réflexifs et de conversations d'étudiants ayant participé à une collaboration en EV. Nous avons cherché à observer comment le sensemaking individuel et les interactions participaient à y définir le sensemaking collectif. Nous avons observé une absence de sensemaking collectif au niveau de l'équipe qui s'expliquerait par l'incapacité de ses membres à négocier un collectif qui les représenterait tous. Elle illustre comment des cadres interprétatifs en compétition entravent la construction et le partage de sens; l'importance du sensegiving dans le développement d'une EV; et comment la perception des contraintes technologiques de la collaboration dépend des cadres interprétatifs qui servent à les appréhender.

¹ François Fayad est doctorant au département de communication, Université de Montréal.

François Lambotte est chargé de cours, à l'Université catholique de Louvain à Mons.

Les équipes virtuelles (EV) présentent des défis de taille pour les organisations qui doivent s'adapter à leurs caractéristiques spécifiques. La recherche souligne que la dépendance des EV envers les communications médiatisées par ordinateur (CMO) tend à engendrer des problèmes à différents niveaux comme la confiance (Jarvenpaa, & Leidner, 1999), la cohésion (Kreijns, et al., 2003), la communication (Crampton, 2001) et la performance (McDonough, et al., 2001). Ainsi, pour surmonter les embûches introduites par l'utilisation des CMO, plusieurs chercheurs ont tenté de résoudre les limites de la technologie (au sens de performance technique) en l'améliorant (Suthers, 2006) ou à travers le design d'environnements virtuels (ce qui se traduit par l'ergonomie) et d'équipes plus rigides et plus contrôlés (Ramesh, & Dennis, 2002). D'autres insistent sur l'importance de développer les habilités et les compétences médiatiques techniques des membres d'EV (Macdonald, 2003; Rutkowski, et al., 2008).

Toutefois, ces améliorations ne semblent pas garantir une meilleure collaboration dans les EV (Kreijns, et al., 2003 ; Axtell, et al., 2004). La qualité de leur travail dépend aussi de la capacité des membres à s'adapter ou pas aux contraintes de la technologie et au contexte interactionnel qu'elles mettent en place (voir notamment Walther, 1992). En ce sens, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de l'existence de bases communes (connaissances, langage et sens) partagées dans les EV (Crampton, 2001 ; Bjorn, & Ngwenyama, 2009). D'autres, comme Suthers (2006), avancent que la construction de sens intersubjectif est primordiale à l'apprentissage collaboratif dans des environnements virtuels. Ces recherches mettent en évidence l'importance de la communication dans le développement et le bon fonctionnement des EV et conçoivent les compétences médiatiques, dans leurs dimensions sociales et cognitives, comme la capacité à s'adapter au passage d'un travail collaboratif en face-à-face (média traditionnel) à un travail collaboratif médiatisé par ordinateur.

Aussi, à la suite de ces auteurs, nous pensons que, pour mieux comprendre leur fonctionnement, il faut s'attarder sur la manière dont la construction de sens individuel contribue à modeler la construction de sens collectif. Ce faisant, nous adoptons une approche communicationnelle pour étudier une expérience de collaboration en EV vécue par des étudiants dans le cadre d'un cours donné simultanément dans deux universités. Nous proposons d'aborder la question à l'aide des concepts

de *sensemaking* (Gioia, & Chittipeddi, 1991 ; Weick, 1995), de *sensegiving* (Gioia, & Chittipeddi, 1991) et de *métaconversation* (Robichaud, et al., 2004).

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, & Chittipeddi, 1991). C'est un processus à la fois de cognition et d'action qui consiste à scanner l'environnement, à l'interpréter et à réagir (Thomas, et al., 1993). Pour Weick (1979; 1995) qui a introduit le concept dans l'étude des organisations, le mot exprime clairement ce qu'il signifie : l'activité de faire du sens. En s'intéressant au *sensemaking* des membres de l'équipe, on est capable d'identifier ce qui, selon eux, fait la différence dans une collaboration en EV. Car, à travers l'exercice de faire sens de quelque chose, on construit 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. Ce cadre renvoie à des conceptions que l'on a de soi, des autres et des choses.

Pour qu'il y ait éclosion d'un *sensemaking* collectif, il doit nécessairement y avoir interaction entre les individus. En échangeant sur une situation, chaque individu fait part du sens qu'il en fait. Gioia et Chittipeddi (1991), appellent *sensegiving* le processus qui consiste à influencer le *sensemaking* de ceux avec qui l'on interagit. Il fonctionne par effet de contagion. L'aller-retour récurrent 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, & Chittipeddi, 1991).

Pour examiner la construction de sens commun des étudiants, nous avons d'abord étudié la question de recherche suivante :

- QR1 : Comment le *sensemaking* individuel influence-t-il la construction du *sensemaking* collectif ?

Mais, selon Weick (1995), la présence d'interactions n'est pas suffisante pour que le *sensemaking* collectif éclore. Pour ce faire, elles doivent se fixer. Le *sensegiving* donne naissance au collectif en se matérialisant à travers des conversations reprises dans ce que Robichaud et

collègues (2004) appellent une *métaconversation* qui peut être, à son tour, reprise par un ou des porte-parole habilités à agir et à parler au nom du collectif. La *métaconversation* est le lieu où la pluralité de l'organisation s'unifie en s'incarnant dans divers agents humains et non-humains. Ceci amène une deuxième question de recherche :

- QR2 : Est-ce que les activités de *sensegiving* des membres de l'EV se matérialisent dans la création de porte-parole efficaces dans l'équipe ?

Méthodologie

Données

Le cas sur lequel nous travaillons est tiré d'un projet réalisé dans le cadre d'un cours de communication interne. Il consistait à jumeler des étudiants du Québec et de Belgique inscrits à un cours donné simultanément à l'Université de Montréal (UdeM) et à l'Université Libre de Bruxelles (ULB). Les étudiants devaient réaliser un travail en EV qui consistait à faire l'audit des communications dans une cimenterie fictive (tâche 1) et à proposer des solutions visant à résoudre les problèmes identifiés (tâche 2). Chaque étudiant devait aussi produire une réflexion individuelle sur l'expérience de travail de quatre mois qu'il venait de vivre (tâche 3). Ces récits réflexifs constituent notre première source de données. Grâce à eux, nous avons été en mesure de retracer les étapes du *sensemaking* de chaque étudiant en partant de ce que chacun identifiait comme élément important dans le travail en EV. L'intérêt d'utiliser des narrations comme sources de données tient aussi au fait que le *sense-making*, comme l'on démontré de nombreux chercheurs, se fait sur le mode narratif (Weick, 1995; Mumby, 1993; Cooren, 2000; Robichaud, et al., 2004; Boje, 2001).

Chaque équipe devait utiliser un blog mis à sa disposition pour consigner les échanges ayant cours durant la session. Les conversations relatées sur le blogue de l'équipe constituent notre deuxième source de données. La difficulté dans l'analyse de la conversation sur un média tel qu'un blogue tient du fait que les contributions se font dans le désordre et mentionnent régulièrement les discussions précédentes qui ne se reflètent pas dans leur représentation graphique. Il ne s'agit pas ici uniquement d'inventorier les messages ayant la même thématique mais

d'identifier ce que Suthers (2007) appelle les « *uptakes* » c'est-à-dire les références explicites et implicites à des messages précédents. Ce faisant, nous tentons d'identifier les métaconversations sources potentielles de construction de sens.

L'équipe que nous avons choisie était composée de huit étudiants distribués en deux sous-groupes (4 UdeM — Q1, Q2, Q3, Q4 — et 4 ULB — B1, B2, B3, B4). Nous avons arrêté notre choix sur cette équipe à cause de la qualité des réflexions de ses membres.

Analyse des données

Le récit réflexif de chaque étudiant l'a placé en sujet observateur décrivant les indices sur lesquels il a porté son attention, comment ils ont été interprétés par lui, les autres, un sous-groupe ou l'équipe et comment des actions ont été prises en conséquence. Nous avons analysé ces récits en nous inspirant du modèle d'analyse sémiotique des textes de Greimas (1966, 1983). À l'aide du schéma actanciel (Greimas, 1966), nous avons découpé l'action pour en distribuer les éléments à l'intérieur des classes d'actants (sujet, objet, adjuvants, opposants, destinataire et destinataire) et reproduit la structure narrative des récits. L'analyse des rôles thématiques (Greimas, 1983) nous a permis de relever le propos tenu par les étudiants sur chaque acteur (humain ou non) que l'on retrouve dans les schémas actanciels. Cette opération fait ressortir le *sensemaking* individuel.

Pour étudier le *sensemaking* collectif, nous avons construit une *métanarration* (la narration collective) de la collaboration à partir des huit réflexions. Nous en avons ensuite fait l'analyse actantielle et l'analyse thématique.

Nous avons enfin porté notre attention sur les opérations de *sensegiving* et leur matérialisation dans les récits et les conversations des membres de l'équipe.

Construction du *sensemaking* collectif dans l'EV

Les *sensemakings* (QR1)

Les huit réflexions ont produit plusieurs schémas narratifs (voir Figure 1). 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 les relations de pouvoir en insistant sur la manière dont ils étaient différents et comment les autres les traitaient comme tels.

Les victimes (B1, B2, B3, B4) ont vu la collaboration comme une compétition qu'elles ont perdue à cause des contraintes de la technologie, à cause de l'attitude et du manque de « fair-play » des « maudits Québécois » (B1) et, enfin, à cause de leurs émotions.

Les leaders autoritaires (Q4 et Q3) ont perçu la collaboration comme quelque chose qu'elles devaient contrôler et se sont plaint qu'il y avait trop de négociations et trop d'interlocuteurs.

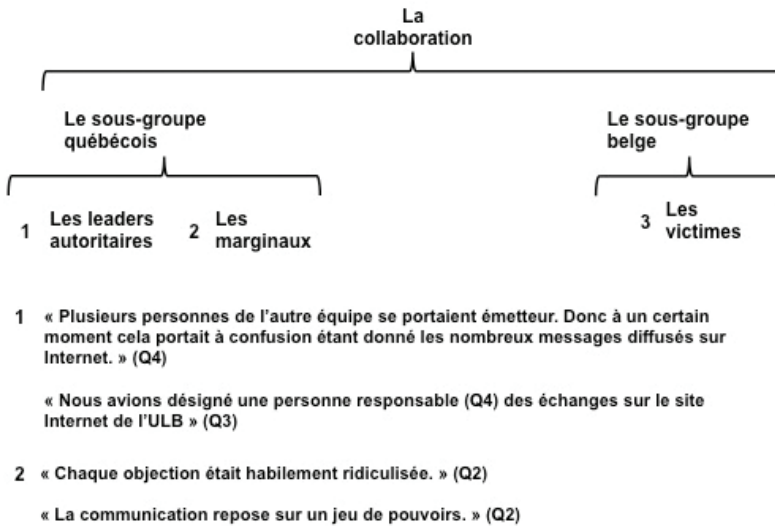


Figure 1. Les schémas narratifs

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.

La préoccupation centrale des Québécois semble être tout ce qui structure la réalisation des tâches. D'après eux, ce sont les règles, les normes, les plans d'action et l'encadrement qui assurent 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.

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)

Il faut donc, selon Q4, établir « certaines règles pour favoriser [la] communication ». C'est ce qui, selon elle, a rendu la communication plus fluide durant la tâche 2 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. 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)

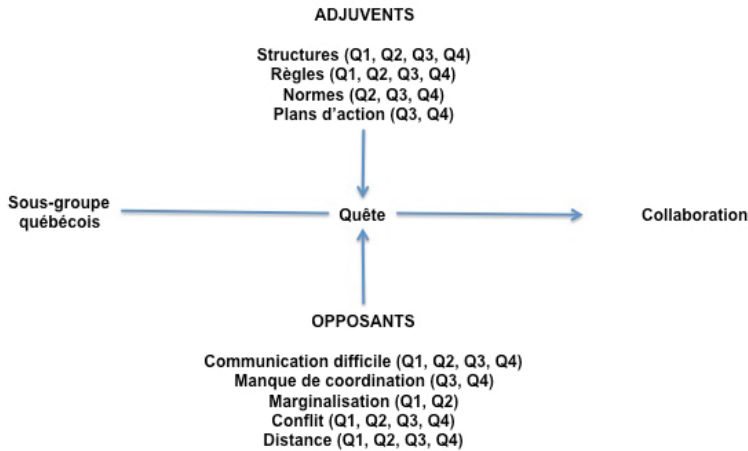


Figure 2. Le schéma actantiel québécois

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 ».

Les Québécois ont donc cadré leur interprétation de la collaboration à partir de tout ce qui se rapporte à la production de la tâche et à l'efficacité des processus qui y mènent (voir figure 2). Leurs réflexions traitent principalement de communication efficace et de coordination. Le *sensemaking* de Q1 et de Q2 (centré sur l'encadrement et les relations hiérarchiques) et celui de Q3 et de Q4 (centré sur les éléments organisant les processus liés à la tâche) ne sont pas identiques. Mais du fait que les deux *sensemakings* s'attardent à l'encadrement des tâches, on peut parler de sens partagé. Il apparaît au carrefour (Boyce, 1995) du *sensemaking* des deux couples (voir figure 3) à travers de fréquentes activités de *sensegiving* issu de la « culture de la discussion » (Q2) du sous-groupe.

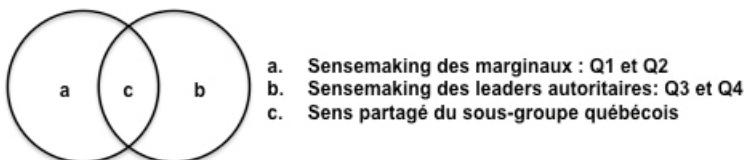


Figure 3. Le sens partagé au sein du sous-groupe québécois.

Pour les Belges, c'est davantage en travaillant sur les relations interpersonnelles que l'on peut améliorer la collaboration. B3 croit qu'elles permettent d'augmenter la confiance au sein de l'équipe :

Si nous avons pu utiliser [...] *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 bonne marche d'une collaboration dépend de ces relations :

Il est impératif de préserver une bonne entente avec ses collaborateurs (même si l'agacement se fait sentir en chacun)¹ sans quoi l'atmosphère et les contacts sont rendus difficiles voir impossibles. (B1)

B2, quant à elle, affirme qu'il est souhaitable de tenter de « sortir du cadre virtuel » et d'établir une relation plus vraie entre les sous-groupes grâce à l'usage de technologies telles que la vidéoconférence. B4, enfin, parle des problèmes de cohésion s'opposant à la construction d'un sens partagé au sein de l'équipe.

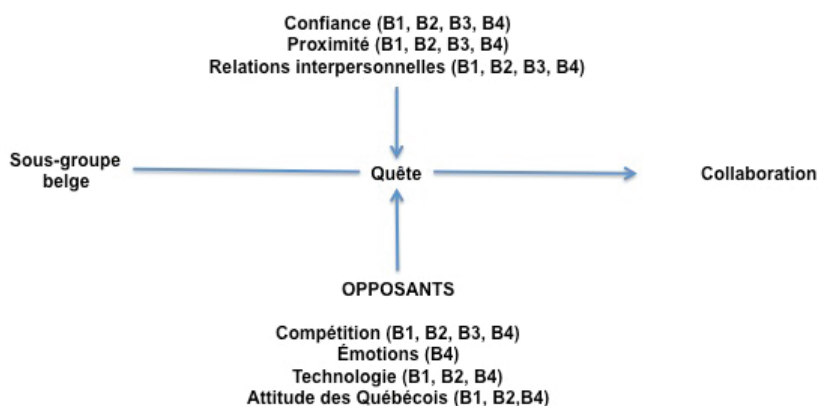


Figure 4. Le schéma actantiel belge.

Les Belges ont donc cadré leur interprétation à partir de tout ce qui a trait aux processus socioaffectifs. Ainsi, leurs réflexions s'inté-

1 Parenthèses dans le texte original.

ressent à la construction des relations sociales, à la cohésion et à la confiance (voir figure 4). Comme on l'a vu plus haut, le schéma actanciel 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 leurs émotions (B4). Ceci entraîne une sanction négative, car elles ont été incapables de transformer l'équipe dans laquelle il n'y avait pas de relations interpersonnelles en une équipe où il y 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. Il s'est construit par le chevauchement des *sensemakings* individuels (Boyce, 1995) à travers des activités de *sense-giving* consensuel devant les tensions dans l'équipe qui ont « renforcé les liens [du] groupe belge » (B1). Le cadre interprétatif unique qui en découle a joué un rôle thématique important dans la collaboration à cause de son contenu riche (voir figure 5).

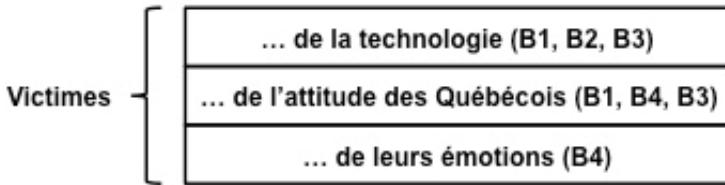


Figure 5. Le sens partagé au sein du sous-groupe belge.

Ces deux *sensemakings* collectifs différents ont fait en sorte que les Québécois et les Belges ont eu des interprétations différentes devant les mêmes événements. Les textes de B2 et de Q3, par exemple, donnent des explications différentes sur les bienfaits d'une vidéoconférence à laquelle ils ont participé. La première affirme que c'est parce qu'elle a permis aux sous-groupes « d'établir une relation plus concrète, plus réelle » (B2) 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.

La matérialisation du *sensegiving* (QR2)

Le *sensegiving* à l'intérieur de chaque sous-groupe a donc été efficace et a permis la création de *sensemaking* collectif. Toutefois, au niveau de l'équipe, il est impossible de parler de *sensemaking* collectif pendant toute la durée de la tâche 1. Les membres de l'équipe parlent de leur sous-groupe respectif en utilisant le pronom personnel « nous » qui représente, en tant que son porte-parole, l'entité unifiée « sous-groupe belge » et l'entité unifiée « sous-groupe québécois ». Par contre, plusieurs conversations concernant l'équipe mettent en évidence le rejet par les étudiants du porte-parole « équipe » créé par les enseignants pour les représenter. À deux reprises, Q4 prend la parole pour constater le manque de collaboration entre les sous-groupes soulignant la faiblesse de la contribution du sous-groupe belge par rapport à celle du sous-groupe québécois.

– Q4 : 11 novembre 2008 05:13

Bon, il est impossible pour nous de venir à l'école les mardis pour la vidéoconférence, bien que cette expérience soit des plus enrichissante, cela ne nuira pas à notre travail. De plus, il serait important pour vous de nous donner des nouvelles au moins une fois par jour, car la remise arrive à grands pas une fois de plus. Nous avons presque terminé la totalité du travail et sincèrement cette méthode n'est pas des plus efficaces, car nous aurions dû nous séparer les tâches, la comparaison de nos travaux ne sera pas très enrichissante. À prendre en considération pour le deuxième travail. De plus, il serait apprécié que vous commentiez nos parties pour voir si notre vision est semblable ou non. Nous attendons de vos nouvelles !

– Q4 : 12 novembre 2008 18:01

Nous avons un problème, car pour le moment rien ne nous prouve que vous ayez travaillé sur le travail. Nous ne sommes pas d'accord avec l'idée de vous avoir tout posté sans jamais n'avoir aucune réponse.

Elle utilise le pronom personnel « nous » comme porte-parole du sous-groupe québécois quand elle dit par exemple « nous avons presque terminé ». Elle s'en sert aussi comme porte-parole ayant échoué à mobiliser les membres de l'équipe dans une entité unifiée quand elle parle au conditionnel et dit « nous aurions dû ». Cet effet est renforcé

par la manière dont elle utilise le « nous » pour désigner le sous-groupe québécois en opposition à « vous » pour désigner le sous-groupe belge.

Ainsi, l'équipe ne se matérialise jamais à travers des porte-parole. Les objets les plus simples à travers lesquels le collectif s'incarne pour réaliser sa collaboration comme la mise en page ou les rôles de chacun sont constamment en train d'être négociés sans jamais vraiment se fixer dans des porte-parole efficaces. Le collectif est ainsi sans cesse fuyant et en déconstruction. La situation de l'équipe ne change qu'au moment où l'enseignant T1 intervient avec autorité pour recadrer la collaboration :

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 2e ou 4e année à l'université, faites preuve de maturité ! (courriel de T1 cité dans la réflexion de Q2)

Dans son opération de *sensegiving* sur le mode déclaratif, T1 leur rappelle qui ils sont, ce qu'ils doivent faire, ce qu'ils ne peuvent pas faire et comment se comporter. Cela fait en sorte que le ton change entre les sous-groupes qui s'entendent sur un plan de travail, un échéancier, une mise en page et le partage du travail pour la tâche 2. L'équipe s'incarne ensuite progressivement à travers tous ces porte-paroles.

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. (B1)

Ensuite, suite à la réunion [...] avec Titulaire1 [...] On [a essayé] de comprendre pourquoi la communication ne passait pas bien et mettre de côté nos aprioris. (B4)

Conclusion et discussion

Les lignes qui précèdent avaient pour but de démontrer que les concepts de *sensemaking*, de *sensegiving* et de *métaconversation* peuvent être pertinents pour étudier le phénomène des EV. Il demeure, néanmoins, des limites à notre étude : elle ne se penche que sur un seul groupe, elle prend place dans un contexte universitaire et l'EV

est *ad hoc*. Toutefois, elle permet de comprendre comment se forme le sens partagé que la recherche a souvent identifié comme un catalyseur essentiel au bon fonctionnement des EV (Suthers, 2006 ; Bjorn, & Ngwenyama, 2009).

Dans le cas observé ici, les sous-groupes ont été capables de développer un *sensemaking* collectif (QR1). Toutefois, l'équipe n'a pas su le faire et l'on remarque que cet échec a eu pour conséquence d'entraver sa capacité d'action jusqu'aux dernières semaines de son existence où les choses se sont mises à changer. Cet exemple nous permet d'observer comment le collectif et son *sensemaking* se construisent et se déconstruisent à travers des activités de *sensegiving* et de sa matérialisation efficaces ou pas dans des *métaconversations* reprises par des porte-parole.

Par ailleurs, la construction inefficace d'un *sensemaking* collectif vient du fait que les étudiants n'ont pas su réapprendre à travailler en équipe dans ce nouveau contexte médiatique. La difficulté pour eux était de comprendre qu'il fallait remettre en cause les acquis d'une pratique qu'ils maîtrisaient depuis plusieurs années. Il existe un décalage entre le cadre interprétatif (Weick, 1993) que leur offraient les routines du travail en équipe traditionnelle et le travail en EV.

Le *sensegiving* de T1 leur a permis d'ouvrir les multiples « boîtes noires » (Callon, & Latour, 1981) que constituent les acquis de leur pratique facilitant ainsi leur remise en question. En effet, nous avons constaté que le *sensegiving* joue un rôle important dans le développement des EV. S'il est efficace, il permet la production de sens partagé dont l'existence est déterminante pour leur fonctionnement (Crampton, 2001 ; Bjorn, & Ngwenyama, 2009). S'il ne l'est pas, la cohésion risque d'être fragile comme ce fut le cas dans l'équipe observée ici. Il semble que le *sensegiving* d'un leader reconnu soit plus efficace que le *sensegiving* participatif dans une EV qui rencontre des tensions et des conflits. Il semble aussi que, dans un cadre pédagogique, les enseignants ont un rôle important à jouer en ce sens. Cette conclusion abonde dans le même sens que les résultats obtenus par Cummings (2007) sur les effets positifs du leadership dans le développement et l'entretien des liens entre les membres d'une équipe dispersée.

Par ailleurs, cette analyse permet d'observer des perceptions nuancées des CMO. En effet, les résultats démontrent que ceux qui ont perçu le travail en EV d'abord comme des relations interpersonnelles (compétences médiatiques sociales) ont vécu l'utilisation des CMO comme une contrainte qui amoindrissait la collaboration. Ils ont été moins en mesure de remettre en question leurs connaissances et d'acquérir les compétences médiatiques nécessaires à la conduite du projet. Ceux qui percevaient davantage le travail en EV sous l'angle de la communication ou de la coordination (compétences cognitives) ont été plus enclins à tenter de s'adapter. En ce sens, elle confirme la thèse des tenants du paradigme des *Cues-filtered-out* selon laquelle les contraintes de la technologie (par ex., absence d'indices non verbaux) tendent à amoindrir la communication et la collaboration dans les EV (notamment Robey, et al., 2000 ; Maznevski, & Chudoba, 2001). Elle confirme aussi les thèses de l'adaptation à la technologie (cf DeSanctis, & Poole, 1994 ; Tyre, & Orlikowski, 1994 ; Overbaugh, & Caciello, 2008) et des *Cues-left-in* (Walther, 1992) selon laquelle les indices qu'on prétend absents, sont présents, mais émergent plus lentement. En effet, malgré le fait que l'adaptation demande souvent du temps (DeSanctis, & Poole, 1994) ou l'acquisition de connaissances (Akkirman, & Harris, 2005 ; Rutkowski, et al., 2008), il est possible de la faciliter grâce au *sensegiving*. Ceci s'avère particulièrement intéressant dans le cas d'EV *ad hoc* et dans des contextes où les budgets sont restreints. Nous croyons que cette étude nuance les travaux des premiers et enrichit ceux des seconds en étudiant les EV sous l'angle des propriétés organisantes de la communication.

Références

- Akkirman, A. D., & Harris, D. L. (2005). Organizational communication satisfaction in the virtual workplace. *Journal of Management Development*, 24(5), 397-409.
- Axtell, C. M., Fleck, S. J., & Turner, N. (2004). Virtual teams: Collaborating across distance. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Organizational Psychology* (Vol. 19). Chichester: John Wiley and Sons.
- Bjorn, P., & Ngwenyama, O. (2009). Virtual team collaboration: Building shared meaning, resolving breakdowns and creating translucence. *Information Systems Journal*, 19(3), 225-339.
- Boje, D.M. (2001). *Narrative Methods for Organizational and Communication Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boyce, M. E. (1995). Collective cetring and collective sense-making in the stories and storytelling of one Organization. *Organization Studies*, 16(1), 107-137.
- Cooren, F. (2000). *The Organizing Property of Communication*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Crampton, C. (2001). The mutual knowledge problem and its consequences for dispersed collaboration. *Organization Science*, 12(3), 346-371.
- Cummings, J. N. (2007). Leading groups from a distance: How to mitigate consequences of geographic dispersion. In W. S. P. (Ed.), *Leadership at a Distance. Reaserch in Technologically Supported Work*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Assaociates.
- DeSanctis, G., & Poole, M. S. (1994). Capturing the complexity in advanced technology use: Adaptive structuration theory. *Organization Science*, 5(2), 121-147.
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-448.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique Structurale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Greimas, A. J. (1983). *Du sens II*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jarvenpaa, S. L., & Leidner, D. E. (1999). Communication and Trust in Global Virtual Teams. *Organizatio Science*, 10, 791-815.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & 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.
- Callon, M., & Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan: How actors macrostructure reality and how sociologists help them to do so. In H. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Eds.), *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-sociologies*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Macdonald, J. (2003). Assessing online collaborative learning: Process and product. *Computers & Education*, 40(4), 377-391.
- Maznevski, M., & Chudoba, K. (2001). Bridging Space Over Time: Global Virtual Team Dynamics and Effectiveness. *Organization Science*, 11(5), 473-492.
- McDonough, E., Kahn, K., & 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.
- Mumby, D. K. (1993). *Narrative and Social Control : Critical Perspectives*. Newbury Park, CA: Sage.
- Overbaugh, R. C., & Casiello, A. R. (2008). Distributed collaborative problem-based graduate-level learnong: Students' perspectives on communication tool selection and

- efficacy. *Computers in Human Behaviors*, 24, 18.
- Ramesh, V., & Dennis, A. (2002). *The Object-oriented Team: Lessons for Virtual Teams from Global Software Developpement*. Paper presented at the Thirty-Fifth Annual Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.
- Robey, D., Khoo, H. M., & Powers, C. (2000). Situated Learning in Cross Functional Virtual Teams. *Technical Communication*, 47(1), 51-66.
- Robichaud, D., Giroux, H., & Taylor, J. R. (2004). The metaconversation: the recursive property of langage as key to organizing. *Academy of Management Review*, 29(4), 617-634.
- Rutkowski, A.-F., Vogel, D., van Genuchten, M., & Saunders, C. (2008). Communication in Virtual Teams: Ten Years of Experience in Education. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 51(3), 301-312.
- 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.
- Suthers, D., Dwyer, N., Vatrappu, R., & Medina, R. (2007). An Abstract Transcript Notation for Analyzing Interactional Construction of Meaning in Online Learning. Paper presented at the 40th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.
- Thomas, J. B., Clark, S. M., & Gioia, D. A. (1993). Strategic sensemaking and organizational performance: Linkage among scanning, interpretation, action, and outcomes. *The Academy of Management Journal*, 36 (2), 239-270.
- Tyre, M., & Orlikowski, W. J. (1994). Windows of opportunity —temporal patterns of technological adaptation in organizations. *Organization Science*, 5(1), 98-118.
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal Effects in Computer-mediated Interactio. A Relational Perspective. *Communication Research*, 19(1), 52-90.
- 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.