

***QUELLE EST L'INFLUENCE DE LA CULTURE
SUR LE TRAVAIL COLLECTIF A DISTANCE ?***

Lydie René

*UMR CNRS LSIS 6168
Aix-Marseille Université Paul Cézanne – France
lydie.rene@univ-cezanne.fr*

Mylène Hardy

*CRAIC, IEP d'Aix,
Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 - France
flacroux@univ-tln.fr*

Résumé : Les valeurs culturelles des étudiants, en travail collectif à distance, ont-elles un impact sur le fonctionnement du groupe ? Cette question ne se pose pas tant que les formations restent franco-françaises. Cependant la particularité des formations à distance, conjuguée à la mise en place du LMD (Licence, Maîtrise, Doctorat), favorise l'ouverture vers un public étranger. Les différences dans les valeurs culturelles se trouvent alors mises en exergue dans le travail des groupes à distance, comme elles sont mises en relief dans les projets professionnels interculturels.

Abstract : Do students' cultural values influence how they work in groups? This question should be raised in the case of distance learning, which makes foreign students easily access to university's courses. This paper examines how cultural values interplay when students from different countries work together in a framework of distance learning based on French cultural values.

Mots clés : Cultures, valeurs culturelles, travail collectif à distance, collaboration.

Keywords : culture, cultural value, distance learning, collaborative work

1 INTRODUCTION

Nous présentons une expérience vécue depuis 1998, par des étudiants en formation continue, d'un Master Professionnel de l'Université de Technologie de Compiègne (UTC). La particularité de ce Master DICIT (Diplôme en Ingénierie de la Communication Industrielle et Technologique), qui forme des professionnels à la Rédaction Technique, vient de sa conception sur plus de 75 % du temps, à distance. Le travail collectif, réalisé à distance, est en effet porteur de contraintes qui influencent la communication et l'organisation du travail et des échanges.

La cinquième année de ce diplôme, les premiers étudiants chinois et ouest-africains ont été intégrés et nous nous sommes aperçues que les valeurs culturelles, telles que le rapport au temps, à la hiérarchie ou à l'écrit agissaient aussi sur la réussite du projet collectif.

Notre objectif est de présenter la façon dont ces acteurs ont réussi, à travers l'expérience du travail collectif, régit par les règles de cette formation, à dépasser leurs différences culturelles pour former des équipes compétentes et réellement collaboratives.

2 LE DICIT, UNE FORMATION A DISTANCE COLLABORATIVE

2.1 *L'atout de la diversité des publics*

Le DICIT accueille des Rédacteurs Techniques qui veulent un diplôme pour évoluer dans leur carrière, des demandeurs d'emploi, mais aussi des jeunes en formation initiale. L'hétérogénéité du public est complexe : de 23 à 50 ans, des hommes et des femmes d'expériences et de cultures différentes. Cette hétérogénéité est introduite dans la charte du DICIT comme une richesse à cultiver. Les professionnels proposent des cas concrets et une expérience partielle du métier ; les demandeurs d'emploi apportent souvent une expérience annexe (informatique, gestion de projet, PAO) ; les étudiants, en formation initiale, connaissent les usages de l'institution et la définition des travaux qui seront demandés. Cette richesse, dans la différence, va dans le sens de la collaboration et de l'entraide, considérées comme des valeurs à promouvoir.

2.2 *Une formation à distance collaborative*

Le DICIT est une formation à distance mixte ; elle commence par un présentiel d'une semaine, durant lequel les étudiants travaillent avec leurs enseignants en face à face. Ensuite le rythme est de cinq semaines à distance, une semaine en présentiel. Dans le programme, neuf forums de travaux « collectifs » sont prévus tout au long de l'année en équipes de 3 à 5 personnes, selon les besoins.

Les règles d'échange dans ces forums sont strictes. Elles sont explicitées par le responsable pédagogique lors de la réunion d'accueil des étudiants :

- Tous les étudiants doivent participer régulièrement au forum d'échanges.
- Toutes les communications sont inscrites dans le forum ou retranscrites en cas d'appel téléphonique.

Les exigences de travail sont celles du travail collectif réel, où chacun des membres s'exprime en toute liberté mais doit fournir son quota en temps et en heure, pour le bien-être de la collectivité et le bon déroulement du projet.

2.3 *L'interculturalité ; frein et/ou richesse*

L'équipe pédagogique ne s'est penchée sur les problèmes de diversité culturelle que la cinquième année, quand les premiers étudiants étrangers se sont inscrits. Mais, si les différences culturelles se sont révélées être des freins dans plusieurs phases de l'expérience, les règles du travail collectif à distance au DICIT et l'obligation de passer par la plateforme ont créé un environnement favorable aux changements.

Nous allons vous présenter dans un premier temps, au travers du filtre des auteurs, les spécificités du travail collectif à distance, puis celles des valeurs culturelles. Ces apports scientifiques nous permettront de mieux appréhender, ensuite, l'analyse de ce retour d'expérience sur 7 promotions d'étudiants.

3 LE TRAVAIL COLLECTIF

Le travail est considéré comme collectif s'il est réalisé suivant deux modalités : d'une part, les acteurs impliqués partagent le même but et les mêmes conditions de travail ; d'autre part, leurs activités sont interdépendantes (Leplat, 1993).

3.1 *Le travail collectif et la formation*

Dans le cadre d'une formation, le travail collectif favorise l'apprentissage collectif de plusieurs façons :

- il facilite l'apprentissage par la discussion,
- il abrège de moitié le temps de formation,
- il construit une relation entre les stagiaires, et,
- il met en commun les buts des membres du groupe,

ce qui encouragerait le travail coopératif ultérieur (étude de Lookatch (1989), (Leplat, 1993)).

Dans le cadre professionnel, le travail collectif est valorisé car l'environnement de travail de l'industrie se complexifie en mettant aussi individus et machines « en interaction » (Longchamp, 2003). Ces deux raisons font du travail collectif un excellent outil pour des formations professionnelles.

S'il existe des avantages certains de ce type de collaboration pour l'apprentissage des étudiants, il existe aussi des difficultés à réaliser des projets et des études de cas à plusieurs. Des tensions fortes peuvent se former au sein des groupes de travail : impulser la motivation de groupe n'est pas facile, et le non-respect des « règles du groupe » crée des conflits difficiles à régler... Mais cette expérience est considérée, par les équipes pédagogiques, comme ayant une forte valeur humaine ajoutée. C'est pourquoi ce genre de travail collectif est souvent mis à l'honneur dans l'ingénierie des formations.

Le fait d'être réalisé à distance change le contexte global du travail collectif : les outils de communication, les échanges, les interactions, le temps, l'absence de risques directs fournissent de nouveaux enjeux.

3.2 *Le travail collaboratif à distance et la machine*

L'outil informatique prend une place importante dans les échanges. Or ses caractéristiques ne sont pas toujours positives. Les étudiants n'ont pas tous les mêmes rapports à l'informatique. Certains sont à l'aise, même face à la complexité de la machine et de ses arcanes. D'autres sont paralysés par les messages intempestifs du PC. « Erreur fatale » en est un exemple criant ; quand il surgit à l'écran, il peut être très déstabilisant. L'usage du clavier n'est pas un enseignement courant.

Les problèmes dus à la réalisation de la tâche sont aussi variés. Les problèmes techniques, dus au poids des fichiers, ou à des problèmes de réplication ou de matériel, pèsent lourds dans le système. Les services hot-line des universités ne sont pas ouverts le week-end, et l'étudiant reste en attente.

Enfin, si l'informatique permet une plus grande rapidité des échanges, elle oblige à se servir de l'écrit en grande partie. Or l'écrit prive du feed-back direct en face-à-face des récepteurs et donc de l'accusé de réception et de compréhension. Car, pour convoier du sens et réaliser une compréhension commune, la contribution des deux parties est nécessaire. La compréhension partagée passe par 4 niveaux (Dillenbourg et Traum, 1999), selon lesquels le récepteur :

- a accès au message,
- a perçu le message,
- l'a compris, et
- est d'accord avec le message.

L'ajustement rapide par le feed-back, à l'oral, demande à distance des réponses écrites. Celles-ci, du fait de l'outil (mail ou forum asynchrones), nécessitent un temps plus important d'ajustement. De plus, l'écrit requiert des efforts de structuration et de présentation. Il oblige à réfléchir, à organiser son texte et donc sa pensée pour la clarifier. Ces démarches peuvent être considérées comme des avantages pour la qualité des échanges, cependant, elles restent des obstacles liés aux réticences face à l'effort ou à la peur de ne pas bien s'exprimer, de faire des fautes, de ne pas être clair...

Dans les travaux de groupe, la difficulté venait surtout de la distance et du fait qu'il faut communiquer par écrit, ça, c'est une difficulté car on n'est pas habitué à manier des mails pour ce genre de travaux. (Extrait d'un entretien avec un étudiant)

3.3 L'humain face au travail collaboratif à distance

L'effort est toujours un élément de la motivation difficile à gérer. Or la distance possède deux particularités qui demandent un effort constant. La première est l'autonomie dans la gestion du temps qui prend une importance démesurée car les cadres fixes ne sont plus là. Plus d'horaires de cours, plus de plannings fixes, juste des dates de rendu et, de temps en temps, des points synchrones. De plus, les différents temps se mêlent. En effet, la formation à distance est, en général, effectuée à domicile ou au bureau. Or, certaines activités restent prioritaires dans le contexte familial (faire le repas, faire les devoirs avec les enfants) ou dans le contexte hiérarchique (terminer un compte rendu de réunion).

La seconde particularité vient du monde virtuel de l'outil informatique. En effet, la distance sert aussi de barrière de protection. Selon Lenay (2005), les engagements dépendent du risque encouru. Or l'acte en présence engage dans un monde vrai en trois dimensions où il se mesure en risques réels et immédiats. Les engagements y sont concrets. La distance, elle, permet un engagement factice ou limité, puisque le risque y est moindre. Dans ce monde distant, on se sent protégé des conséquences des petites « omissions » que l'on s'autorise (oubli de joindre les autres, travail non rendu à temps...) avec moins de dangers.

3.4 Travail collectif et compréhension de l'autre

Tous ces aspects du travail collectif à distance peuvent donc générer des problèmes de comportements qui bloquent la communication et qui détériorent la confiance. Or la communication et la confiance sont des piliers du travail collectif (Neboit, 2003). Pour permettre à la confiance de s'établir et d'exister sur la durée, pour aider les communications à circuler en prenant sens à travers le groupe, il est donc essentiel que les étudiants puissent comprendre le sens des actes des autres membres du groupe.

Or il n'est pas toujours facile de comprendre l'autre, surtout quand il est porteur d'habitudes et de valeurs différentes. Si tout dispositif collectif nécessite d'abord un travail d'adaptation qui permette une harmonisation des relations sociales dans le groupe ; lorsque ses membres sont d'origines culturelles différentes, la réussite du travail collectif résulte alors d'une communication interculturelle qui doit s'adapter aux situations (Ellingsworth, 1983).

Nous allons donc nous interroger sur les valeurs culturelles, en nous attardant sur celles qui sont mises en jeu dans le contexte de l'apprentissage à distance.

4 LES VALEURS CULTURELLES

4.1 Les valeurs culturelles dans la littérature

Le travail collectif à distance met en jeu un certain nombre de valeurs qui sont construites au fur et à mesure des interactions. Cependant, les étudiants qui arrivent dans le DICIT ne sont pas vierges de toute culture au départ. On peut estimer que les êtres humains ont un fonctionnement cognitif commun, mais qu'il y a ensuite des variations selon la culture, et notamment ses valeurs (Vinsonneau, 2003). Nous définissons avec Hofstede les valeurs culturelles comme étant « les tendances générales à préférer certaines situations à d'autres » (Hofstede, 1991, p. 8). Elles s'observent à travers les pratiques des communautés culturelles les mettant en œuvre (Hofstede, 1991).

Dans le cadre d'un travail collaboratif en contexte d'apprentissage, les valeurs auxquelles nous nous intéressons concernent :

- Le rapport de l'individu au groupe, qui se pose dans les travaux de groupe : il est mis en exergue par les valeurs des cultures collectivistes vs. individualistes (Hofstede 2003 ; Trompenaars et Hampden-Turner, 1997), en relation avec une forme d'individualisme-collectivisme (Triandis, 1988), qui fait différencier l'« in-group » de l'« out-group », surtout dans les cultures collectivistes.
- Le rapport à l'enseignant, comme dans tout contexte d'apprentissage : ce rapport peut être mesuré par la notion de distance hiérarchique, considérée par Hofstede (2003) comme étant l'acceptation plus ou moins forte qu'ont les moins puissants à accepter la distribution inégale du pouvoir.

- Le rapport au temps, qui influence la gestion du travail de groupe et le rendu des devoirs : nous l'étudierons à travers le cadre des cultures polychroniques vs. monochroniques de Hall (1994), repris par Trompenaars et Hampden-Turner (1997). Selon Hall, les cultures monochroniques voient le temps de manière segmentée et linéaire, comme une ressource à contrôler, épargner ou dépenser. Elles mettent en avant la ponctualité et la planification séquentielle. À l'inverse, les cultures polychroniques perçoivent le temps comme cyclique, fluide et non-linéaire. Ainsi, dans ces cultures, les gens ne sont pas nécessairement ponctuels, peuvent s'engager dans plusieurs activités à la fois et ont un agenda flexible.
- Le rapport à l'incertitude peut être un facteur jouant dans les situations liées à l'évaluation, et pouvant s'ajouter au facteur temps. La tendance à éviter l'incertitude traduit le ressenti d'une menace que procure l'incertitude ou l'ambiguïté (Hofstede, 2003). Les cultures avec une forte tendance à éviter l'incertitude se confortent dans la ressemblance et ont tendance à prendre la différence comme une menace, puisqu'elle apporte de l'incertitude.
- Le rapport à l'écrit, puisque le travail à distance est fondé sur l'écrit. Nous nous servons ici du cadre de Hall (1976) opposant les cultures fortement vs. faiblement contextualisées. Celles fortement contextualisées sont susceptibles d'influencer négativement le travail à distance, puisqu'elles mettent fortement en rapport la communication et le contexte dans lequel elle se produit.

4.2 Les valeurs culturelles françaises

Les valeurs culturelles françaises ne doivent pas être oubliées. Elles sont en effet à la base des attentes des enseignants qui ont mis en place les travaux à distance. Nous devons en tenir compte aussi parce qu'elles influencent notre analyse et notre recherche (Cronen *et al.*, 1988). Nous utilisons principalement Hofstede (2003) et Hall (1994) pour caractériser les valeurs françaises.

- Tout d'abord, la culture française est, comme souvent dans les pays occidentaux, une culture individualiste, qui privilégie l'autonomie. Les attentes des enseignants comme des étudiants français sont fortes vis-à-vis des autres dans ce domaine. Ainsi, les enseignants français ont tendance à privilégier les situations qui permettent à l'étudiant d'apprendre à être autonome dans son apprentissage.
- Les résultats d'Hofstede (2003) montrent une forte distance hiérarchique pour la France. Comparés à ceux existant aux Etats-Unis, les rapports entre enseignants et étudiants sont plus distants en France. Il faut cependant noter que les nouvelles approches pédagogiques mettant l'apprenant au centre de l'enseignement ont diminué cette distance dans les situations d'enseignement.
- La vision monochronique du temps, liée à une tendance à éviter l'incertitude, influence l'attente que les enseignants et étudiants français ont par rapport au respect de l'agenda donné. Par ailleurs, lors d'un travail collectif à distance, les étudiants français s'attendent à un partage clair des tâches. Ils souhaitent une responsabilité individuelle sur les tâches à accomplir, et une gestion bien définie du temps alloué à chaque tâche pour parvenir au but collectif.

Comme c'est une équipe pédagogique française qui a mis en place l'ensemble du dispositif d'enseignement, et qu'il n'était pas au départ prévu que des étudiants étrangers y participent, les critères de réussite du travail collectif à distance reposaient sur les normes décrites ci-dessus. Elles ont, par ailleurs, été renforcées par le fait que pendant plusieurs années, seuls des étudiants français ont participé au dispositif. Les enseignants ont donc amélioré le dispositif, d'année en année, à partir des attentes de ces étudiants. Lorsque les premiers étudiants étrangers sont arrivés, les valeurs transcrites dans leurs propres pratiques d'apprentissage n'étaient pas adaptées à la situation du DICIT. Elles se sont donc fortement heurtées aux valeurs françaises transcrites, à la fois, dans le dispositif d'apprentissage mis en place par les enseignants, et dans les pratiques de travail des étudiants français. Nous observerons, en particulier, comment les valeurs chinoises et ouest-africaines sont entrées en contradiction avec ces normes françaises. Comment, par conséquent, elles ont créé des obstacles au travail collectif tel qu'il était vu et attendu par les étudiants et enseignants français, qui portaient de leur modèle culturel comme étant universellement valable.

4.3 Les valeurs culturelles chinoises

Dans la littérature, la culture chinoise est définie comme étant :

- une culture collectiviste (Hofstede et Bond, 1988), et même collectiviste-individualiste (Triandis, 1988), où le groupe prend le pas sur l'individu, mais seulement le groupe proche du « je » (famille, ami proche). Les Chinois ont donc tendance au repli sur leur propre communauté, et mettent du temps avant d'accorder leur confiance à des inconnus. Par ailleurs, comme la face influence les échanges avec autrui (Gao *et al.*, 1996), on peut s'attendre à ce que les étudiants chinois ne parlent pas directement des problèmes qu'ils rencontrent. En effet, l'harmonie des relations, valeur essentielle, prend le pas sur le contenu de la communication. Elle est atteinte à travers l'écoute de l'autre, plus que par la prise de parole, et par la communication indirecte qui permet de préserver sa face et celle de son interlocuteur (Gao *et al.*, 1996). La communication écrite peut enfin être négativement influencée par la forte contextualisation de la culture chinoise (Hall, 1976).
- Une culture avec une forte distance hiérarchique (Hofstede, 2003 ; Bassett, 2004). Par ailleurs, comme la connaissance est une valeur terminale importante de la culture chinoise (Redding, 2002), on s'attend à trouver une forte relation hiérarchique entre l'enseignant et les étudiants et un respect exprimé pour le professeur qui 'détient le savoir'.
- Une culture possédant une conception polychronique du temps, comme d'autres cultures asiatiques. Hofstede et Bond (1988) ont d'ailleurs rajouté une cinquième dimension à leur étude des valeurs culturelles, celle du dynamisme confucéen, qui comprend notamment un critère temporel : la culture chinoise privilégie l'orientation à long-terme, autrement dit, les valeurs de l'épargne et de la persévérance (Hofstede, 2003).

4.4 Les valeurs culturelles ouest-africaines

Une partie de nos étudiants venant de pays d'Afrique de l'Ouest, nous avons tenté, d'autre part, de caractériser la culture ouest-africaine, tout en reconnaissant que l'unicité de la culture ouest-africain pose problème (Korang, 2004). Nous pouvons dégager les principes suivants de la culture ouest-africaine, vue comme :

- Une culture collectiviste (Hofstede et Bond, 1988). Comme en Asie, c'est l'harmonie du groupe qui conduit les relations sociales (Davidheiser, 2005). Elle est associée aux valeurs de communautarisme, d'amitié, d'accueil, d'entraide, qui favorisent le travail de groupe... mais ces valeurs se complexifient avec le rapport aux temps et aux priorités traditionnelles familiales.
- Une culture polychronique (Hall, 1994), mais qui, à la différence de la culture chinoise, privilégie une vision à court terme (Hofstede et Bond, 1988), c'est-à-dire qu'elle insiste sur la tradition et le fait de remplir ses devoirs (Hofstede, 2003), mais peu les valeurs d'épargne et de persévérance. Ainsi, le temps est de manière générale dans la culture africaine assujetti aux relations sociales, ce qui le rend très flexible.
- Une culture avec une distance hiérarchique forte, mais moindre que celle de la culture chinoise (Hofstede, 2003). Un trait commun de la culture des pays d'Afrique de l'Ouest est de se baser sur une vision stratifiée de la société qui permet d'assurer la stabilité des rôles. Le savoir est là aussi une valeur importante, à cause de son rôle dans la temporalité de la tradition. On peut donc s'attendre à ce que le professeur ait, comme dans la culture chinoise, une place privilégiée.

5 LA DESCRIPTION DE LA METHODE D'ANALYSE ET DU CONTEXTE

5.1 La méthode d'analyse et l'échantillon

Nous avons choisi une méthode d'analyse qualitative des données obtenues par une observation participante de sept années. Nous jouions, en effet, le rôle de coordinatrice dans ce dispositif d'enseignement à distance, ce qui nous a permis de suivre les étudiants et d'avoir accès à tous les échanges effectués sur la plate-forme. Notre échantillon comprend les 7 dernières promotions du DESS DICIT, soit 120 étudiants, dont 6 étudiants chinois et 7 étudiants africains (Afrique de l'Ouest). Nous avons complété cette analyse par celle du contenu de 43 entretiens libres et semi-directifs auprès des étudiants et de l'équipe pédagogique. Nous avons pu, par

ce moyen, analyser les changements de comportements et surtout la mise en place de la confiance et de l'insertion des divers participants.

5.2 Une rotation fructueuse

Par expérience, les groupes de travail varient peu. Les étudiants se regroupent par affinité. Ils excluent les « autres » ; ceux qui ne pensent pas comme eux, qui n'ont pas les mêmes aptitudes et compétences. Cette attitude ne favorise pas la mixité et la confrontation aux nouvelles expériences.

Pour que les étudiants puissent vivre des expériences variées, et qu'ils soient confrontés à des méthodes de travail différentes, l'équipe pédagogique du DICIT a décidé que les groupes seraient recomposés à chaque nouveau forum. Cette décision est utile pour leur formation car elle permet de se confronter à des expériences différentes et variées, comme dans la réalité professionnelle. Cette rotation sert la mixité culturelle. Cette règle du travail collectif à distance, au Master DICIT, oblige les étudiants à changer leurs habitudes et à prendre en compte des membres de la promotion qu'ils laisseraient volontiers de côté.

Pour créer ce changement de comportement, deux objets vont être mobilisés :

- L'utilisation de l'outil informatique, en tant qu'artéfact technologique (Norman, 1993), qui par son utilisation, va changer à la fois les représentations des acteurs et la tâche à réaliser.
- Les processus de communication (Mucchielli, 2004), qui vont permettre un changement de la situation à travers la perception que certains acteurs ont du contexte.

5.3 L'usage de l'outil informatique

L'obligation de passer par la plateforme, pour tous les échanges, et de laisser des traces écrites va contribuer au changement des pratiques et à une modification du contexte et des interactions entre les acteurs.

En premier lieu, l'historique des échanges est fixé comme une preuve de la participation et de l'apport de chacun des membres. En second lieu, les échanges se font à la vue de tout le groupe et avec une plus grande réactivité. Considéré comme artefact technologique, l'utilisation du forum va nécessairement changer la forme et le fond des échanges, leurs apparitions, leurs complémentarités (Norman, 1993). « *L'artéfact a donc remplacé la tâche originale par une tâche différente qui demande des capacités cognitives radicalement différentes à celles nécessaires à la tâche originale. C'est aussi l'instrument qui « se définit dans l'essentialité de la relation qui en est constitutive : l'usage par le sujet de l'artéfact en tant que moyen qu'il associe à son action.* » (Rabardel, 1995, p. 34).

5.4 Les processus de communication

Le contexte global d'une situation comprend sept dimensions : 1) spatiale, 2) physique et sensorielle, 3) temporelle, 4) de positionnement, 5) relationnel, 6) normative, 7) identitaire (Mucchielli, 2004). Or ce contexte n'est pas modifiable directement par les acteurs (Watzlawick & all., 1979). Pour autant, ce contexte global est emprunt de subjectivité. En effet, les différents acteurs le voient au travers du prisme de leur vécu, de leurs expériences, de leurs cultures et de leurs objectifs.

Pour impulser un changement dans une situation, il faut que l'un des acteurs, au moins, change de vision sur une des composantes du contexte global. L'objectif est que les contextes pertinents, de la situation-pour-lui, soient travaillés par les processus de telle sorte que la conduite de l'individu soit modifiée pour prendre un sens positif pour lui.

Ce sont les processus de communication qui, par leur dynamique, vont servir d'instruments, de leviers, pour transformer les dimensions du contexte global de la situation de communication ; d'abord pour l'acteur en question et, par la suite, pour tous, en créant une nouvelle situation. Cette modification du contexte entraîne l'émergence de significations nouvelles qui amènent à de nouvelles activités (Mucchielli, 2004).

Les acteurs vont mettre en relief des éléments permettant d'avoir une autre vue d'une ou plusieurs des dimensions. Pour cela, ils font appel à trois grandes catégories de processus : les appels à des normes existantes qui sont acceptées par tous ; les constructions collectives de normes nouvelles par la revendication ou la négociation ; et la référence à une norme émergente.

Les valeurs culturelles représentent la partie normative du contexte, celle qu'il faut faire évoluer, dans le cas du DICIT, pour impulser le changement.

6 L'ANALYSE DES TRAVAUX COLLABORATIFS

Le dispositif de formation à distance, mis en place par l'équipe pédagogique française, et préparé, au départ, pour des étudiants français, a buté sur les habitudes culturelles des étudiants chinois et ouest-africains. Nous avons donc choisi de partir des valeurs françaises pour présenter cette analyse des difficultés rencontrées.

6.1 La peur de l'incertitude

Dès la constitution des groupes, les étudiants français s'engagent sur le forum, par divers procédés. Pour eux, il est important de cadrer les choses, de ne pas rester dans l'incertitude.

- Proposition de rôle : *je prends le rôle de rédacteur ou de chef de projet, ou voici les rôles qui seraient intéressant à positionner...*
- Propositions de planning : *voici le planning des dates pour l'organisation de nos échanges*
- Proposition de tâches : *voici la liste des tâches à réaliser, il va falloir se les partager...*
- Proposition de compétences à répartir, *si chacun liste ses compétences, on pourra s'attribuer les rôles au mieux de nos compétences, ou, voici mes compétences, j'attends les vôtres...*
- Prise de pouvoir, si la phase de début de contribution est trop longue : *puisque personne ne réagit, je me nomme chef de projet, ou, voici l'organisation que je vous propose, qu'en pensez-vous ?...*

Les étudiants chinois et africains restent en retrait. L'outil informatique permet de ne pas intervenir, sans que cela soit visible aussi directement que si l'on était dans la même pièce. Leurs contributions sont inexistantes (aucune entrée dans le forum, aucun mail) ou sans contenu réel (ni proposition, ni choix).

Les étudiants chinois suivent le plus souvent les cours de Français Langue Étrangère. Ils ont peur de perdre la face s'ils font des fautes, et ceci d'autant plus que les travaux sont visibles de tous. Ils arrivent en terrain inconnu, avec des étrangers, donc dans un contexte favorable aux impairs, ce qui les retient d'agir. De par leur éducation, ils ne se décident pas à prendre des responsabilités si cela n'a pas été décidé par un supérieur hiérarchique. De plus, la réussite du groupe étant privilégiée, ils ne souhaitent pas faire des choix qui pourraient contrarier d'autres membres.

Les étudiants ouest-africains écrivent et lisent le français souvent depuis leur enfance. Ils sont généralement d'un très bon niveau linguistique. Mais ils cherchent d'abord à comprendre le fonctionnement du groupe. En cela, ils respectent le schéma de la stratification de la société : « *pour acquérir des compétences, observons l'expérience des anciens, laissons faire ceux qui ont les compétences avant de bouger* ».

6.2 L'autonomie

Les responsables de groupe, français, déposent, sur le forum, un document présentant les tâches de chacun avec le planning correspondant (Pert et/ou Gantt). Les tâches des uns croisent celles des autres (activités de relecture, de correction, de complément de tableaux...), chaque membre du groupe dépend de l'activité des autres. Dans la vision culturelle française, chacun doit prendre sa responsabilité pour le bien commun. Or le projet reste en bute à des incompréhensions et des immobilismes qui ne sont pas visibles tout de suite. Dans le but d'encourager l'autonomie des étudiants dans leur travail, certains enseignants ne donnent qu'une partie des éléments, afin de tester les aptitudes des futurs professionnels à réagir devant un problème.

Les étudiants chinois n'osent pas déranger l'enseignant. Ils pensent, qu'il va obligatoirement s'apercevoir qu'ils n'ont pas assez de connaissances pour réaliser le travail demandé. Ils préfèrent attendre : un mail demandant une explication voudrait dire qu'ils se sont aperçus que l'enseignant a oublié une information dans son énoncé. Ce serait lui faire affront. Le parti pris pédagogique de l'autonomie est ici à l'opposé des valeurs chinoises pour lesquelles la communication se fait de haut en bas. Le savoir se transmet de manière magistrale, et est reçu avec respect et humilité. La communication de l'échelon inférieur vers l'échelon supérieur s'effectue de manière indirecte pour privilégier l'harmonie (Gao, *et al.*, 1996).

6.3 La vision monochronique du temps

Les étudiants français ressentent tout de suite la pression du temps qui court. Cette pression les motive.

Les étudiants africains ne ressentent pas l'urgence car il y a un ou deux mois de délai... Pour eux, le temps de travail est encore devant eux, il n'est pas « déjà là ». La barrière de la distance permet aux étudiants africains de gérer leurs obligations suivant leurs priorités, sans créer des conflits directs, ce qui serait en opposition avec leurs valeurs de convivialité. Mais s'ils envoient les premiers travaux, les autres tardent souvent, la persévérance est en butte aux priorités familiales. Pour avoir vécu vingt ans en Afrique de l'Ouest, nous nous sommes aperçues que la valeur donnée au temps est flexible. Dans des contrées où les distances sont comptées en unités de temps, qui varient elles-mêmes suivant la saison et la praticité des routes ; il n'est pas insultant, d'arriver en retard. Les étudiants africains, au DICIT, ne tiennent pas les plannings, les mails restent souvent sans réponse, et le téléphone n'est pas décroché. Sachant la date butoir encore éloignée, les étudiants africains se permettent des arrangements avec les dates intermédiaires. Cette gestion du temps est accentuée par les valeurs familiales. Pour les étudiants africains entre des priorités du groupe et celles de la famille, le choix se fait en faveur des secondes.

Pour arriver à motiver les équipes, les chefs de projet ne peuvent ni compter sur l'indifférence, ni sur la guerre. Ils optent donc pour l'utilisation des processus de communication, en visant les valeurs culturelles des étudiants étrangers aptes à favoriser le travail collectif.

6.4 Les apports des processus de communication et des règles d'échanges

Le contexte de la situation est bloqué. Il devient urgent pour les chefs de projet français de faire changer de points de vue deux groupes d'acteurs, les chinois et les africains. Les membres du groupe s'engagent, dans le forum, dans un processus de communication pour changer le contexte normatif.

Pour cela, ils « font appel à une valeur normative commune à tous » (Mucchielli, 2004) : la réussite du groupe et son harmonie. Si chacun reste avec ses appréhensions, ses certitudes ou ses habitudes, le groupe va exploser et les enseignants seront contrariés. Cet appel à l'harmonie, valeur fondamentale des étudiants chinois et africains, est parlant pour tous. Il va permettre de reconsidérer l'urgence de la situation. Il est possible de présenter un travail « perfectible » ou de réorganiser ses urgences si c'est pour le bien être et l'harmonie du groupe. L'appel à cette norme permet de changer la vision des étudiants étrangers et débloque la situation.

Afin d'appuyer l'adhésion de tous les membres, le groupe fait appel à une dernière valeur partagée : la considération et le jugement de l'enseignant. Cette fois-ci l'outil informatique est une aide précieuse. En effet, il permet de formaliser les règles des échanges devenus transparents et historiquement parlants. Les mails et le forum peuvent alors servir de témoignage pour les membres qui attendent. La trace des échanges permet à l'enseignant de regarder en détail les activités de tous les membres des groupes. Or cette réalité, si elle est expliquée au début du forum, est plus visible une fois le forum actif. Le jugement de l'enseignant devient ainsi une réalité palpable que les étudiants chinois et africains appréhendent sans résistance. La réussite du groupe, le respect et la crainte du jugement de l'enseignant, valeurs culturelles communes aux deux communautés, permettent de construire sur la durée la passerelle culturelle donnant vie au groupe dans son entier.

6.5 La construction de la communauté collaborative

Malgré les obstacles à franchir pour que le groupe fonctionne, les étudiants ont beaucoup appris et ont gardé de cette expérience de bons souvenirs : « Parfois, on me mettait dans un groupe avec des personnes, je me disais « Mon dieu, c'est l'horreur ! » et ça c'est très bien passé. On peut donc changer d'avis et sur le travail des personnes et sur leur tempérament !! » « Sur le plan humain, c'est intéressant, ça force, à prendre en compte d'autres façons de travailler, de traiter un sujet et de communiquer. » (extrait d'entretien avec un étudiant).

Les étudiants, grâce à leur expérience, ont pu se rendre compte des efforts nécessaires pour diriger un groupe, surtout dans un contexte interculturel. Tout changement s'accompagne en effet d'une période d'accommodation qui est déstabilisante et qui nécessite efforts et compromis. On retrouve d'ailleurs dans les entretiens un vocabulaire qui dénote l'effort que nécessite le travail en groupe : « parce que ça oblige, ça force » et qui montre bien que les compromis sont importants et compris : « C'est intéressant parce que ça oblige à une certaine rigueur au niveau du travail avec les autres et aussi à certains compromis, on se trouve face à des expériences diverses et il faut s'assurer de tenir les délais d'exécution. » (extrait d'entretien avec un étudiant).

Un seul étudiant étranger a refusé le travail en groupe et n'a pas voulu participer aux échanges. Il a fallu l'intervention de la coordinatrice et un recadrage spécifique lors d'une convocation individuelle. Mais, à part ce cas particulier, l'expérience du travail collectif à distance a toujours été positive sur les 7 années où les étudiants étrangers ont été accueillis au DICIT. Pour tous les autres, français et étrangers, les expériences partagées ont favorisé la connaissance des autres, de leurs valeurs et de leurs différences. Cela a permis un partage de la confiance et la construction de nouvelles valeurs culturelles, basées sur une notion de groupe propre à la promotion entière. Ainsi, on voit avec Kroeber et Kluckhohn (1952 : 181) que « les systèmes culturels peuvent d'un côté, être considérés comme les produits de l'action, et de l'autre, comme les éléments conditionnels de l'action future ». En effet, les valeurs culturelles conditionnent les pratiques des étudiants, mais les expériences nouvelles modifient en retour ces valeurs, et permettent de construire une nouvelle culture. Chaque être humain se construit dans le vaste monde, en partie informel, dans lequel sa culture l'immerge, mais son éducation, son expérience vont façonner un être unique.

Nous avons interrogé les étudiants concernés, en tant que coordinatrice pédagogique, enseignante et chercheurs. Il semble important de noter que les interprétations, que nous avons données dans notre analyse, sont basées sur cette proximité d'une année. Cependant, même si ces interprétations sont appuyées par les textes des auteurs et par l'expérience vécue, elles ne sont pas généralisables pour « tout » être humain. Une preuve que les êtres humains ne doivent pas être réduits à la culture du groupe auquel ils appartiennent, a priori, est constituée par deux étudiants dont les comportements correspondaient peu à leur culture d'origine.

Ainsi, une jeune femme de 37 ans, franco-chinoise, n'a eu aucun mal à se glisser dans les forums de travaux collectifs, à écrire et à prendre des décisions. Comme elle avait été journaliste, elle savait très bien écrire même si son français n'était pas parfait. De plus, elle avait eu sa propre émission et donc une expérience des responsabilités. Ce qui n'était pas le cas des étudiants chinois qui arrivaient directement de leurs Universités. Un homme d'une quarantaine d'année, béninois, marié avec plusieurs enfants, nous a beaucoup étonnés dans son rapport au temps. Il prenait bien soin d'être à l'heure, de prévenir en cas de retard, et se montrait très constant dans les échanges. Il servait de médiateur dans le groupe, il cadrait bien les choses. Il était depuis 10 ans en France, ses propres valeurs avaient-elles déjà changé durant cette période ou ses habitudes étaient-elles le fruit de sa propre personnalité ? Dans ces deux cas, on voit que l'expérience individuelle a permis de dépasser ou de modifier les valeurs culturelles de départ.

7 CONCLUSION

Dans le cadre de cette expérience, certaines des valeurs culturelles chinoises et africaines, pouvaient faire, *a priori*, obstacle à un travail collectif conçu selon des valeurs françaises. Trois éléments de l'expérience ont permis de dépasser cet état de fait et de créer des valeurs propres aux groupes.

Les règles du DICIT, basées sur l'entraide et le partage, l'obligation de travail sans choisir son groupe, ont permis de faire participer tout le monde en n'excluant personne. Le travail collectif est devenu une aide dont la force a résidé dans le fait de devoir cerner les autres et comprendre leurs comportements pour que tout le groupe puisse avancer. L'outil informatique, permettant de garder trace des mails et des forums, et obligeant à passer par l'écrit, a formalisé les échanges et introduit de nouvelles pratiques. Enfin, l'utilisation des processus de communication a été le levier qui a permis, aux étudiants français, de faire appel aux valeurs culturelles communes pour changer le contexte normatif, puis de construire de nouvelles normes interne au groupe autour d'une norme déjà existante. Cela a été aussi favorisé par le fait que l'esprit de promotion et d'harmonie, le respect des enseignants étaient des valeurs communes aux étudiants chinois et africains.

Selon Hall, « découvrir les caractéristiques spécifiques d'une culture est une tâche difficile et laborieuse. » (Hall, 1984, p. 191). Au DICIT, rien n'avait été prévu pour la confrontation des cultures. Une unité d'enseignement sur l'inter-culturalité était prévue en fin d'année, après celle de traduction ; elles faisaient partie de la connaissance des métiers annexes à celui de rédacteur technique. Cependant elles n'étaient pas pensées pour améliorer la connaissance des valeurs culturelles des autres participants, pourtant essentielles pour tous les travaux collectifs. C'est au contraire de l'expérience des travaux collectifs que sont nées la connaissance et la compréhension, peu à peu, au fil des échanges, des problèmes, des solutions adoptées.

On peut se poser la question de l'utilité de prendre en compte l'inter-culturalité dans les groupes à distance à l'arrivée des étudiants. Des formations spécifiques, comme dans certaines entreprises internationales, seraient-elles plus riches que cette expérience vécue ?

BIBLIOGRAPHIE

- Basset, P. (2004). *Chinese and Australian Students' Cultural Perceptions: A Comparative Study*. Victoria University of Technology, Working Paper Series.
http://eprints.vu.edu.au/archive/00000383/01/wp9_2004_bassett.pdf
- Cronen, V., Chen, V., & Pearce, W. B. (1988). *Coordinated management of meaning*. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories of intercultural communication* (pp. 66-98). Newbury Park, CA: Sage.
- Davidheiser, M. (2005). *Special Affinities and Conflict Resolution: West African Social Institutions and Mediation*. In G. Burgess & H. Burgess (Eds). *Beyond Intractability*. Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: December 2005
http://www.beyondintractability.org/essay/joking_kinship/
- Ellingsworth, H. W. (1983). *Adaptive intercultural communication*. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 195-204). Beverly Hills, CA: Sage.
- Fahr, J.L. & Cheng, B.S. (2000). *A Cultural Analysis of Paternalistic Leadership in Chinese Organizations*. In Tsui, A.S. & Lau, C.M. (Eds). *The Management of Enterprises in the P.R.C* (pp.84-127). London : Macmillan
- Gao, G., Ting-Toomey, S. & Gudykunst, W.B. (1996). *Chinese Communication Processes*. In M.H. Bond (Ed). *The Handbook of Chinese Psychology* (pp.282-293). Hong-Kong: Oxford University Press
- Hall, E.T. (1994). *Le langage silencieux*. Paris : Seuil.
- Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations, Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2003). *Geert Hofstede's cultural dimensions*. Site Internet lu le 10/01/2008: http://www.geert-hofstede.com/hofstede_dimensions.php
- Hofstede, G. & Bond, M.H. (1988). *The Confucius Connection: From Cultural Roots to Economic Growth*. *Organisational Dynamics*, 16, 4 – 21
- Korang, K.L. (2004). *Where is Africa? When is the West's Other? Literary Postcoloniality in a Comparative Anthropology*. *Diacritics*, 34 (2), 38-61
- Kroeber, A. and Kluckhohn, C. (1952) *Culture*. New York: Meridian Books.
- Lacoste, M. (1991). *Les communications de travail comme interactions*. In R. Amalberti, M. Montmollin & J. Theureau (Eds.), *Modèles en analyse de travail* (pp.191-227). Paris : Mardaga
- Lenay, C. (2005). *Le risque de la présence*. In Actes du Séminaire interdisciplinaire de sciences et technologies cognitives, Le virtuel et le tangible, ce qui résiste (pp.104-114). 25-28 janvier, Phiteco-Costech, UTC.
- Leplat, J. (1993). *Ergonomie et activités collectives*. In F. Six & X. Vaxevanoglou (Eds.), *Les aspects collectifs du travail – Actes du XXVIIè congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française*, coll. Colloques, n°24 (pp.7-27). Toulouse : Octarès Canal Education.

- Lonchamp, J. (Ed.) (2003). *Le travail coopératif et ses technologies*. Paris : Lavoisier / Hermès Science.
- Mucchielli, A., Corbalan, J.-A. & Ferrandez, V. (2004). *Etudes des communications : approche par les processus*. Paris : Armand Colin.
- Neboit, M. (2003). *Activités collectives dans le travail : formes, fonctions et rôles*. In J. Lonchamp (Ed.), *Le travail coopératif et ses technologies* (pp.127-142). Paris : Lavoisier / Hermès Science.
- Norman, D. (1993). *Les artefacts cognitifs*. In B. Conein, N. Dodier & L. Thevenot (Eds.), *Les objets dans l'action* (pp.15-34). Paris: EHESS, Raisons Pratiques, 4
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Redding, G. (2002). *The Capitalist Business System of China and its Rationale*. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 221-249
- Triandis, H.C. (1988). *Collectivism vs. Individualism: A Reconceptualization of a Basic Concept in Cross-Cultural Psychology*. In G. Verma & C. Bagley (Eds.), *Cross-Cultural Studies of Personality, Attitudes and Cognition* (pp.60-95). London: Macmillan.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the Waves of Culture: Understanding the Cultural Diversity in Business*. London : N. Brearley.
- Vinsonneau, G. (2003). *Culture et comportement*. Paris : A. Colin