

# L'apprentissage du travail en équipe :

## Les défis de l'altérité

*SEBTI, Hicham; Professeur associé en Contrôle de Gestion  
ISG Paris ; 147 Avenue Victor Hugo, 75116, Paris ; hicham.sebti@isg.fr*

*SASSI, Narjes; Professeure associée en Gestion des Ressources Humaines  
ISG Paris ; 147 Avenue Victor Hugo, 75116, Paris ; narjes.sassi@isg.fr*

### Résumé

L'apprentissage du travail en équipe expose les apprenants à l'enjeu de la gestion de l'altérité. En effet, travailler en équipe présuppose des interactions avec des personnes différentes de soi, qui n'ont pas les mêmes caractéristiques, les mêmes enjeux ou méthodes de travail.

L'étude de l'altérité dans le cadre des sciences de l'enseignement a le plus souvent porté sur des éléments « personnels » de celle-ci : genre, culture, âge, classes sociales... Notre analyse, centrée sur les éléments « interactionnels » de l'altérité, s'inscrit dans la tradition de la sociologie interactionniste qui explore les actions réciproques d'influence entre les acteurs pour comprendre comment les actions se déterminent les unes les autres par des processus d'interprétation et d'ajustement face aux différences que véhiculent l'autre.

Grâce à une étude qualitative auprès de 14 apprenants en formation professionnelle, nous analysons comment les différences d'univers de signification – que nous définissons comme une altérité « émergente » – déterminent et sont déterminées par les interactions entre les membres d'une équipe.

### Summary

Teamwork's learning exposes learners to the challenge of managing alterity. Indeed, teamwork implies interactions with people, different from oneself, which have different characteristics and work methods. The study of alterity in educational sciences has most often focused on "individual" elements: culture, age, social classes... Our analysis, emphasizing the "interactional" components of alterity, is in line with interactionist sociology that explores the interplay between actors in order to understand how actions are determined by processes of interpretation and adjustment to the differences of other colleagues in a learning context.

Through a qualitative study of 14 learners in professional training, we analyze how differences in meaning universe - which we define as an "emerging" alterity - determine and are determined by interactions among team members.

**Mots-clés :** Apprentissage, équipe, altérité, sociologie interactionniste

## Introduction

L'apprentissage du travail en équipe expose les apprenants à un enjeu majeur : celui de l'interaction et de l'adaptation à d'autres personnes, différentes de soi, qui n'ont pas les mêmes caractéristiques, les mêmes enjeux ou méthodes de travail dans un contexte qui exige d'eux des performances individuelles et collectives. C'est donc fondamentalement un enjeu de gestion de l'altérité auquel l'on fait face dans ces contextes d'apprentissage.

L'étude de l'altérité dans le cadre des sciences de l'enseignement et de la pédagogie a le plus souvent porté sur le rapport enseignant/apprenant (Lamarre, 2006), ou sur les interactions entre apprenants de milieux culturels ou sociaux différents (Abdallah-Preteuille, 1999). Cet état de fait nous semble quelque peu limité, puisqu'il s'agit d'une vision restrictive de la gestion de l'altérité qui ne tient compte que des éléments individuels et stables de celle-ci. Notre analyse, centrée sur les éléments interactionnels et émergents de l'altérité, s'inscrit dans la tradition de la sociologie interactionniste (Goffman, 1974) qui explore les actions réciproques d'influence entre les acteurs. Il s'agit de comprendre comment les actions des apprenants se déterminent les unes les autres par des processus d'interprétation et d'ajustement face aux différences que véhiculent l'autre avec lequel l'on doit interagir dans un contexte d'apprentissage et notamment d'apprentissage du travail en équipe.

Au travers d'une étude qualitative auprès d'apprenants en formation continue, nous avons cherché à décrire comment les différences d'univers de signification – que nous définissons comme une altérité « émergente » – déterminent et sont déterminées par les interactions entre les membres d'une équipe. Le choix de cette population nous semble d'autant plus pertinent que ces apprenants, contrairement à ceux poursuivant une formation initiale, sont riches d'une expérience professionnelle antérieure qui est venue ancrer, différencier et stabiliser les représentations et les univers cognitifs qui devraient orienter la nature des interactions qui s'établiront dans le cadre de cet apprentissage.

## Dispositif mis en place

L'expérience de travail en équipe relatée dans ce papier concerne un séminaire de formation exécutive intra-entreprise en « Pilotage de la Performance », réalisée pour le compte d'une grande entreprise publique française. Ce séminaire est le premier module d'un cursus de formation d'une durée de trois mois. Il est organisé sur trois jours, chacun consacré à l'étude et la restitution d'un cas par équipe, sous l'encadrement du premier auteur.

Pour toute la durée de la formation, quatre équipes stables dont les membres ne se connaissaient pas au préalable (2 équipes de 4 personnes et 2 équipes de 3 personnes) ont été imposées. Nous avons veillé à constituer les équipes les plus diverses possible, au regard du genre, du cursus de formation et de la trajectoire de carrière passée et projetée.

Durant le séminaire, un second chercheur observateur accompagne le professeur encadrant.

Afin de capturer les dynamiques d'échange et d'interaction entre les membres des équipes nous avons opté pour une méthodologie plurielle articulée autour de trois sources de données :

- ✓ L'administration avant le début du séminaire d'un questionnaire portant sur : **(a)** Le sentiment d'auto-efficacité (SE) qui décrit la propension à avoir confiance en sa capacité à réaliser les objectifs de façon efficace et organisée (Chen, Gully & Eden, 2001) ; **(b)** le lieu de contrôle, interne (LOCI) ou externe (LOCE), qui renvoient au processus d'attribution de la responsabilité

des comportements dans lesquels l'on s'engage et ceux qu'on observe (Spector, 1988) ; et l'intelligence émotionnelle sociale (IES) qui décrit la capacité à réguler ses propres émotions et celles des autres ainsi que l'aisance dans les interactions sociales (IPIP). Les échelles utilisées sont des échelles d'opinion et les modalités de réponse vont de 1 : « *pas du tout d'accord* » à 5 : « *tout à fait d'accord* ». Les scores moyens des répondants seront présentés dans les tableaux 1, 2, 3 et 4.

- ✓ Les observations ont porté sur la genèse et l'évolution des interactions entre les membres des différentes équipes. Le « chercheur observateur » se tenait à une distance suffisante pour ne pas perturber les interactions entre les membres et passait d'une équipe à l'autre, par cycles de 15 à 20 minutes. Toutefois, s'il décelait les signaux d'une situation particulière en jeu dans l'une des équipes, il pouvait modifier sa position de manière à l'observer et à être au plus près de l'interaction. Ces observations, restituées dans l'analyse, ont alimenté le récit chronologique des scènes d'interaction ponctuées d'évènements critiques qui modifient les dynamiques d'échange.
- ✓ Enfin, les chercheurs ont réalisé des entretiens semi-directifs avec les 14 participants, quelques jours après le séminaire. Lorsque les observations réalisées ont révélé des situations particulièrement intéressantes, les chercheurs ont interrogé les interviewées à ce sujet pour obtenir leurs perceptions des évènements. Ces entretiens - d'une durée moyenne de 35 minutes - ont permis d'interroger les participants sur l'expérience générale de travail en équipe ainsi que sur les attitudes et comportements des membres de leurs équipes qui ont amélioré ou détérioré la performance et le climat de travail.

## Analyse des résultats

En inscrivant notre analyse dans la tradition de la sociologie interactionniste (Goffman, 1974), nous pouvons avancer que l'observation de ces scènes de vie en équipe nous a permis d'identifier les manifestations de l'altérité et de décrire les ajustements mutuels mis en œuvre pour les gérer. Nous présentons les résultats dans ce qui suit en analysant, pour chaque équipe, la chronologie des interactions.

### Equipe 1

**Tableau 1.** Composition et caractéristiques des membres de l'équipe 1

Équipe	Membres	Genre	Nature du poste actuel	Formation initiale	Métier visé par la formation	Ancienneté dans l'entreprise	SE	LOCI	LOCE	IES
1	Didier	H	Gestion comptable	BTS Comptable	Comptable	2008	4.00	4.00	1.75	4.29
	Bétylle	F	Gestion d'opération	Bac	Contrôleur de gestion	2000	4.13	3.36	1.88	4.00
	Marion	F	Gestion comptable	BTS Compta gestion	Contrôleur de gestion	2009	4.25	4.13	2.75	4.57

Durant les deux premiers jours, le groupe s'appuie sur des modalités de coordination simples et relativement efficaces qui lui assurent une ambiance de travail détendue. Didier, riche d'une expérience professionnelle et conscient de sa place dans l'équipe, est celui qui donne l'impulsion, le tempo et les idées directrices du travail. Marion et Bétylle approuvent l'essentiel de ses propositions, même si elles manifestent des attitudes différentes. Marion tant à approuver

systematiquement les propositions de Didier et attend qu'il lui précise les tâches concrètes qu'elle doit réaliser, alors que Bétylle semble, elle, plus nuancée dans son approbation mais ne relève pas ses différences avec Didier. Les trois protagonistes semblent assez proches au niveau de la confiance qu'ils ont en leur capacité à réaliser des tâches de façon efficace tel qu'en atteste leurs scores respectifs concernant ce trait de personnalité (autour de 4 en moyenne pour les trois).

L'organisation du travail de l'équipe qu'ils ont retenu au début semble contribuer à éluder les différences entre eux. Ils ne cherchent pas à débattre du fond des sujets et se contentent de s'accorder sur les modalités pratiques de mise en œuvre des idées principalement proposées par Didier. Les normes relationnelles rapidement développées renforcent ce mouvement et empêchent la manifestation des désaccords. Ces choix d'ajustement et de gestion des différences ont permis à l'équipe d'être performante dans la réalisation des deux premiers cas et de développer un sentiment de confiance élevé dans la capacité à travailler ensemble, à performer et à maintenir une forte cohésion de groupe.

Ainsi, lorsque des divergences sont apparues durant les deux premiers jours, les membres de l'équipe ont pu rapidement les contenir sans vraiment les gérer, pour refocaliser l'équipe sur les réalisations attendues et la performance. Cet équilibre est cependant remis en question lors du troisième jour lorsque les apprenants sont exposés à un cas plus complexe et les modalités de collaborations instaurées s'avèrent moins opérantes. Des représentations concurrentes de la bonne manière de résoudre le cas se confrontent. Didier n'est plus seul à définir les orientations. Bétylle exprime également sa vision et s'oppose à celle de son collègue. Désormais, les membres de l'équipe manifestent leurs divergences en termes d'attentes d'apprentissage dans le cadre de la formation. Didier y voit la confirmation de sa valeur et de ses compétences. Au-delà de l'objectif contextuel de la formation, Bétylle y voit l'occasion de développer ses compétences managériales. A ce stade, les représentations semblent si divergentes que les membres du groupe se séparent physiquement de manière ponctuelle pour travailler chacun de son côté. Dans un contexte de difficulté, l'altérité semble saillante, privant le « dominant » de son emprise sur les modalités d'organisation du travail. Les divergences qui avaient été mises sous silence durant les premiers jours s'expriment et font apparaître une altérité « émergente » relative à l'objectif perçu de la formation.

Finalement, pour que le groupe puisse rendre le travail attendu à la fin de la journée, il a fallu que l'une des parties cède, mais les différences étaient rendues visibles, dépassées pour répondre aux objectifs mais non traitées.

## Equipe 2

**Tableau 2.** Composition et caractéristiques des membres de l'équipe 2

Équipe	Membres	Genre	Nature du poste actuel	Formation initiale	Métier visé par la formation	Ancienneté dans l'entreprise	SE	LOCI	LOCE	IES
2	Marie	F	Contrôle de gestion	Licence gestion de production	Contrôleur de gestion	2008	3.38	2.88	1.88	3.14
	Malorie	F	Contrôle de gestion	BTS Compta Gestion	Contrôleur de gestion	2008	4.25	4.13	2.13	4.29
	Jonathan	H	Conception SI	DUT GEA	Comptable	2008	4.38	3.63	2.75	3.29
	Nicolas	H	Contrôle de gestion	DEUG Histoire	Contrôle de gestion	2001	4.13	4.25	1.88	3.86

Dans cette équipe, où tous les membres sont fortement engagés dans le travail, nous constatons que l'altérité est exprimée dès le démarrage du séminaire et que des efforts constants pour rendre les subjectivités compatibles et réduire les frustrations seront fréquemment consentis. Ainsi, Jonathan, Nicolas et Malory font rapidement des propositions et affirment leurs représentations du travail en équipe. Cela pousse l'équipe à adopter des modalités de coopération fondées sur la recherche du consensus par le partage d'idées, l'écoute et la pédagogie. La possibilité laissée à chacun de s'exprimer sans recevoir une forme de désapprobation permet de maintenir des liens interpersonnels positifs. Toutefois, la personnalité réservée (un score relativement faible sur l'IES à savoir 3.14) et le détachement émotionnel (faible score sur le LOCI et le LOCE) qu'affiche Marie la laisse en retrait de cette dynamique.

Dans cette équipe, le travail semble moins divisé que partagé. Par exemple, le rôle de « lead » et d'impulsion est flottant entre les membres de l'équipe et chacun peut s'en saisir lorsqu'il se sent en position de guider l'équipe dans la réalisation d'un cas, soit parce qu'il pense avoir les compétences les plus utiles dans cette situation spécifique, soit parce qu'il ressent le besoin d'impulser un souffle au travail de l'équipe.

Ce mode d'organisation sera mis à l'épreuve par la complexité du troisième cas qui introduit une fébrilité au sein de l'équipe. C'est à ce moment que les modalités d'organisation vont permettre à l'équipe de se maintenir dans la bonne voie. Nicolas et Jonathan sont perturbés par le cas et n'ont pas, comme les deux premiers jours des idées à partager avec le groupe. Malory et Marie prennent alors l'initiative de s'accorder à deux sur les finalités du cas, la démarche d'analyse et les tâches à réaliser. Sans chercher un réel consensus négocié, elles expliquent leurs choix et emportent rapidement l'adhésion de leurs collègues masculins.

Le sentiment que Malory et Marie prennent en main le travail a rassuré Jonathan et Nicolas et a eu un effet positif sur leur capacité à s'engager dans la réalisation. Comme nous le décrit Jonathan, « elles savaient où aller, j'avais plus qu'à suivre ». L'équipe a fait preuve d'une capacité de résilience forte pour préserver la performance et la bonne ambiance de travail.

### Equipe 3

**Tableau 3.** Composition et caractéristiques des membres de l'équipe 3

Équipe	Membres	Genre	Nature du poste actuel	Formation initiale	Métier visé par la formation	Ancienneté dans l'entreprise	SE	LOCI	LOCE	IES
3	Moïse	F	Gestion comptable	BTS Techniques commerciales	Comptable	1997	4.13	3.88	1.75	4.14
	Sylvain	H	Gestion comptable	DCG	Contrôleur de gestion	2009	3.88	4.00	1.13	3.57
	Laurie	F	Gestion comptable	M2 finance	Contrôleur de gestion	2011	3.75	3.50	2.75	3.29

Dans cette équipe, l'incapacité à travailler ensemble est manifeste dès le lancement. Deux membres de l'équipe s'opposent sur l'organisation du travail. D'un côté, Moïse souhaite que ses idées soient entendues et prises en considération dans la réalisation du travail. Elle reproche à Sylvain et Laurie de ne pas prendre en compte ses idées. Ce qu'elle vit comme une vexation personnelle qui la pousse à exprimer des attitudes de mise en retrait du groupe. De l'autre côté, Sylvain souhaite « avancer vite » et « mettre du rythme dans le travail ». Cette confrontation perturbe les débuts de l'équipe.

Sylvain prend alors l'initiative de limiter les échanges avec Moïse et donne le tempo pour amorcer l'exécution du cas.

Peu d'efforts, de part et d'autres, sont faits pour libérer un espace d'expression des points de vue et d'idées et rechercher un consensus. La tension est telle que tout au long de la première journée, les membres de l'équipe travaillent côte à côte, mais en s'ignorant mutuellement. Les deux sous-groupes se relayent dans la réalisation du cas, mais sans réels échanges et coordination de leur travail. Ce constat nous interpelle dès lors que l'on met en perspectives les scores moyens obtenus par ces trois membres de l'équipe concernant l'intelligence émotionnelle sociale. Ils semblent déclarer avoir les aptitudes à gérer leurs propres émotions et celles des autres dans un contexte social, mais le niveau de tension observé en séance ne leur permet pas, à tous, d'utiliser à bon escient cette caractéristique personnelle.

Le soir même, les membres de l'équipe font le constat de l'inefficacité de leur mode d'action et du besoin de trouver des mécanismes de coordination plus performants. Sylvain et Laurie prennent l'initiative d'ouvrir la discussion avec Moïse pour comprendre les raisons de son isolement et trouver les moyens d'y remédier. Les membres de l'équipe s'expriment, « *vident leurs sacs* » et s'entendent sur le besoin d'accorder plus d'opportunité d'expression à chacun des membres de l'équipe, en particulier à Moïse qui en manifeste le besoin. Pour elle, cette formation doit lui permettre de s'exprimer et de faire à sa manière.

Les échanges et discussions consenties masquent mal le manque de confiance entre les membres de l'équipe. Si en apparence les membres du groupe semblent parvenir à mieux travailler ensemble, une confrontation se cristallise entre d'une part, Sylvain, jugé directif et peu à l'écoute, et d'autre part, Moïse, jugée peu efficace et fermée. Cette dernière refuse de céder le leadership de l'équipe à son collègue et utilise l'opposition passive pour casser la dynamique instaurée par Sylvain et acceptée par Laurie.

#### ***Equipe 4***

**Tableau 4.** Composition et caractéristiques des membres de l'équipe 4

Équipe	Membres	Genre	Nature du poste actuel	Formation initiale	Métier visé par la formation	Ancienneté dans l'entreprise	SE	LOCI	LOCE	IES
4	Sara	F	Contrôle de gestion	Bac	Contrôleur de gestion	2004	3.75	3.75	2.25	4.00
	Mickael	H	Contrôle de gestion	Bac Compta	Contrôleur de gestion	2002	3.75	3.88	1.75	3.57
	Caroline	F	Contrôle de gestion	Licence AES	Contrôleur de gestion	2007	4.38	3.50	2.25	3.29
	Tony	H	Gestion comptable	DEUG Eco	Comptable	2001	3.63	3.50	2.25	3.71

Dans cette équipe, la difficulté à travailler émerge et s'amplifie tout au long de la première journée et durant la suite de la formation. Deux membres de l'équipe semblent plus particulièrement peiner à collaborer et expriment des divergences radicales dans leur manière d'appréhender et de résoudre les cas. D'un côté, Caroline est orientée vers la production d'un livrable et cherche à adopter les modalités de coordination les plus efficaces pour réaliser le travail en équipe. Elle dispose d'un sentiment d'auto-efficacité très élevé (score moyen 4.38). De l'autre côté, Tony souhaite consacrer plus de temps à la compréhension des enjeux et à l'échange d'idées avec ses collègues, avant toute

forme d'exécution. Son score concernant le sentiment d'auto-efficacité est le plus faible de son équipe (score moyen de 3.63). L'altérité est ici relative à la méthode de travail et aux attentes de la formation.

Cette polarisation des positions et des attitudes se transforme en tension interpersonnelle entre Caroline et Tony qui se matérialise par le manque de confiance et l'évitement. Sara et Mickael tentent d'entretenir les échanges et le dialogue avec les deux pour éviter que les divergences ne conduisent à une rupture totale, mais ils sont rapidement appelés à choisir entre les deux représentations antinomiques du travail. Ils se rallient à la position de Caroline et l'équipe se scinde en deux, avec Caroline, Sara et Mickael d'un côté et Tony de l'autre.

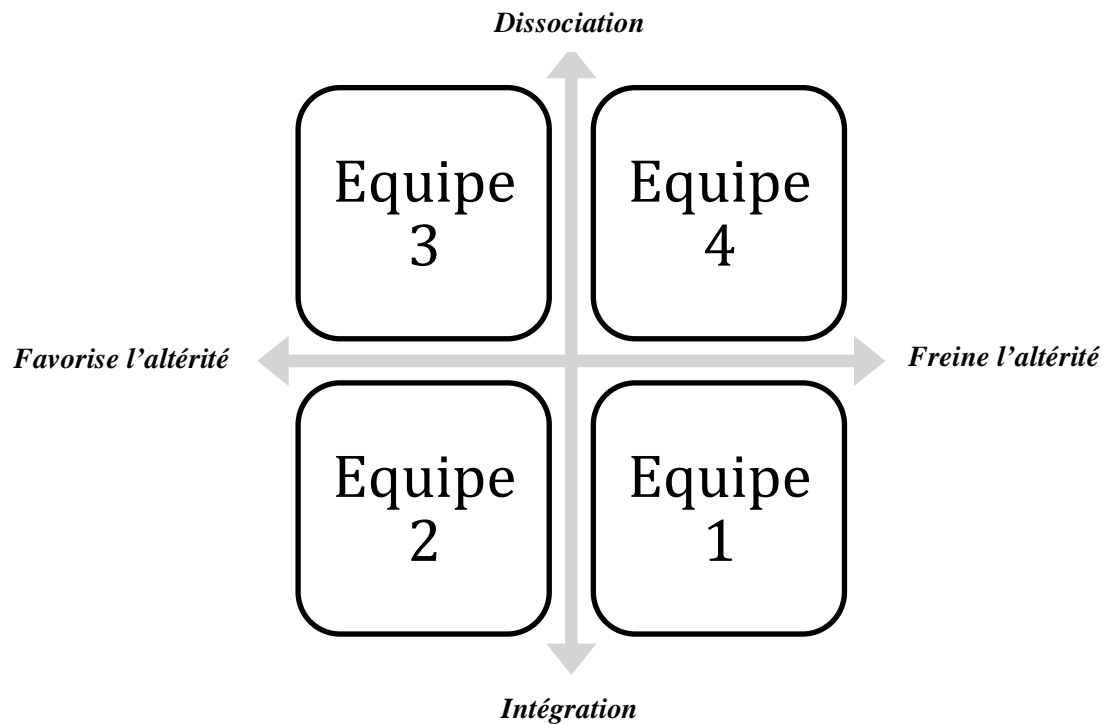
Durant les journées de travail suivantes, Tony continue à développer sa propre réflexion, à construire ses outils et à faire des propositions à ses collègues, mais son influence sur la production finale reste marginale. Les 3 autres ont pris en main la réalisation effective des cas, en privilégiant l'efficacité et le livrable. Ils ont développé des mécanismes de coordination et un partage des rôles qui permettent à l'équipe d'avancer rapidement. Les membres du sous-groupe se font confiance et forment un collectif soudé. Ils sont convaincus de leur capacité à travailler ensemble et à être performant, et considèrent que l'intégration de Tony aurait pour conséquence une perte d'efficacité et une détérioration de la performance de l'équipe.

## Conclusion

Cette recherche a porté sur un objet « classique » de questionnement en matière de formation en management : celui de l'apprentissage du travail en équipe que nous abordons sous l'angle de l'altérité émergente. Celle-ci ne relève pas de caractéristiques visibles et stables des acteurs (genre, culture, âge...), mais d'une succession d'interactions et d'ajustement dans un contexte de complexité des travaux à fournir et de pressions à la performance ressentie par les apprenants. L'analyse que nous avons livrée nous a ainsi permis d'identifier quatre composantes de l'altérité « émergente » : **(a)** l'expression de la personnalité des apprenants ; **(b)** les attentes quant à la formation suivie **(c)** les méthodes de travail; et **(d)** la teneur des réalisations. Dans l'interaction, les apprenants ont pu développer des « rites » de fonctionnement destinés à gérer les différentes formes d'altérité. Ces rites ont été plus ou moins efficaces et maintenus selon le contexte et selon les équipes pendant la durée du séminaire.

Nous pouvons ainsi distinguer les équipes selon que leurs membres ont favorisé ou non les manifestations d'altérité d'une part, et s'ils ont opté pour des comportements ayant conduit à l'intégration ou de la dissociation des membres de l'équipe, d'autre part.

**Figure 1** : Matrice des situations d'altérité



Les situations de manifestation de d'altérité qui ont émergées de l'analyse de nos résultats interpellent le rôle que l'enseignant doit jouer. En particulier, dans les formations en gestion, l'injonction faite aux enseignants de passer d'un rôle de transmission verticale de la connaissance, vers un rôle horizontal d'accompagnement de « l'apprentissage par le faire », confronte davantage l'enseignant aux quatre composantes identifiées de l'altérité émergente au sein des équipes d'apprenants. Ainsi, l'enseignant pourra (1) modérer les expressions des traits de personnalité qui mettent en péril la cohésion de l'équipe ; (2) rappeler les objectifs pédagogiques de la formation ; (3) amener les apprenants à questionner les méthodes de travail en rappelant des modèles d'agencement et de répartition des rôles ; (4) favoriser l'émergence du consensus sur les idées en questionnant la compréhension des concepts et les sources de désaccord entre les apprenants.

Enfin, notre analyse réflexive nous permet de questionner le dispositif pédagogique adopté pour les prochaines sessions d'apprentissage et particulièrement deux point : (1) les variables de personnalité peuvent être une modalité de constitution des équipes en renforçant ou en réduisant l'altérité selon les objectifs pédagogiques de l'enseignant ; (2) intégrer les dimensions comportementales dans les objectifs pédagogiques d'un cours initialement technique et prévoir un retour d'expérience par équipe ou individuellement aux apprenants afin de développer chez eux un regard critique sur leurs propres attitudes et comportements en équipe.



## Références bibliographiques

- Spector, P.E. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 335-340.
- Chen, G., Gully, S.M. & Eden, D. 2001. Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-68.
- IPIP, [http://ipip.ori.org/newVIAKey.htm#Soc\\_Pers\\_Emot\\_Intelligence](http://ipip.ori.org/newVIAKey.htm#Soc_Pers_Emot_Intelligence)
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Les éditions de minuit.
- Jean-Marc Lamarre. (2006). « Seule l'altérité enseigne », *Le Télémaque* 1(29), p. 69-78.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité.