

volume 29, numéro 3

Recherches qualitatives

Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages II

Sous la direction de

Jason Luckerhoff, François Guillemette et Colette Baribeau

ARQ Association pour la
recherche qualitative

www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

Table des matières

Introduction

Popularité de l'entretien de groupe

Colette Baribeau, Jason Luckerhoff, François Guillemette.....1

Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe

Joëlle Morrissette.....7

Communication organisationnelle et groupe de discussion

Sylvie Parrini-Alemanno33

Une double appropriation d'un groupe de discussion

Synda ben Affana.....57

Les entretiens de groupe en ligne

Mikaël Guillemette, Jason Luckerhoff, François Guillemette.....79

L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé

Lisa Birch, François Pétry.....103

Le groupe de discussion comme espace de soutien : briser l'isolement chez des survivantes du génocide rwandais

Mélanie Vachon.....133

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(3).

ENTRETIENS DE GROUPE : CONCEPTS, USAGES ET ANCRAGES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2011 Association pour la recherche qualitative



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

*Du groupe focalisé à la recherche collaborative :
avantages, défis et stratégies*
Chantal Leclerc, Bruno Bourassa, France Picard, François Courcy.....145

*Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités
organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances*
Jean-Pierre Booto Ekionea, Prosper Bernard, Michel Plaisent.....168

Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives

Quand le chercheur devient animateur
François Guillemette, Jason Luckerhoff, Mikaël Guillemette.....193

*Caractéristiques et particularités du groupe de discussion favorisé dans
un dispositif de recherche collaborative en éducation*
Monique L'Hostie, Nadia Cody, Nadine Laurin.....198

*Considérations pour orienter la recherche future sur les groupes de
discussion*
Lisa Birch, François Pétry.....214

Texte lauréat du prix Jean-Marie Van Der Maren 2010

*Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes
dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de
construction située de la connaissance*
Johanne Barrette.....227

Introduction

Popularité de l'entretien de groupe

Colette Baribeau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Jason Luckerhoff, Doctorant

Université du Québec à Trois-Rivières

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

L'intérêt porté par les étudiants et les professeurs-chercheurs pour l'entretien de groupe est tel que l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) a déjà organisé deux colloques portant spécifiquement sur ce dispositif. L'un d'eux a réuni tout près d'une centaine de participants d'horizons disciplinaires variés : psychologie, communication, éducation, administration, psychoéducation, sociologie, musique, histoire, politique et loisir. De nombreux professeurs ont référé leurs étudiants, dans le cadre de cours de méthodologie, au premier numéro publié sur ce thème des entretiens de groupe (Guillemette, Luckerhoff & Baribeau, 2010). Une demande croissante pour des ateliers de formation sur l'animation et la préparation d'entretiens de groupe à l'ARQ montre que les spécificités de ce dispositif attirent de plus en plus de chercheurs, mais il arrive que ceux-ci hésitent à le choisir dans le cadre de projets de recherche ou sont insécures lorsqu'ils le font.

La thématique de l'entretien de groupe suscite donc l'intérêt des participants aux colloques et aux activités ainsi que des commentaires relatifs à la disponibilité de textes en français portant spécifiquement sur ce dispositif. Certes, il existe un certain nombre de manuels et d'ouvrages en langue française permettant d'être initié à l'usage de l'entretien de groupe, mais il n'en demeure pas moins que la majorité des articles et des livres sur le sujet sont

publiés en anglais. De plus, certains livres et articles en français traitent des groupes de discussion en tant que méthode pédagogique. Parmi les références en français portant sur les entretiens de groupe en recherche, citons Boutin (2008), Geoffrion (2009), Poupart, (1997), Simard (1989) et Streiffler (1982). De façon générale, l'entretien de groupe et l'entretien individuel présentent un certain nombre de similitudes. Il n'est donc pas étonnant que les chercheurs utilisant l'entretien de groupe comme dispositif référent surtout à des écrits en français portant essentiellement sur les entretiens individuels. Quoique ces deux dispositifs présentent des similitudes, il existe effectivement de nombreuses spécificités propres à l'entretien de groupe et liées au fait de poser des questions à un groupe d'individus et non à un seul à la fois. Ce deuxième numéro vise à mettre en lumière certaines de ces spécificités et caractéristiques dont il faut tenir compte. De plus, l'utilisation des entretiens de groupe revêt des orientations particulières selon les champs disciplinaires des chercheurs, ce qu'illustrent plusieurs articles de ce second numéro.

De notre point de vue, il s'avère préférable de nommer « entretien de groupe » ce dispositif de recherche. Cette appellation recouvre ainsi toutes les autres appellations connues telles que *focus group*, groupe de discussion, interview de groupe, entrevue de groupe, groupe focalisé et entretien collectif.

Nous considérons aussi qu'il serait très utile que les chercheurs en recherche qualitative fassent consensus sur l'usage d'un terme précis pour désigner ce dispositif. En effet, une recherche bibliographique effectuée au moyen des bases de données se révèle très problématique en raison de la multiplicité des appellations. Les chercheurs ont toujours la possibilité de nuancer ou de préciser l'usage qu'ils entendent faire d'un dispositif, mais il s'avère au final peu utile d'indiquer de telles nuances si elles ne servent qu'à créer un néologisme désignant un usage singulier du dispositif. Il est de surcroît important de mentionner que peu de chercheurs indiquent le dispositif méthodologique utilisé dans les mots clés de leur article. Il devient ainsi difficile de repérer les articles scientifiques portant sur un projet pour lequel les chercheurs ont fait l'utilisation d'entretiens de groupe; à cette difficulté s'en ajoute une autre lorsque les appellations sont multiples.

Le premier numéro (Guillemette, Luckerhoff & Baribeau, 2010), déjà paru, comporte six articles traitant de l'histoire du dispositif, de ses ancrages épistémologiques et des nombreuses appellations en usage. Ce second numéro comporte huit articles présentant, à partir de données de recherche, des aspects singuliers qui ont été portés à l'attention des chercheurs, qu'il s'agisse de l'analyse des échanges ou des résultats spécifiques obtenus. Trois notes de chercheurs complètent ce large panorama des usages. Le lecteur retrouvera

aussi l'article de Johanne Barrette, lauréate du prix Jean-Marie van der Maren 2010, un prix qui souligne annuellement l'excellence d'une thèse en recherche qualitative.

Les articles

Ce second numéro s'ouvre sur un article de Joëlle Morrissette qui traite de l'évolution et des modifications du contrat de collaboration liant le chercheur aux participants dans des expériences d'entretiens de groupe. La chercheuse décrit et illustre le passage d'un mode plutôt similaire à l'entretien d'explicitation à un dispositif ressemblant à l'entretien de groupe. La recherche montre que les modifications émanent à la fois de la flexibilité de la chercheuse et de l'engagement des sujets dans la recherche.

L'article qui suit, rédigé par Sylvie Parrini-Alemanno et inspiré de l'approche constructiviste systémique de Mucchielli, est centré principalement sur l'analyse des échanges entre les salariés d'une entreprise. L'auteure met en évidence la valeur heuristique de ces « groupes de communication », de même que l'origine et les principaux types de dysfonctionnements de la communication dans une organisation. Cette nouvelle approche ouvre des pistes de travail en communication organisationnelle tout en engageant les acteurs dans un processus de changement.

Dans le troisième article, Synda Ben Affana présente, à partir des résultats d'une recherche doctorale menée auprès de bénévoles tunisiens et québécois sur l'utilisation de l'Internet, l'impact des échanges dans l'appropriation, par les usagers, de l'outil Internet ainsi que l'impact du processus de discussion conduit entre les acteurs eux-mêmes. La chercheuse montre la singularité et la complémentarité de différents dispositifs de collecte de données dans le cadre d'une démarche inductive.

Mikaël Guillemette, Jason Luckerhoff et François Guillemette signent le quatrième article qui expose les résultats d'une étude sur le fonctionnement d'un groupe de chercheurs utilisant une plateforme *E-Dialogues* pour discuter de manière synchrone. Les auteurs mettent en lumière les avantages de ce dispositif d'entretien de groupe en ligne et traitent des interactions suscitées par cet environnement.

Dans le cinquième article, Lisa Birch et François Pétry comparent l'usage du dispositif dans trois différents secteurs du champ de la recherche sur l'opinion publique par Santé Canada. Les points de comparaison reposent notamment sur l'utilisation qui est faite des données et sur la qualité des résultats obtenus. Les auteurs constatent que les groupes de discussion sont utilisés soit comme dispositif unique, soit en combinaison avec des outils quantitatifs dans le cadre de l'évaluation de politiques publiques.

Dans l'article suivant, « Le groupe de discussion comme espace de soutien : briser l'isolement chez des survivantes du génocide rwandais », Mélanie Vachon montre que ce dispositif peut avoir une fonction clinique. Suivant la vérification des résultats d'enquêtes ethnographiques auprès de survivantes du génocide rwandais, elle suggère que la recherche a su créer un « espace thérapeutique pour les participantes ».

Le septième article, intitulé « Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies », est rédigé conjointement par Chantal Leclerc, Bruno Bourassa, France Picard et François Courcy. Les auteurs mettent en lumière les avantages du dispositif (facilitation des échanges, intersubjectivité, émancipation) lors de son utilisation dans des démarches de recherche collaborative.

Le huitième et dernier article, « Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances », est le fruit de la collaboration entre Jean-Pierre Booto Ekionea, Prosper Bernard et Michel Plaisent. Les auteurs illustrent la façon dont la méthode Delphi, suite à des vagues successives de questionnements, facilite l'atteinte de certitudes quant à la définition précise d'un objet d'étude par la mise en évidence de convergences et de consensus d'experts.

Les notes de chercheurs en méthodologies qualitatives

Trois textes de méthodologues sont ajoutés à ce second numéro. Le premier, de François Guillemette, Jason Luckerhoff et Mikaël Guillemette, est une réponse au besoin des chercheurs qui se retrouvent dans la situation où ils doivent animer des entretiens de groupe alors qu'ils ne sont pas nécessairement formés pour jouer ce rôle. Ce texte donne l'essentiel des principes d'animation d'un entretien de groupe en recherche.

Le deuxième texte émane de l'équipe composée de Monique L'Hostie, Nadia Cody et Nadine Laurin. Leur texte s'intitule « Caractéristiques et particularités du groupe de discussion favorisé dans un dispositif de recherche collaborative en éducation ». Il s'agit d'une analyse comparative entre divers dispositifs favorisant la discussion et les échanges, à savoir le groupe de discussion à visée pédagogique et deux autres dispositifs utilisés en formation initiale des maîtres : le groupe de codéveloppement professionnel et l'analyse collective des pratiques professionnelles.

Le troisième provient de Lisa Birch et François Pétry et a pour titre « Considérations pour orienter la recherche future sur les groupes de discussion ». Il propose une synthèse des écrits scientifiques essentiellement américains portant sur le dispositif nommé « groupe de discussion » (GD), synthèse doublée de réflexions sur les déterminants de leur succès, sur la

conceptualisation de l'utilisation des résultats des GD et sur la qualité méthodologique des GD. Après un survol de la question, les auteurs prônent, à l'instar de Fern en 1983, la mise en place d'un programme de recherche visant à combler l'absence de connaissances scientifiquement fondées sur ce dispositif pourtant si largement utilisé dans de nombreux champs disciplinaires.

Hors thème : le texte lauréat du prix Jean-Marie Van der Maren

À ce numéro s'ajoute le texte intitulé « Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance », article rédigé par Johanne Barrette et pour lequel elle a mérité le prix Jean-Marie Van der Maren en 2010. La chercheuse opte pour une approche qualitative/interprétative de l'apprentissage des adultes dans le contexte particulier d'une entreprise, c'est-à-dire à partir de ce que les sujets révèlent de leur propre expérience de l'apprentissage informel, conséquemment par l'intermédiaire d'une réflexion sur leur pratique et son explicitation, et ce, afin de mieux comprendre la nature de ce processus singulier d'apprentissage. Comme le précise la chercheuse dans son introduction, elle a approché le terrain dans une perspective ethnographique, tout en réalisant une étude de cas et en ayant recours à une analyse inductive inspirée de la méthodologie de la théorisation enracinée.

Références

- Boutin, G. (2008). *L'entretien de groupe en recherche et en formation*. Montréal : Eska.
- Fern, E. F. (1983). Focus groups : a review of some contradictory evidence, implications and suggestions for future research. *Advances in Consumer Research*, 10(1), 121-126.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (pp. 392-414). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Baribeau, C. (Éds). (2010). Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages I. *Recherches qualitatives*, 29(1).
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-206). Boucherville : G. Morin.
- Simard, G. (1989). *La méthode du focus group*. Québec : Mondia.

Streiffler, F. (1982). L'interview de groupe. *Revue suisse de sociologie*, 8(3), 567-590.

Colette Baribeau est professeure titulaire associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Au cours de sa carrière, elle s'est intéressée à diverses thématiques de recherche : l'évolution des conceptions de l'enseignement-apprentissage du français chez les étudiants en formation initiale des maîtres, les attitudes et habitudes de lecture des adolescents, l'élaboration d'un dictionnaire du français standard au Québec, la mise en œuvre de projets d'intervention communautaire. Elle conserve un intérêt particulier pour les méthodologies qualitatives et l'analyse de données. À la retraite depuis sept ans, elle s'occupe de pédagogie universitaire et est activement engagée dans l'Association pour la recherche qualitative.

Jason Luckerhoff est professeur adjoint en communication sociale et études culturelles au Département de lettres et communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il y enseigne notamment la méthodologie de la recherche en sciences sociales. Il est vice-président aux affaires internes de l'Association pour la recherche qualitative et responsable des ateliers offerts par cette organisation. Ses champs d'intérêt en recherche convergent vers l'étude communicationnelle des faits culturels, la médiation et les médiations, la démocratisation de la culture et l'étude des publics de la culture. Il s'intéresse aussi aux méthodes qualitatives et à l'épistémologie des sciences sociales.

François Guillemette est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et adjoint pédagogique au vice-décanat du Campus Mauricie de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. Il est président de l'Association pour la recherche qualitative et professeur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Docteur en éducation et docteur en théologie, ses projets de recherche en cours portent notamment sur le développement des compétences professionnelles en enseignement supérieur et sur l'utilisation de la méthodologie de la théorisation enracinée par les chercheurs francophones.

Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe¹

Joëlle Morrissette, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Cet article propose une réflexion visant à ouvrir la boîte noire que constitue l'entretien de groupe en examinant les processus sociaux à l'œuvre dans l'usage qui en a été fait lors d'une recherche doctorale réalisée à l'appui d'une perspective interactionniste (Morrissette, 2009a). Dans cette optique, le contrat collaboratif qui a lié la chercheuse aux participantes est examiné, de même que les choix théoriques et épistémologiques retenus en relation avec cette pratique d'enquête. Il ressort de l'analyse de la démarche méthodologique que la dynamique des entretiens de groupe réalisés s'est modifiée en fonction de l'évolution du contrat collaboratif, évolution tributaire de la flexibilité avec laquelle la chercheuse a abordé le terrain d'investigation ainsi que d'une prise en charge graduelle de la coconstruction de l'objet de préoccupations mutuelles par les participantes. En conséquence, les entretiens de groupe qui suivaient au départ le mode de l'entretien d'explicitation se sont graduellement transformés vers un mode plus près des groupes de discussion.

Mots clés

CONTRAT COLLABORATIF, PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE, ESPACE PARTAGÉ D'INTERSUBJECTIVITÉ, COCONSTRUCTION NÉGOCIÉE, ÉVOLUTION DE LA DYNAMIQUE DES ENTRETIENS

*La pensée est ce qui se passe dans nos têtes et ce qui en sort,
surtout quand elles se consultent.
(Geertz, 1986, p. 183).*

Introduction

L'entretien de groupe est une pratique d'enquête qui s'est développée initialement dans le domaine des sciences appliquées, mais qui est aussi de plus en plus employée dans le monde de la recherche universitaire, et ce, dans différentes disciplines telles qu'en santé publique, en études féministes, en sociologie ou encore en éducation. Comme le relèvent Duchesne et Haegel (2005), c'est en grande partie grâce à la sociologie américaine que l'entretien

de groupe a acquis ses lettres de noblesse en recherche, notamment pour investiguer le sens commun, les modèles culturels et les normes partagés, de même que des dimensions plus conflictuelles, par la prise en compte des interactions qui se manifestent dans les discussions des groupes recrutés. Depuis une quinzaine d'années, cette pratique d'enquête connaît un regain de popularité en raison de la complexité des problématiques qui interpellent la recherche contemporaine et qui requièrent l'éclairage hétérogène des différents acteurs impliqués. On trouve ainsi différentes perspectives conceptuelles et opérationnelles de l'entretien de groupe : le débat sociologique chez Dubet (1994), l'analyse en groupe chez Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2005), les forums hybrides chez Callon, Lascoumes et Barthe (2001), les groupes de discussion chez Larochelle et Désautels (2001; Krueger; 1994; Morgan, 1997), les réseaux d'interdépendance chez Darré (1999), etc. Au-delà de la diversité de ces perspectives, ces auteurs ont en commun un certain modèle d'acteurs, considérant qu'ils sont réflexifs, capables de se situer par rapport aux problématiques qui les concernent et d'en discuter (Guignon & Morrissette, 2006).

Profitant de ce contexte qui place l'entretien de groupe au cœur des préoccupations, je propose ici une réflexion sur cette pratique d'enquête en relatant l'usage particulier que j'en ai fait dans le cadre d'une recherche doctorale (Morrissette, 2009a, 2010) ayant porté sur les « manières de faire » l'évaluation formative des apprentissages d'un groupe d'enseignantes du primaire². Je développerai cette réflexion en abordant trois points. D'abord, j'expliquerai le contexte d'enquête qui relève d'une approche collaborative inscrite dans la tradition de l'interactionnisme symbolique; il y sera notamment question du contrat collaboratif passé avec les enseignantes, une considération dont dépend la compréhension de la suite de cette contribution. Puis, je préciserai les choix théoriques / épistémologiques qui rendent compte de la conception retenue de l'entretien de groupe pour cette recherche, en soulignant notamment que l'intérêt de recourir à cette méthodologie d'investigation repose sur le pari de la fécondité des interactions qu'elle provoque. Enfin, je rendrai compte de la façon dont la série d'entretiens mise en œuvre s'est déroulée en situation avec les enseignantes qui y ont collaboré. Comme on le verra, la dynamique interactionnelle au sein du groupe d'enseignantes a évolué en raison d'une prise en charge graduelle de la coconstruction de l'objet de préoccupations mutuelles par les enseignantes; en conséquence, les entretiens de groupe qui suivaient au départ le mode de l'entretien d'explicitation se sont graduellement transformés vers un mode plus près des groupes de discussion (*focus group*).

Ces différents points abordés constituent en quelque sorte une réponse à l'invitation de Demazière (2008) qui a tout récemment ouvert une perspective en recherche qualitative en plaidant pour que soit examinée de plus près cette pratique d'enquête de plus en plus populaire, mais dont les conditions de réalisation sont souvent laissées dans l'ombre. Le projet qui m'anime est donc celui d'ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe en rendant explicites les enjeux qu'il convoque, les ajustements qu'il requiert, la négociation des rôles qu'il engage entre les interlocuteurs, soit entre les participants, mais également entre ceux-ci et la chercheuse ou le chercheur. Bref, dans le cadre particulier du contrat collaboratif que j'ai proposé à un groupe d'enseignantes du primaire, quels sont certains des processus sociaux qui ont été à l'œuvre, c'est-à-dire les enjeux liés aux entretiens de groupe, les ajustements et la négociation des rôles entre les partenaires de la recherche?

Le contexte de l'investigation

Avant d'explicitier la conception retenue de l'entretien de groupe et de rendre compte de l'analyse de la démarche méthodologique, il convient de donner des précisions concernant le contexte de l'investigation sur laquelle s'appuie cette proposition, en particulier sur le contrat collaboratif qui m'a liée aux enseignantes-participantes. De fait, comme le notent plusieurs (par exemple, Charaudeau, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1996), une réflexion portant sur une pratique d'enquête et sur les analyses réalisées subséquentement est toujours à comprendre en fonction du contrat de communication, ou contrat collaboratif, le cas échéant.

Un rappel du modèle d'approche collaborative

Pour investiguer le savoir-faire d'un groupe d'enseignantes en matière d'évaluation formative des apprentissages du primaire, j'ai mis sur pied une investigation s'inspirant de la recherche collaborative proposée par Desgagné (1997, 2001, 2007; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001; Morrissette & Desgagné, 2009). Ce modèle vise à intégrer le point de vue des acteurs concernés dans la coconstruction de savoirs sur un aspect de leur pratique dans le cadre d'une recherche formelle qui sert aussi de démarche d'accompagnement au développement professionnel pour ces derniers. Plus précisément, le matériau d'analyse s'élabore par l'entremise d'un dispositif qui repose sur une série d'activités réflexives susceptibles de favoriser la coconstruction d'un objet d'étude, qui devient un objet de préoccupations mutuelles, à partir du partage de l'expérience pratique. Dans ce type d'approche, les entretiens de groupe sont souvent les « lieux » privilégiés de cette réflexion partagée, permettant aux praticiennes et praticiens de rendre discursif un savoir-faire tenu pour tacite, et de négocier le sens de leur pratique.

Opter pour ce modèle qui allie recherche et accompagnement au développement professionnel m'a semblé intéressant en raison du fait que les recherches se réalisent souvent suivant une tradition utilitariste, celles relevant d'une conception plus émancipatrice à l'égard des acteurs impliqués étant plus marginales (Couture, Bednarz & Barry, 2007). Également, ce modèle m'a semblé intéressant au regard du rapport au savoir qui le sous-tend. De fait, à l'instar de différents auteurs (Callon, 1999; Callon, Lascoumes & Barthe, 2001; Campenhoudt, Chaumont & Franssen, 2005; Darré, 1999), je conçois que la production de savoirs n'est pas l'apanage des seuls chercheuses et chercheurs, que tous les acteurs sociaux sont à la fois des théoriciens et des praticiens, et donc des producteurs de savoirs (Guignon & Morrissette, 2006). Opter pour une approche collaborative, c'est ainsi rejeter un rapport au savoir applicationniste et, comme l'ont soutenu certains précurseurs (par exemple, Laslett & Rapoport, dans Mishler, 1986), considérer que la participation des acteurs concernés à la production de savoirs est garante de la validité des investigations menées.

Les enseignantes recrutées

J'ai proposé ce type de démarche à un groupe de cinq enseignantes du primaire, d'une même école de la région de Québec (Québec, Canada), œuvrant de la 4^e à la 6^e année. Elles ont été choisies par leurs pairs, non pas dans le sens d'une méthode basée sur la réputation des personnes (*reputational method of selection*), tel qu'en parle Hunter (1953), c'est-à-dire des enseignantes à qui des collègues reconnaîtraient une expertise particulière, voire des pratiques « supérieures », mais dans le sens de représentants volontaires, peu importe leur nombre par niveau d'enseignement ou leurs années d'expérience. Sur la base des propositions d'auteurs tels que Hamel (2000), Peneff (1990) ou encore Pourtois et Desmet (1997), les participantes recrutées constituent un groupe composé de membres partageant un même type de travail. En ce sens, le nombre réuni n'est pas une préoccupation parce que la question de la représentativité se pose autrement que dans le cadre d'enquêtes statistiques; dans cette investigation, il s'agit plutôt d'une représentativité sociologique. De fait, les cinq enseignantes « ordinaires » sont des cas significatifs, pertinents sur le plan théorique, par rapport à l'objet d'étude car, comme l'ensemble de leurs pairs, elles soutiennent les apprentissages des élèves au quotidien, et partagent le même contexte de travail, les mêmes rituels, les mêmes conventions et artéfacts.

Par ailleurs, le nombre de participants souhaité a tout de même été une préoccupation dans la mesure où ce sont des entretiens de groupe qui ont été au cœur de la démarche d'investigation sur le terrain. Selon Duchesne et Haegel

(2005), il existerait un certain consensus dans le monde francophone autour de l'idée selon laquelle de trois à cinq participants constitueraient un idéal pour un entretien de groupe, un nombre suffisant pour générer des discussions fertiles tout en évitant une gestion trop lourde qu'occasionnerait un nombre plus important de participants. Chez des auteurs anglophones, notamment Sparks (1983), il est plutôt question de trois à huit participants. Or, le nombre d'enseignantes qui se sont portées volontaires cadre bien avec l'une ou l'autre de ces propositions. En outre, la réflexion posée *a posteriori* indique que ce nombre était approprié puisqu'il s'est engagé des dynamiques intéressantes dans le groupe d'enseignantes, qui s'alimentaient d'elles-mêmes, des dynamiques qui ont été exploitées au profit de l'analyse (Morrisette, 2010)³.

Le contrat collaboratif

Comme le soutiennent des auteurs tels que Charaudeau (1995) et Kerbrat-Orecchioni (1996), le contrat collaboratif relève d'une convention qui s'établit avec des personnes sollicitées concernant un mode de faire et de dire dans un projet commun. C'est donc dans le cadre de ce contrat que se négocient les rôles de chacun, les attentes réciproques en termes de conduites, sur la base de règles qui sont en partie implicites.

Le contrat initial proposé aux cinq enseignantes impliquait de participer à un ensemble d'activités pendant une période de sept mois (de juin 2006 à janvier 2007). Il reposait sur une complémentarité des rôles affirmée de manière explicite. Globalement, elles ont été invitées à expliciter et à négocier leurs « manières de faire » l'évaluation formative des apprentissages, dans le cadre d'une démarche où alternaient la production de bandes vidéo dans les classes, des entretiens individuels ainsi que des entretiens de groupe, ce dernier type d'activité ayant constitué le cœur de la recherche⁴. Le contrat requérait donc de leur part une démarche de recherche, une réflexivité sur l'action, telle une sorte de théorisation de leurs pratiques pour identifier celles qui relèvent de l'évaluation formative. De plus, il requérait qu'elles entrent dans une complémentarité les unes par rapport aux autres, négociant leur pratique; j'y reviens en détail plus loin.

Il convient de noter qu'un tel contrat collaboratif sous-tend des enjeux d'importance relativement à la légitimité et la crédibilité des praticiennes, car elles étaient incitées à mettre de l'avant leurs façons de faire dans le contexte où elles devaient les assumer devant leurs pairs, et surtout devant une chercheuse. Comme le fait remarquer avec justesse Demazière (2008), tout ce qui est dit lors d'un entretien de recherche est susceptible de catégoriser et de qualifier socialement les personnes en cause, soit des enjeux qui ont des incidences sur son déroulement en termes de formats attendus de participation,

de rapports de place dits aussi rapports hiérarchiques, voire de règles d'alternance des tours de parole. Il serait en effet illusoire d'évacuer la question du capital symbolique (Bourdieu, 1994) qui participe au rapport qui s'établit entre une chercheuse (ou un chercheur), conçue comme « celle qui sait », et des personnes recrutées pour une recherche, conçues comme « celles qui ne savent pas ». Malgré une approche plus démocratique qui vise à impliquer les personnes concernées par l'objet d'étude dans les décisions concernant la démarche d'investigation, qui invite donc à une renégociation du pouvoir, et malgré un intérêt explicite pour leur point de vue concernant leurs pratiques, la chercheuse symbolise tout de même le savoir, la science, le milieu universitaire, etc. Bref, toujours comme le fait remarquer Demazière (2008), la chercheuse ou le chercheur est en position de surplomb social par rapport aux enquêtés, et cette asymétrie influe nécessairement sur le rapport qui s'établit entre eux⁵.

Une disposition générale de flexibilité

Si, jusqu'à présent, il a été question d'un contrat collaboratif « initial », c'est que l'ensemble de la recherche a été réalisé à l'appui d'une posture interactionniste (Morrissette, 2009b), s'inscrivant plus particulièrement dans la tradition de l'interactionnisme symbolique qui invite à élaborer un scénario d'enquête souple et dynamique, par considération pour les particularités des terrains d'investigation (Woods, 1992). Dans cette optique, les choix retenus pour la recherche, notamment les choix méthodologiques, sont tenus pour temporaires, étant reconduits en fonction de leur fécondité sur le terrain.

C'est donc avec une disposition générale de flexibilité que j'ai conduit cette recherche, en adaptant la démarche d'investigation au terrain. C'est un peu comme un jeu d'échec : le joueur engage la partie avec une première stratégie qui lui semble bonne, mais l'important est son ajustement permanent selon les avancées de l'autre joueur (ou des autres), selon l'évolution du jeu. Du point de vue de la recherche, cette flexibilité vise à éviter d'imposer un sens à l'objet d'étude en créant une ouverture à des aspects indéterminés, des aspects imprévus par les cadres théoriques adoptés qu'il serait impossible de faire ressortir dans le cadre d'une démarche déductive aux catégories prédéfinies qui formateraient l'objet. Du point de vue de l'accompagnement au développement professionnel, elle permet une fréquente mise en question de la pertinence des activités réflexives pour les acteurs qui collaborent à la recherche, se traduisant par la possibilité de les modifier. Enfin, cette disposition générale de flexibilité se voulait un choix cohérent relativement aux considérations éthiques et théoriques qui ont guidé la recherche. En effet, comme le fait valoir Mishler (1986; voir aussi Racine & Sévigny, 2000), elle

permet une rééquilibration du pouvoir instaurant un climat de confiance qui amène les gens à partager plus facilement leur expérience. Ainsi, sous-jacente à la démarche collaborative de cette recherche, il y a cette tension négociée entre le cadre balisant l'objet d'étude et une sensibilité au terrain.

Deux exemples tirés de la recherche permettent d'illustrer comment cette sensibilité au terrain s'est traduite lors des entretiens de groupe. Le premier est relatif à la proposition initiale du contrat collaboratif qui impliquait l'emploi de la vidéo comme moyen d'alimenter l'explicitation des pratiques d'évaluation formative. À l'appui de certains cadres théoriques (par exemple, Tochon & Trudel, 1996), j'ai fait valoir auprès des enseignantes que le fait de s'observer en situation d'intervention serait susceptible de constituer un levier pour la réflexion à engager sur les pratiques d'évaluation formative, donnant une « prise » sur l'expérience, les éléments attirant leur attention étant susceptibles de servir de tremplin pour parler de leur pratique. Également, j'ai fait valoir que la scénarisation qu'elles opèreraient de leurs bandes vidéo, en identifiant ce qu'elles concevaient comme des épisodes d'évaluation formative, favoriserait les processus de recouplement ou de différenciation, les nuances, la mise en relief d'éléments de contextualisation, etc. Si l'ensemble des propositions de départ ont été bien accueillies par les enseignantes relativement aux types d'activités à mettre en place pour le projet, l'idée de produire des bandes vidéo dans leur classe a amené l'expression de réticences : cette modalité semblait intimidante pour certaines. Après des délibérations entre elles sur le sujet, il a été convenu de faire un premier essai à la suite duquel ce choix serait éventuellement renégoциé. Après avoir fait l'expérience de la production d'une première bande vidéo, les enseignantes ont affirmé apprécier grandement la réflexion suscitée par la possibilité de se voir en situation avec les élèves, et ont ainsi reconduit ce choix méthodologique. Le deuxième exemple concerne un résultat de recherche inattendu, un « cas frontière » d'évaluation formative pourrait-on dire. L'interactionnisme symbolique invitait à s'intéresser au sens que les acteurs accordent à leurs pratiques, j'ai approché les enseignantes sans cadre théorique *a priori* sur l'évaluation formative, afin de ne pas écarter d'emblée certaines pratiques, leur laissant négocier entre elles le territoire symbolique que recouvre cette idée d'évaluation visant le soutien aux apprentissages. Ce faisant, l'une des enseignantes a proposé un cas « hors norme », qui a suscité des contestations chez ses pairs, soit procéder à une évaluation formative en situation d'évaluation de fin d'étape. La fécondité de cette ouverture du point de vue de l'analyse est relative aux négociations qui ont suivi l'explicitation de ce cas : cette pratique n'ayant pas été acceptée d'emblée comme faisant partie du territoire de l'évaluation formative par les autres enseignantes, les échanges de points de vue divergents qui se sont

engagés autour de ce cas ont favorisé la mise en relief de différents enjeux, notamment d'enjeux éthiques concernant l'estime de soi des élèves.

Ainsi, mettre de l'avant une flexibilité durant l'étape de terrain, par exemple en offrant aux enseignantes recrutées des objets de négociation, comporte certains risques dont celui d'une mise en question des choix posés pour l'investigation : si les enseignantes avaient rejeté l'emploi de la vidéo, il aurait fallu proposer un autre choix méthodologique pertinent en vue d'investiguer l'objet de préoccupations mutuelles. Un autre risque encouru par cette disposition générale de flexibilité est celui d'être confronté à l'inattendu, telle une mise en question du processus de coconstruction de l'objet; j'y reviens dans la troisième partie de cette réflexion.

Le contexte de l'investigation ayant été précisé, il importe maintenant d'explicitier et de justifier théoriquement la conception retenue de l'entretien de groupe.

La conception retenue de l'entretien de groupe

Selon plusieurs, dont Poupert (1997) et Demazière (2008), les entretiens sont conçus comme l'un des meilleurs moyens pour coconstruire avec les acteurs le sens qu'ils donnent à leurs conduites, pour investiguer la façon dont ils se représentent le monde, ce qui suppose de reconnaître qu'ils sont les mieux placés pour en parler. Les entretiens de groupe, en particulier, présentent plusieurs potentialités qui reposent globalement sur la fécondité des interactions qu'ils engagent entre les participants.

L'intérêt de recourir à des entretiens de groupe

Comme l'énonce Laplantine (1995), l'entretien de recherche, c'est « chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense » (p. 186). Voilà le principal intérêt de l'entretien de groupe, soit l'émergence de dimensions imprévues relatives à l'objet d'étude. C'est d'ailleurs ce que soutiennent Larochelle et Désautels (2001) qui recourent souvent à cette méthodologie dans le cadre de leurs recherches. Pour ces chercheurs, l'entretien de groupe présente des avantages importants par rapport à l'entretien individuel qui peut amener la personne interviewée à exposer son point de vue en réponse aux questions d'un chercheur. Au contraire, la dynamique qui s'engage au sein d'un groupe permet d'éviter de soumettre les personnes aux seules questions du chercheur, pour accueillir celles qui interpellent les membres du groupe en relation avec l'objet de discussion. Sur la base de l'expérience des deux types d'entretien lors de l'étape du terrain, j'ai d'ailleurs remarqué à quel point le déroulement des rencontres était assujéti à mes interventions lors des entretiens individuels, le matériel recueilli reposant en grande partie sur mes questions, mes relances, mes demandes de précision,

etc. *A contrario*, lors des entretiens de groupe, la dynamique interactionnelle qui, comme on le verra plus loin s'est graduellement libérée de mon soutien, a favorisé l'émergence d'éléments non anticipés. Par exemple, lors de différents entretiens de groupe, et dans le cadre d'une approche sans un positionnement disciplinaire *a priori*, les enseignantes ont discuté de l'évaluation formative des apprentissages en lecture des élèves, la récurrence de cette thématique et les propos tenus autour d'elle suggérant qu'il s'agit d'une préoccupation particulière pour ces praticiennes.

En plus de rechercher une fécondité au travers des interactions suscitées en groupe, le choix de ce type d'entretien dans le cadre de cette investigation a été fait par souci de cohérence avec l'objet d'étude, une cohérence qui repose sur certaines hypothèses de travail soutenues de façon particulière par les travaux de Becker (1982) sur les réseaux de coopération au sein de groupes. Ce dernier envisage que les membres d'un groupe développent des façons de faire qui délimitent un univers de conduites, c'est-à-dire des activités qui en sont venues à se cristalliser et à se stabiliser dans des façons de faire qui deviennent habituelles pour eux. Becker nomme « conventions » ces manières communes de faire les choses qui facilitent la coopération entre les membres d'un groupe et la coordination de leurs activités communes. En effet, comme il le note, les membres apprennent quelles conduites adopter dans leur culture; ils les reconduisent donc, c'est-à-dire qu'ils agissent selon les conventions, ce qui fait que les choses se passent généralement en douceur. Becker va plus loin en soutenant que ces conventions, omniprésentes, ne constitueraient pas seulement des façons régulières de faire, mais aussi des savoirs constitutifs d'un groupe particulier : les conventions ou savoirs partagés seraient intégrés au quotidien des acteurs, leur permettant de se mouvoir au sein des relations sociales sur la base d'accords mutuels tacites relatifs à des significations devenues typiques pour un groupe. En m'appuyant sur ces propositions, j'ai considéré que l'évaluation formative relève en partie d'un savoir-faire collectif du groupe auquel appartiennent les enseignantes, et que l'interprétation qu'elles font de leur expérience s'inscrit dans un ensemble de relations avec leurs pairs et dans une pratique commune de soutien aux apprentissages. Par conséquent, et à l'instar des propositions de Giddens (1987) qui réfèrent à l'héritage wittgensteinien, je considère que le langage commun véhiculé entre membres d'un groupe partageant les mêmes activités est susceptible de rendre compte de la façon dont est conçue la pratique. Ces appuis théoriques amènent à concevoir que les entretiens de groupe sont susceptibles de favoriser la négociation continue du savoir-faire tacite que les enseignantes (re)produisent constamment dans les activités quotidiennes qu'elles partagent.

Enfin, choisir l'entretien de groupe, c'est aussi faire le pari de la fécondité du métissage des points de vue pour explorer l'objet d'étude, les interactions permettant aux acteurs de soumettre à la médiation de l'Autre le sens construit autour de leur expérience, afin de favoriser l'émergence d'une pluralité de perspectives. En effet, les négociations sociodiscursives encouragées par cette méthodologie permettent l'exploration de la complexité des pratiques. Comme je l'ai relevé (Morrissette, 2010), c'est bien lors des entretiens de groupe, souvent autour de manières de faire qui suscitaient des confrontations de points de vue entre les enseignantes, soit les « manières de faire contestées », qu'ont été soulevés des enjeux, des problématiques, des tensions associés à la mise en œuvre de l'évaluation formative en contexte de classe. En dégagant ses aspects des arguments que les enseignantes déployaient autour de certains différends, j'ai pu identifier certains « accords pragmatiques » (Dionne & Ouellet, dans Pépin, 1994) qu'elles bricolent – au sens ingénieux du terme – pour s'accommoder de contraintes institutionnelles et des pressions exercées par certains consensus sociaux, tout en maintenant le cap sur la finalité de soutien aux apprentissages de l'évaluation formative. Par exemple, un désaccord autour de l'utilité des tâches formelles d'évaluation pour le soutien à la progression des élèves a fait naître une discussion marquée par des prises de position divergentes entre les enseignantes. L'analyse de celle-ci a permis de mettre en relief que la reconnaissance sociale dont jouissent les tâches formelles d'évaluation, notamment auprès des parents des élèves, met en tension l'évaluation qui soutient et celle qui sanctionne; au cœur de cette tension, un enjeu d'importance, soit le rapport de l'élève à l'école et à sa mobilisation. En effet, comme l'ont soutenu les praticiennes, par peur de l'échec scolaire, de la sanction, certains ne signalent jamais leurs incompréhensions ou s'investissent seulement lorsque « ça compte », se désintéressant des rétroactions données sur une tâche dès qu'elle est notée, c'est-à-dire une fois la sanction tombée. Prenant acte de cette situation, les enseignantes déploient un accord pragmatique qui consiste à employer souvent ces tâches formelles d'évaluation, qui sont l'objet d'un consensus social et servent la communication avec les parents des élèves, mais comme des tâches d'apprentissage au quotidien, afin de soutenir leurs apprentissages. Bref, c'est l'analyse des négociations sociodiscursives qui a permis de prendre toute la mesure du « savoir-y-faire » des enseignantes qui semble tenir en grande partie à une flexibilité sur le terrain permettant, comme le dirait Giddens (1987), de transformer des contraintes en ressources.

La question de choix paradigmatique

Deux paradigmes principaux se font concurrence relativement aux entretiens de recherche, et comme le soulèvent Denzin et Lincoln (2003), il importe de se positionner par rapport aux conceptions épistémologiques qu'ils indiquent :

This raise the important methodological issue of whether interview responses are to be treated as giving direct access to « experience » or as actively constructed « narratives » involving activities that themselves demand analysis [...]. Both positions are entirely legitimate, but you need to justify and explain the position you take (p. 346).

Globalement, dans un paradigme positiviste empiriste, l'entretien se réalise souvent à l'aide de catégories prédéfinies, les questions de l'enquêteur étant vues comme donnant accès à une réalité explicitée dans les réponses des informateurs. Dans ce cadre, il importe de poser les mêmes questions à tous les informateurs, de standardiser les procédures d'entretien, à l'aide de bons instruments, en vue d'un traitement analytique mathématique. La dynamique interactionnelle qui construit les entretiens n'est donc pas prise en compte ou est vue comme un biais possible qu'il convient de préciser dans les limites de la recherche. C'est là une manière d'envisager les entretiens de recherche, comme un lieu protégé et extérieur à tout contexte sociohistorique⁶.

Dans un paradigme plus (socio)constructiviste, privilégié par plusieurs (par exemple, Blanchet & Gotman, 1992; Brassac, 2004; Mishler, 1986), l'entretien est considéré comme un événement interactionnel, une construction conjointe dans un espace partagé d'intersubjectivité dans lequel les participants s'influencent mutuellement et coopèrent pour construire du sens. Dans cette optique, l'entretien n'est pas un « prélèvement d'informations » dans le cadre duquel l'implication de la chercheuse ou du chercheur serait vue comme un biais; au contraire, son implication est conçue comme favorisant les échanges. On l'aura compris, c'est davantage dans ce paradigme que s'inscrit la conception de l'entretien retenue pour cette investigation, et ce, tant en ce qui a trait aux entretiens individuels réalisés qu'aux entretiens de groupe. En ce qui concerne ces derniers plus particulièrement, je les ai considérés comme des conversations. Mais qu'en est-il des implications méthodologiques de cette conception?

Les entretiens de groupe comme des conversations

En recherche, certains ne distinguent pas la conversation des autres formes de discours (par exemple, Roulet, 1999). Dans cette perspective, l'idée de conversation peut se rapporter « à tout type d'échange verbal, quelles qu'en soient la nature ou la forme », selon la définition générique qu'en donnent

Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 142). Par ailleurs, ces auteurs font aussi valoir qu'une conversation peut être considérée comme un genre particulier d'échange, par exemple en ce qu'elle sous-tend généralement un certain principe d'égalité entre les personnes qui y participent. Voilà l'une des raisons pour lesquelles j'ai associé l'entreprise analytique de la recherche sur l'évaluation formative à une analyse de conversations : comme rapporté précédemment, les enseignantes ont eu un droit égal à la position de locutrices lors de la série d'entretiens de groupe tenue. Charaudeau et Maingueneau ajoutent aussi que s'attacher à l'idée de conversation, c'est faire le choix de la prise en compte de l'immédiateté, c'est-à-dire se référer à des propos peu programmés, peu contraints, laissant place à une grande variété de processus de négociation. Bien qu'à la suite de Mishler (1986), il faille distinguer des conversations « naturelles » de celles tenues dans cette investigation où des enseignantes sont invitées à discuter d'un sujet particulier selon certaines balises, les entretiens conduits peuvent tout de même être conçus telles des conversations puisqu'ils n'ont pas été structurés dans le sens conventionnel du terme, c'est-à-dire en fonction de questions précises qui encadrent chacun des propos. En effet, il n'y avait qu'une seule consigne de départ pour initier les entretiens, soit rapporter à tour de rôle un épisode d'évaluation formative. En somme, selon la définition plus précise qu'en donnent les auteurs, les entretiens de groupe peuvent être envisagés comme des conversations car, tel que je l'ai déjà fait valoir, au-delà de la proposition d'activités réflexives, le canevas d'entretien était ouvert, laissant une marge de manœuvre aux enseignantes qui, par leur « engagement conversationnel » (Gumperz, 1989), ont cheminé vers ce qui les intéressait à l'égard de l'objet de préoccupations mutuelles.

Par ailleurs, concernant la dynamique interactionnelle lors des conversations, les propos d'auteurs tels Goffman (1987), Kerbrat-Orrecchioni (1996) ou Gumperz (1989) sont instructifs. Ces derniers soutiennent en effet que les conversations sont en tension entre un cadre conventionnel constitué de systèmes d'attentes mutuelles qui amènent une certaine prévisibilité des échanges, et la négociation du sens et des règles conversationnelles en continu. Ainsi, d'une part, des règles président aux conversations, tels des formats attendus de participation, des rapports de place, des règles de la politesse, etc. Dans cette perspective, le désordre n'est qu'apparent, les conversations étant des événements sociaux très organisés en raison de la compétence sociale des acteurs qui leur confère une connaissance des règles de l'interaction et leur permet d'estimer avec relativement grande justesse ce que leurs propres conduites sont susceptibles d'engendrer chez les autres. D'autre part, malgré une certaine prévisibilité des conversations, divers méandres sont empruntés, l'engagement conversationnel étant toujours l'objet d'une négociation dans

l'interaction. En ce sens, et tel que l'avancent les auteurs, le discours produit est le résultat d'un « bricolage interactif » incessant, à partir de matériaux « préexistants » mais éminemment flexibles. En somme, du point de vue analytique, concevoir les entretiens comme des conversations, c'est reconnaître que l'univers symbolique créé lors de ces événements n'est pas le seul produit d'une construction du moment; il s'appuie sur une histoire, sur une certaine expérience de la pratique en cause ainsi que sur une connaissance des règles tacites de la communication.

Dans le cadre de cette investigation, l'engagement conversationnel des enseignantes a joué un rôle de premier plan; chacune contribuait à une coconstruction de sens canalisée par les activités réflexives qu'ont constituées les entretiens de groupe. Toujours dans l'objectif d'ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe, dans le cadre délimité par la recherche que j'ai conduite, je propose d'interroger plus avant cette idée de coconstruction pour en examiner la signification.

Une coconstruction négociée d'une représentation de la pratique

La réflexion méthodologique que j'ai présentée jusqu'à présent, qui met en scène les entretiens de groupe comme les lieux d'une coconstruction de sens dans l'interaction, est supportée par une certaine conception du langage qu'il convient d'explicitier.

La conception du langage sous-jacente aux choix méthodologiques amène à considérer la coconstruction de sens comme la production d'une manière nouvelle de voir, s'opposant ainsi à l'idée de découverte qui sous-tend une croyance en une réalité ontologique (Fourez, Englebert-Lecomte & Mathy, 1997). En ce sens, l'idée de coconstruction associée aux entretiens de groupe conduits dans cette recherche prend appui sur l'héritage de la tradition philosophique établie par Wittgenstein (2004, 2006) qui propose une conception constructiviste du langage. De fait, à partir des années 1970, cette tradition aurait permis de mettre de l'avant la conception resocialisée de l'entretien de recherche que j'ai présentée précédemment. Tel que le pose Quéré (1994; voir aussi O'Brien & Kollock, 2001), selon cet héritage, le langage organise et structure l'expérience et, en ce sens, il constitue une activité de mise en forme dans l'interaction.

C'est sur ces bases que s'appuie l'idée de coconstruction convoquée dans cette recherche, renvoyant ainsi à un acte performatif et non à un acte expressif. Elle renvoie ainsi à des pratiques explicitées qui sont « mises sur la table », c'est-à-dire négociées entre pairs qui les commentent. Comme l'affirment Dufour, Fourez et Maingain (2002) à propos des questions complexes dont une représentation est construite en groupe, une situation qui se

rapporte bien à la démarche d'investigation mise en œuvre dans cette recherche, la dynamique de groupe impose de nombreuses négociations dans le sens où il s'y met en œuvre un « arbitrage de points de vue », où il s'y crée des « compromis » à propos de l'objet de préoccupations mutuelles, et ce, en fonction d'un projet et de finalités sur lesquels s'est entendu le groupe au préalable (p. 6). En ce sens, l'idée d'une coconstruction négociée d'une représentation de leurs pratiques d'évaluation formative signifie que les enseignantes devaient accepter, d'une certaine manière, de perdre et de gagner par rapport à leurs intérêts initiaux respectifs. Elle signifie également qu'elles devaient s'engager dans une démarche réflexive à l'appui de leur expérience, ce qui impliquait des pratiques de sélection, de hiérarchisation des idées, certaines étant retenues comme plus pertinentes que d'autres.

En somme, une telle démarche de coconstruction de l'objet de préoccupations mutuelles constitue en fait un processus négocié de remise en forme de l'expérience dans le cadre d'un type de sollicitation particulier, étant ainsi lié à ce que les personnes sollicitées croient recevable dans le contexte où elles interagissent.

Une lutte pour définir la situation

Réunir une chercheuse et des praticiennes dans un même « espace réflexif » dans le cadre d'une série d'entretiens de groupe en vue d'assurer une démarche de coconstruction de savoirs n'a rien d'évident : rien n'assure que la complémentarité souhaitée entre les partenaires va s'actualiser. D'ailleurs, une négociation qui peut correspondre à ce que Demazière (2008) appelle une « lutte pour la définition de la situation » s'est engagée avec les enseignantes qui ne se sont pas inscrites d'emblée dans le contrat collaboratif proposé, tel que je l'ai rapporté (Morrissette & Desgagné, 2009). La négociation des rôles qui en a résulté a entraîné une modification graduelle de la dynamique des entretiens de groupe : les premiers des cinq entretiens se sont déroulés suivant un mode d'entretien d'explicitation (Desgagné, 2001; Vermersch, 1994), les derniers davantage suivant un mode plus près des groupes de discussion (*focus group*) (Krueger, 1994; Morgan, 1997); je reviens plus loin sur cette distinction.

La négociation des rôles

Dans le cadre des entretiens de groupe, mon rôle a consisté, d'une part, à gérer les interactions de manière générale, c'est-à-dire à tenir les balises du temps, à distribuer les tours de parole, à recadrer le propos au besoin, à arrêter une narration pour solliciter plus de détails et à relever les aspects imprévus pour les soumettre au regard des pairs. En outre, j'ai ramené souvent les enseignantes à leur expérience en leur demandant si elles avaient un exemple

tiré de leur pratique pour illustrer leurs propos, les invitant ensuite à partager leurs façons de mettre en œuvre l'évaluation formative. Lorsque les discussions ne s'alimentaient plus par elles-mêmes, je les incitais à nouveau à proposer un autre exemple d'épisode d'évaluation formative tiré de leur pratique. Il convient également de préciser que, suivant Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2005), ma façon de gérer les interactions n'a impliqué aucunement la recherche de consensus autour des façons de mettre en œuvre l'évaluation formative. D'autre part, mon rôle a consisté également à noter les questions qui semblaient préoccuper les enseignantes, soit celles qui sont revenues de façon récurrente, par exemple cette thématique évoquée précédemment relative à l'évaluation formative des apprentissages en lecture. J'ai aussi demandé des éclaircissements sur le sens des artéfacts qu'elles mobilisaient dans le cadre de leurs conversations, notamment quelles différences elles faisaient entre les examens, les contrôles, les évaluations, les bilans, etc., ou encore sur des expressions destinées à faire image que je ne comprenais pas d'emblée. À titre illustratif, je pense notamment à cette enseignante qui parlait de son « îlot de résistants gaulois »⁷ pour désigner un petit groupe d'élèves dont elle disait devoir s'occuper d'une manière particulière lors de la mise en œuvre d'une évaluation formative.

Comme précisé précédemment, le contrat collaboratif initial impliquait des enseignantes qu'elles explicitent et négocient entre elles leurs « manières de faire ». Nonobstant la présentation répétée du contrat collaboratif et la clarification de la perspective compréhensive avec laquelle j'allais aborder leurs points de vue sur leurs pratiques et, surtout, la reconnaissance de leur expertise, les enseignantes ont d'une certaine manière rejeté au départ le type de démarche de coconstruction de savoirs auquel je les conviais. Ce constat évoque bien ce que souligne Demazière (2008) ici :

Une présentation claire et rassurante de l'enquête – à supposer qu'une telle présentation soit possible – ne supprime pas *ipso facto* les perplexités, doutes ou soupçons : qui est assez naïf pour se confier au premier venu, sans réserve ni retenue? (p. 19).

Ainsi, en actrices sociales compétentes, les enseignantes ne se sont pas inscrites d'emblée dans la complémentarité de rôles souhaitée, demeurant sur un certain « quant à soi » dirait Dubet (1994), parlant avec prudence de leurs pratiques d'évaluation formative en s'adressant directement à moi, et non à leurs pairs. En outre, elles se disaient dans l'attente de l'exercice de mon « expertise ». En effet, alors que rien de tel n'avait été avancé lors de la négociation initiale du contrat collaboratif, dès que j'ai procédé aux premières productions de bandes vidéo dans leur classe, les enseignantes m'ont toutes

interpelée en demandant une rétroaction sur leurs pratiques, pour qu'elles puissent s'« améliorer », disaient-elles. En raison de mes options théoriques, et de l'offre d'un rapport égalitariste, non prescriptif, qui sollicite le point de vue réflexif de collaboratrices, je n'ai pas acquiescé à cette demande, pas sous cette forme du moins.

Ainsi, puisque les enseignantes m'avaient attribué le rôle de l'experte et que, de mon côté, j'ai plutôt cherché à endosser le rôle de facilitatrice des échanges et de l'explicitation de leur savoir-faire, il s'est engagé une négociation des rôles en trame de fond des entretiens. Kerbrat-Orecchioni (1990) souligne d'ailleurs que les places ou rapports hiérarchiques sont en constante négociation lors d'une interaction.

Conséquemment, et empruntant à nouveau à la métaphore théâtrale de Goffman (1973), les entretiens de groupe ont constitué des scènes distinctes, singulières, tributaires de l'évolution de la négociation continue du contrat collaboratif, de cette « lutte pour définir la situation » qui vient inévitablement avec l'indétermination qui caractérise les entretiens sur le terrain (Demazière, 2008). Néanmoins, comme on le verra maintenant, à partir du troisième entretien, cette négociation s'est en quelque sorte apaisée lorsqu'un consensus de travail a été atteint.

Un consensus de travail

À la suite de cette négociation concernant la complémentarité de nos rôles respectifs, qui a teinté de façon explicite l'interaction lors des deux premiers entretiens de groupe, il semble que nous soyons arrivées à ce que Goffman appelle un « consensus de travail », comme le rapportent ici O'Brien et Kollock (2001) :

People in an interaction project an identity, and their responses to each other indicate whether they accept the projected identity [...] When two people agree on the identities they are both going to play in an interaction, they have arrived at what Goffman refers to as working consensus (p. 195).

Un consensus de travail s'est développé sur la base d'un ajustement des rôles dans l'interaction à partir du moment où les enseignantes ont partagé leurs premières réflexions sur leurs façons de mettre en œuvre l'évaluation formative à la suite du visionnement des bandes vidéo, soit lors du troisième entretien. En effet, l'introduction de cette modalité dans le scénario d'enquête semble avoir amené les enseignantes à entrer graduellement dans la proposition du contrat collaboratif. Peut-être cette forme d'ancrage dans l'expérience les a-t-elles renvoyées à leur expertise de terrain? Les bandes vidéo, qui ne se voulaient que des « prises » pour les aider à commenter leur pratique, auraient ainsi constitué

un outil plus important qu'anticipé, favorisant l'affirmation de leur savoir-faire les unes par rapport aux autres, les conduisant à rechercher un peu moins mon jugement d'« experte ».

L'exploitation des bandes vidéo lors des entretiens de groupe a donc permis de trouver un certain équilibre de groupe, un *modus vivendi* qui a en quelque sorte apaisé « la lutte de définition de la situation », comme si les définitions respectives, la mienne et les leurs, s'étaient ajustées, avaient trouvé une compatibilité. Par conséquent, après avoir mis en question de façon explicite le type de démarche de coconstruction de savoirs proposé, les enseignantes se sont alors investies dans des processus de négociation de leur savoir-faire en matière d'évaluation formative. Un des indicateurs de ce changement réside dans le fait qu'à partir de ce moment, et comme en témoignent les enregistrements vidéo des entretiens de groupe, elles ont cessé de s'adresser directement à moi, s'engageant dans des discussions entre elles, très animées, semblant oublier même ma présence. En raison de ce changement de dynamique, mon rôle s'est modifié : je détectais celles qui prenaient moins la parole et leur permettais d'intervenir, mais sans acharnement.

Le consensus de travail aurait également été atteint par un compromis que j'ai proposé aux enseignantes, par sensibilité à leur demande de rétroaction sur leurs pratiques. Lors du quatrième entretien, je leur ai présenté une représentation schématique de leurs différentes contributions sur la base d'une première analyse des verbatims des entretiens précédents. Je leur ai demandé de la modifier, le cas échéant, de même que les deux versions qui ont suivi et qui ont pris en compte les derniers entretiens de groupe. Cet outil m'a semblé pouvoir représenter pour elles une réponse à leur demande, tout en constituant une approche pertinente sur le plan méthodologique puisqu'il me permettait de tester mes interprétations en continu, ce que privilégient plusieurs (par exemple, Campenhoudt, Chaumont & Franssen, 2005; Woods, 1992).

En faisant le *post mortem* de l'introduction de la représentation schématique, force est d'admettre que ce compromis a engendré un certain mouvement vers la recherche d'une uniformisation. En effet, tel que je l'ai déjà rapporté (Morrisette, 2009a; Morrisette & Desgagné, 2009), alors que je leur soumettais les différentes versions de la représentation schématique, laissant un symbole comme celui-ci « ? » à côté des éléments qui étaient l'objet de désaccords pour ne pas les confondre avec les autres éléments, les enseignantes cherchaient à s'entendre de sorte à faire disparaître ces symboles. C'est comme si elles souhaitaient stabiliser les éléments représentés sur le schéma, et proposer une version partagée de leurs pratiques, surtout pour la version définitive. Il semble que la perspective de la diffusion de la représentation

schématique, dans le cadre d'une distribution qu'elles souhaitaient faire au sein de leur école, ait contribué à ce mouvement de convergence. Par ailleurs, cette représentation schématique, en tant que travail d'analyse en cours de démarche, semble avoir répondu favorablement au souhait de rétroaction sur les pratiques exprimé par les enseignantes, et ce, sans compromettre le rapport égalitariste, non prescriptif, que je souhaitais maintenir. De fait, une fois le schéma modifié, elles y ont reconnu leurs contributions respectives, y trouvant une source de satisfaction. De surcroît, élaboré avec leurs propres mots, ce schéma est devenu pour les enseignantes un artefact aménageable sur lequel elles pouvaient prendre appui pour négocier leurs façons de faire, servant de levier à la coconstruction. Ainsi, malgré une « conséquence non intentionnelle de l'action » (Giddens, 1987), soit la tendance à la convergence, ce produit collectif a canalisé les discussions sur les façons de faire et contribué à la « redistribution des cartes », dirait Kerbrat-Orecchioni (1990), dans ce cas-ci au développement d'une complémentarité souhaitée des rôles.

L'évolution de la dynamique des entretiens de groupe

La prise en compte de la temporalité et la centration sur les processus sont des éléments importants pour celles et ceux qui s'inspirent de l'interactionnisme symbolique. Cette tradition de recherche incite ainsi à examiner la démarche mise en œuvre sur le terrain, ce qui a attiré notamment mon attention sur l'évolution de la dynamique des entretiens de groupe, associée à l'ajustement continu du contrat collaboratif. La négociation de la complémentarité des rôles dont il a été question précédemment s'est réalisée dans un mouvement d'autonomisation des enseignantes, de prise en charge graduelle de la coconstruction de l'objet de préoccupations mutuelles, ce qui a eu une incidence sur la façon dont se sont déroulés les entretiens.

Lors des premiers entretiens de groupe, j'intervenais davantage, les enseignantes ayant beaucoup de questions et sollicitant fréquemment mon avis sur la question de l'évaluation formative; en outre, je soulevais moi-même des questions pour lancer les discussions, pour faire préciser certaines affirmations ou pour les amener à expliciter plus finement l'action dont elles proposaient une narration. Ce type de dynamique est typique des entretiens d'explicitation (Desgagné, 2001; Vermersch, 1994). Par ailleurs, au fur et à mesure que s'est modifiée la dynamique interactionnelle et que les conversations entre les enseignantes se sont intensifiées, la dynamique des entretiens de groupe s'est rapprochée de celle d'un groupe de discussion (*focus group*), une pratique d'enquête initialement développée en marketing pour recueillir l'opinion des consommateurs à propos d'un produit, de sa commercialisation, ou encore du service qui y est associé. Depuis les premiers travaux de Merton, Fiske et

Kendall (1990), des usages très intéressants de cette pratique dans le cadre de différentes disciplines peuvent être trouvés, notamment en sociologie (par exemple, Frazer, 1988, 1989; Krueger, 1994; Morgan, 1997) et en éducation (par exemple, Larochelle & Désautels 2001). Généralement, les auteurs qui traitent de cette pratique d'enquête présentent les groupes de discussion comme étant des entretiens peu structurés dans le cadre desquels la chercheuse ou le chercheur est plus en retrait, laissant la place à des interprétations plus libres de la part des personnes sollicitées, posant des questions plus ouvertes, et encourageant les interactions qui deviennent la principale source de données pour l'étude. Les derniers entretiens de groupe réalisés avec les enseignantes se rapportent bien à cette définition des groupes de discussion : mon rôle est devenu plus accessoire, davantage de l'ordre de la régulation des échanges. Cette modification de la dynamique des entretiens de groupe dans le sens d'une plus grande prise en charge de la coconstruction de l'objet de préoccupations mutuelles par les praticiennes a favorisé la confrontation des idées et l'expression de désaccords.

Épilogue

Le mouvement d'autonomisation des enseignantes a pris une ampleur inattendue : au cours de la rencontre-bilan qui a suivi l'étape de l'investigation sur le terrain (janvier 2007), les cinq enseignantes ont demandé à leur direction d'école que les journées réservées à la formation continue dans les années à venir se réalisent selon le type de démarche proposé dans le cadre de cette investigation. De fait, elles ont dit souhaiter que soient mises sur pied des tables d'échange entre pairs autour de différentes thématiques ou problématiques liées à leur pratique. Ainsi, il semble que le type d'accompagnement réflexif offert, même s'il différait des attentes initiales, ait été significatif en termes de développement professionnel pour le groupe d'enseignantes. Considérant que les praticiennes ont contribué à mettre en place de nouvelles activités similaires à la suite du projet, mais sans l'accompagnement d'un « expert », et ce, en s'appropriant un pouvoir par la négociation d'activités signifiantes auprès de leur direction d'école, peut-on penser que la visée d'émancipation (*empowerment*) sous-jacente à l'approche collaborative en recherche ait été atteinte? Au-delà de constituer une méthodologie de recherche pertinente, peut-on envisager l'entretien de groupe comme une pratique favorisant l'établissement d'un rapport émancipatoire au savoir pour les acteurs concernés?

Conclusion

Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe dans le cadre de cette recherche collaborative a permis d'identifier différents processus sociaux ainsi que des

enjeux qui teintent la codéfini-tion de la situation d'enquête. Ainsi, comme on l'a vu, la coconstruction de savoirs autour d'un objet de préoccupations mutuelles implique la négociation continue du contrat collaboratif et celle des rôles des uns et des autres. Par exemple, pour la chercheuse, cela a conduit à prendre en considération le positionnement pragmatique de ses partenaires, qui pouvait sembler *a priori* distinct des valorisations académiques, en offrant un compromis (représentation schématique); pour les enseignantes, cela s'est traduit par une prise de risque en s'exposant au jugement de l'Autre, celui de pairs, mais aussi celui d'une chercheuse qui occupe une position différenciée dans l'espace social. Par ailleurs, l'entretien de groupe conduit dans une perspective compréhensive exige, comme on l'a vu aussi, une certaine souplesse en situation qui a peu d'affinité avec des procédures d'entretien standardisées; au fil de l'engagement conversationnel des participantes, il a fallu faire place à l'ajustement d'interprétations ou encore à de nouvelles pistes de réflexion au profit de la fécondité de la démarche de coconstruction.

Par ailleurs, la démarche d'objectivation des entretiens de groupe à laquelle je me suis livrée dans le cadre de cette contribution, bien qu'étroitement liée au contexte de la recherche menée, amène à prendre en considération certaines idées qui dépassent la singularité de cette expérience. La première concerne justement le caractère inévitablement situé de la recherche qualitative. Comme le suggère l'argumentation déployée, les analyses qu'on peut tirer d'une recherche sont à mettre en relation avec la démarche méthodologique, qu'elle soit réalisée par le biais d'entretiens de groupe ou d'autres pratiques d'enquête. Non seulement faut-il prendre acte des référents théoriques / épistémologiques qui sous-tendent l'investigation, mais il faut également interpréter les résultats obtenus en fonction des balises du contrat passé avec les personnes qui participent à la recherche et de sa négociation continue en cours de démarche. La deuxième idée, qui découle de la première, est relative à la réflexivité méthodologique. Comme le soutient Demazière (2008), et à l'instar du regard processuel auquel convie la tradition de l'interactionnisme symbolique, il importe d'analyser comment la situation d'enquête est interprétée par les personnes sollicitées en précisant les conduites qu'elles engagent dans l'interaction avec la chercheuse ou le chercheur, et comment celle-ci ou celui-ci interprète ces conduites et s'engage en fonction des contraintes que peut poser le projet commun. Par conséquent, contrairement au modèle dominant qui conduit à présenter des propos méthodologiques aplatis, finis, lisses, mettant de l'avant un produit « bien emballé », tel que le relève Demazière (2008), il serait souhaitable, pour toutes recherches, d'ouvrir la boîte noire de la démarche d'investigation mise en œuvre et, surtout, de proposer une réflexion sur les processus sociaux qui ont

été à l'œuvre, sur les enjeux qui ont contribué à donner forme aux savoirs scientifiques produits. De manière particulière, et référant à l'idée éloquente d'« objectivation participante » définie par Bourdieu (2003), il me semble important qu'une chercheuse ou un chercheur examine son propre positionnement dans le cadre de la négociation du contrat collaboratif (ou de communication), c'est-à-dire qu'elle ou qu'il élabore une analyse critique et réflexive de son implication dans ce type d'investigation.

Notes

¹ L'auteure remercie Sylvie Guignon, Matthias Pépin ainsi que Marie-Claude Bernard dont les commentaires constructifs ont permis de clarifier le propos avancé dans cette contribution. L'auteure remercie aussi le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) dont le financement, sous la forme d'une bourse d'excellence, a rendu possible la réalisation de la thèse à partir de laquelle est tiré cet article.

² Sur la base des entretiens réalisés auprès des enseignantes ayant collaboré à la recherche, l'évaluation formative est ici conçue tel un processus d'évaluation continu centré sur les progressions différenciées des élèves, qui prend la forme d'un soutien explicite aux apprentissages plutôt que celle d'une sanction.

³ La fécondité des analyses réalisées dans le cadre de la recherche doctorale repose en grande partie sur la prise en compte des interactions qui se sont manifestées lors des entretiens de groupe : elle a permis de distinguer des conventions de la culture de métier des enseignantes à partir des « manières de faire partagées », des pratiques singulières et créatives telles des routines à partir des « manières de faire admises » et, enfin, des accords pragmatiques permettant de négocier les tensions entre la visée de soutien aux apprentissages de l'évaluation formative, les contraintes institutionnelles et les pressions sociales à partir des « manières de faire contestées ».

⁴ Les entretiens individuels, soutenus par les bandes vidéo produites dans les classes, ont servi de contexte préparatoire aux entretiens de groupe; empruntant à la métaphore théâtrale de Goffman (1973), on pourrait dire qu'un statut de « coulisses » leur était conféré dans cette recherche. Les entretiens individuels ont été conduits selon un protocole de rétroaction vidéo que Tochon (1996) nomme une « réflexion partagée », soit une méthodologie semi-structurée qui favorise l'élucidation des savoirs pratiques des praticiens. Dans ce cadre, les enregistrements vidéo de l'action en classe servent à donner une prise aux praticiens pour parler de leur pratique, à ancrer leur réflexion dans l'expérience pour faciliter le travail de coconstruction des savoirs utiles au développement professionnel.

⁵ Certains auteurs rapportent une modification graduelle du rapport hiérarchique avec les milieux partenaires de la recherche. Par exemple, Racine et Sévigny (2000) soutiennent que malgré une relation *a priori* intimidante pour les intervenantes d'une maison d'hébergement, engendrée notamment par la terminologie universitaire qu'elles employaient lors des entretiens, le rapport hiérarchique serait devenu moins asymétrique au fil de leur enquête sur le terrain.

⁶ Comme le soutient Mishler (1986), les travaux d'Oakley montrent bien que la recherche « hygiénique », c'est-à-dire neutre et objective, est en fait un mythe qui donne du pouvoir. En cela, la chercheuse rejoint d'autres auteurs tels que Haraway (1988) qui fait valoir que mettre de l'avant une recherche « neutre », exempte de « biais », sur la base d'une croyance en une réalité ontologique, est de l'ordre d'une stratégie rhétorique qui sert bien le pouvoir en recherche.

⁷ En désignant un petit groupe d'élèves ainsi, en référence à la célèbre bande dessinée *Astérix et les Gaulois* écrite par Uderzo et Goscinny, cette enseignante indiquait qu'après chacune des leçons de groupe, il y a toujours quelques élèves qui demandent une attention particulière, des explications supplémentaires, bref, qui ne comprennent pas suffisamment la leçon dont les modalités initiales sont prévues pour l'ensemble du groupe.

Références

- Becker, H. S. (1982). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(1), 43-58.
- Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations. *Cahiers de linguistique française*, 26, 251-268.
- Callon, M. (1999). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégage : la double stratégie de l'attachement et du détachement. *Sociologie du travail*, 41, 65-78.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, P. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Campehouth, L. van, Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Charaudeau, P. (1995). Le dialogue dans un modèle de discours. *Cahiers de linguistique française*, 17, 141-178.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Couture, C., Bednarz, N., & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut national de la recherche agronomique.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustement de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Éds.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dufour, B., Fourez, G., & Maingain, A. (2002). Comment construire une représentation de « sa » ville pour y favoriser l'intégration sociale, dans la perspective de valeurs éthiques? Une méthodologie interdisciplinaire pour des formateurs. *Cahiers pédagogiques*, 9. Repéré à <http://www.fundp.ac.be/universite/asbl/interfaces/revues/cip>.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V., & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Frazer, E. (1988). Teenage girls talking about class. *Sociology*, 22(3), 343-358.

- Frazer, E. (1989). Feminist talk and talking about feminism : teenage girls' discourses of gender. *Oxford Review of Education*, 15(3), 281-290.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global : les lieux du savoir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (2 vol.). Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- Guignon, S., & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs se mettent en mots. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Recherches qualitatives*, 21, 3-20.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledge : the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hunter, F. (1953). *Community power structure. A study of decision makers*. Chapel Hill, NC : University of North Carolina Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus group. A practical guide for applied research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Laplantine, F. (1995). *L'anthropologue*. Paris : Payot.
- Larochelle, M., & Désautels, J. (2001). Les enjeux socioéthiques des désaccords entre scientifiques : un aperçu de la construction discursive d'étudiants et étudiantes. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(1), 39-60.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1990). *The focused interview. A manual of problems and procedures* (2^e éd.). New York : Free Press.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Morrisette, J. (2009a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Morrisette, J. (2009b). Une perspective interactionniste : un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *Sociologies*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index3028.html>
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH : Les Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- O'Brien, J., & Kollock, P. (2001). Meaning is negotiated through interaction. Dans J. O'Brien, & P. Kollock (Éds), *The production of reality : essays and readings on social interaction* (3^e éd.) (pp. 189-205). Thousands Oaks, CA : Pine Forge Press.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris : Armand Colin.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2^e éd.). Sprimont, BE : Mardaga.
- Quéré, L. (1994). Sociologie et sémantique. Le langage dans l'organisation sociale de l'expérience. *Sociétés contemporaines*, 18-19, 17-41.
- Racine, G., & Sévigny, O. (2000). La construction d'une relation de coopération entre des chercheuses et des intervenantes dans une expérience de partenariat. *Recherches qualitatives*, 21, 45-98.
- Roulet, E. (1999). Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours. Dans H. Nolke, & J.-M. Adam (Éds), *Approches modulaires* (pp. 187-256). Genève : Delachaux et Niestlé.

- Sparks, G. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41, 65-72.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Tochon, F., & Trudel, P. (Éds). (1996). La rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-655.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2006). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionnism : theory and method. Dans M. D. Le Compte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Éds), *The handbook of qualitative research* (pp. 337-404). New York : Academic Press.

Joëlle Morrissette est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux s'inscrivent dans les domaines de l'évaluation des apprentissages, de l'interactionnisme symbolique ainsi que des savoirs pratiques, et portent la marque d'une préoccupation particulière pour l'épistémologie de la recherche. Sur le plan méthodologique, elle privilégie les investigations collaboratives sur le terrain par le biais d'entretiens individuels et de groupe avec les enseignantes et les enseignants. Sur le plan analytique, elle aborde ses objets d'étude sous l'angle des interactions qui lient les acteurs de la situation éducative au quotidien, cherchant à rendre compte des significations qu'ils engagent dans ces interactions. À cette fin, et concevant que le sens est indissociable de la manière dont il est produit, elle recourt à des analyses de discours, plus précisément à l'analyse de conversations.

Communication organisationnelle et groupe de discussion

Sylvie Parrini-Alemanno, Maître de conférences

Université de Nice

Résumé

En analysant des échanges provenant de groupes de discussion formés à l'intérieur d'une entreprise de grande distribution de produits de luxe, nous voulons mettre en évidence leurs effets sur la communication de l'organisation concernée. Plus généralement, nous élaborons une méthode de groupe basée sur la dédifférenciation avec le groupe de diagnostic et sur son rapprochement du *focus group*. Cette méthode revêt un caractère propre à notre intervention en communication, car elle prend en compte la situation de l'organisation (moment ponctuel de l'organisation enraciné à son passé et penché vers son avenir, soit sa culture d'entreprise) et son contexte (espace de l'organisation, économie locale et globale) en activant les fonctions comparative et normative du groupe. Elle révèle le clivage à l'origine des dysfonctionnements de la communication dans une organisation. Mettre en évidence une spécificité des causes et conséquences de ce type de groupes de discussion présente une valeur heuristique quant à la nature même des communications interpersonnelles vécues dans une organisation.

Mots clés

GRUPE DE DISCUSSION, *FOCUS GROUP*, GROUPE DE DIAGNOSTIC, COMMUNICATION DES ORGANISATIONS, RECHERCHE-ACTION

Introduction

Pour montrer le potentiel épistémique contenu dans la méthode de certains types d'entretiens de groupe sur le contexte dans lequel ils sont activés, nous présentons une intervention singulière que nous avons menée dans le cadre d'une recherche-action relative à la régulation des relations socioprofessionnelles à l'intérieur d'une organisation, en l'occurrence un magasin de grande distribution. Les groupes de discussion (*focus groups*) que nous avons constitués sont le support de toute l'intervention non uniquement dans les termes d'une méthodologie forte, mais dans le potentiel d'émergence d'une hypothèse après coup sur la communication interne. En effet, ils

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(3), pp. 33-56.
ENTRETIENS DE GROUPE : CONCEPTS, USAGES ET ANCRAGES II
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
© 2011 Association pour la recherche qualitative

s'avèreront révéler le cœur de la problématique organisationnelle et en même temps la production des effets bénéfiques sur les relations socioprofessionnelles. L'objectif commun au manager, aux personnels-acteurs directs et à la chercheuse était au départ de déterminer les modes de « communiquer » des acteurs concernés dans les situations professionnelles qu'ils vivent et les dysfonctionnements qui y sont attachés en vue d'améliorer les communications internes. La technique du groupe de discussion, que nous abordons selon une démarche inductive, permet de mieux comprendre l'influence de ce type de technique sur les communications dans l'organisation mais aussi de déterminer l'impact de la culture d'entreprise sur les relations professionnelles. Pour ne pas relater la totalité de la recherche-action, nous rendons compte d'une sélection de séquences issues des séances de ces groupes de discussion et les phénomènes qui en émergent. Ces derniers permettent de mieux comprendre leur influence sur les communications dans l'organisation et le fort déterminisme de la culture d'entreprise sur les relations professionnelles.

L'étude des dysfonctionnements de communication est le plus souvent pris en charge avec un dispositif de la catégorie « entretiens de groupe » menés par un intervenant extérieur. La complexité de la situation, soit notre double statut de consultante en communication organisationnelle et chercheuse, appelée dans une organisation de grande distribution par le directeur de la formation pour résoudre des « problèmes » de communication repérés entre les membres du personnel de vente, nécessite que l'on s'interroge sur un certain nombre de points. Ces points que nous allons développer portent sur :

- la forme de la recherche-action commandée par un responsable, non pour lui-même ou l'équipe des cadres, mais pour les salariés;
- la teneur des entretiens de groupe particuliers comparativement aux dispositifs de groupe qui existent déjà. Ces derniers sont le contexte de référence à partir desquels nous avons construit des groupes propres aux interventions;
- la réflexion sur le *focus group* et sa proximité avec les groupes que nous animons;
- la présentation d'une section de la recherche-action et l'utilisation des « groupes de communication » que nous avons organisés.

Situation de recherche-action en communication et construction des groupes de discussion

Mise au point sur l'intervention en recherche-action

Au fur et à mesure de la présentation de notre recherche-action, nous allons expliciter les étayages épistémologiques et méthodologiques qui ont justifié la construction de groupes de parole, proches mais encore différents des

entretiens de groupe utilisés lors de recrutement de certaines grandes entreprises, des *focus groups* ou des groupes de discussion bien décrits par Duchesne et Haegel (2008).

Aborder une intervention en milieu réel (non expérimental) signifie « parler du travail qui s'instaure au sein d'un ensemble concret composé d'individus et de groupes en interactions, structuré par le ou les systèmes dont il relève (...) » (Dubost, 1987, p. 15). Nous nous situons donc dans un ensemble réel par opposition à un dispositif expérimental (cf. les travaux de Kurt Lewin). En tant qu'intervenante extérieure, nous avons été appelée par cet « ensemble », mais plus précisément par le manager, à propos de phénomènes qui font problème à l'un ou à tous les acteurs en jeu. Dans les organisations, les dysfonctionnements de la communication apparaissent comme la source majeure des difficultés des équipes à travailler ensemble, or « ...l'efficacité d'une équipe est intimement liée à la capacité d'engagement personnel de chacun de ses membres », dit Cardon (1992, p. 19). Ainsi, il est désormais acquis que tout problème de communication est généralisable à l'ensemble de l'organisation, soit à son système. Pourtant, lorsque l'équipe de direction a assimilé le fait qu'il était devenu nécessaire de résoudre ces problèmes, la prise en charge par un intervenant extérieur est commandée pour les salariés seulement. Nous verrons que la direction s'assimile assez peu au groupe des salariés et ne participe pas à l'action de « formation » en communication qu'elle préconise et commande pour les salariés.

Dans la société de grande distribution où nous intervenions, le directeur du personnel s'était rendu compte de graves distorsions dans les relations des personnels de vente entre eux et avec les chefs d'équipe. Il aura fallu des rencontres régulières avec ce directeur pour faire préciser la situation et la demande. De façon générale, les interventions psychosociologiques se construisent au fur et à mesure que se précise la demande du manager ou tout au moins de celui qui a le pouvoir de décider de l'intervention. Corrélativement, l'intervention prend forme après un certain nombre de réunions. Dans notre cas, elle s'est stabilisée sur la volonté de clarifier, d'identifier, de résoudre des dysfonctionnements dans les échanges professionnels quotidiens pour « améliorer le climat ». Et le moyen d'atteindre ces objectifs est, la plupart du temps, la constitution de petits groupes de salariés qui se retrouvent dans une salle où ils vont échanger et discuter et tisser au fil des échanges un récit collectif sur l'organisation, sur eux-mêmes en tant qu'acteur et les autres coacteurs. Nous sommes dans une double perspective systémique (Mucchielli, 2004) et culturaliste (Hofstede, 1984) selon laquelle les équipes sont des microsystèmes dans le système organisationnel, elles ont une culture renforcée par l'engagement de chacun. Ce point de vue s'inspire

des paloaltiens, mais il est encre dans le début du courant des relations humaines qui suscitera les entretiens de groupe en milieu industriel.

Ce dispositif de l'entretien de groupe existe en effet depuis le tournant méthodologique des recherches, pris dans le milieu industriel avec les travaux d'Elton Mayo à la Western Electric Compagny en 1929 (dite l'expérience d'Hawthorne). Puis, les travaux de Lewin et ses successeurs, installant la dynamique de groupe et le *T-Group* (*basic skills training group*) (1946-1949) – en français *groupe de base*, *groupe de diagnostic* ou *groupe de sensibilisation* –, constitueront le socle des groupes que nous formons lors des interventions que nous menons. Le terme *recherche-action* est d'ailleurs historiquement attribué à Lewin, définissant en même temps l'implication du chercheur dans une action dans un groupe susceptible d'en changer sa réalité, mais aussi de faire émerger des connaissances relatives à ces modifications observées. Ce groupe dit « restreint », relativement à son nombre de participants peu élevé, permet une « expérience de groupe ». Si la procédure lewinienne est essentiellement expérimentale, elle a inspiré néanmoins les modalités des interventions psychosociologiques qui ont suivi. Durant ces mêmes années, Moréno (1965) et Rogers (1973), respectivement psychiatre et psychologue, influenceront la structuration des sessions dans le sens de la non-directivité ou de la « centration sur le client », sachant que l'activité des groupes de diagnostic s'associe à la force de changement.

La théorie lewinienne reste la plus adoptée par les formateurs et consultants. Elle a été suivie de nombreuses applications en tant que méthode de formation. Amado et Guittet (1975) réunissent et synthétisent les différents courants de pensées et de pratiques qui ont créé et installé la dynamique des communications dans les groupes. Ils précisent les différents types de groupes générés par différentes techniques d'organisation et selon les objectifs poursuivis : la conduite de réunions, le psychodrame et le groupe de diagnostic. On constate que les différentes approches ont conditionné l'existence de ces groupes. Sur le plan méthodologique, Amado et Guittet (1975) distinguaient trois façons de procéder relativement aux objectifs :

les groupes centrés sur l'apprentissage de techniques (réunion, entretien...), sur l'exploration, grâce au groupe, des difficultés de l'individu (psychodrame, bioénergie...), sur l'évolution personnelle par l'analyse et le vécu de la dynamique des interactions (groupes de diagnostic, d'évolution, Balint) (p. 151).

Par ailleurs, c'est dans les structures de soins que les groupes de parole sont plus particulièrement utilisés, l'effet thérapeutique par la parole étant

recherché pour le sujet dans et par le groupe (cf. Leboul, 1998; Ruzniewski, 1999).

In fine, les groupes de salariés ou de cadres, compte tenu de l'intervention que je propose, se présenteraient plutôt comme des groupes d'entraînement aux techniques de base (*basic skills training groups*), entre les *skills groups* qui étudient des situations concrètes et leurs solutions ou résolutions, et les *training groups*, plus centrés sur les relations humaines vers certaines modalités de changements personnels et professionnels. Cependant, la modalité de fonctionnement des *basic skills training groups* n'est pas tout à fait de nature à rendre compte des processus de groupe dans l'intervention telle que je la conçois. Voyons donc les différents types de groupes dont le fonctionnement pourrait s'approcher des « groupes de communication ».

Approche différentielle de la nature et du fonctionnement des groupes

Le type d'intervention que nous menons tient compte de quelques affinités avec les groupes de diagnostic mis en place par les psychanalystes de groupe. Le groupe de diagnostic décrit par Anzieu (1975), ou « T. Group, ou groupe de base ou d'évolution ou de sensibilisation ou de rencontre, présente des règles précises qui s'organisent en un système symbolique » (p. 19). Ses règles de verbalisation de l'ici et maintenant, d'abstinence, de restitution et de discrétion sont déjà bien connues. Elles sont le premier fondement du groupe de diagnostic, et c'est à la psychanalyse que le groupe de diagnostic doit leur élaboration. Nous nous y sommes référés sur le plan méthodologique, même si la demande initiale d'intervention que nous avons reçue ne nous permet pas de procéder véritablement selon les règles du groupe de diagnostic. Étayées sur les fonctions de la cure et les obligations qu'elle impose, ces règles se sont affinées grâce à la multiplicité des échanges qu'a eus Anzieu (1975) avec ses confrères.

Le nombre de participants doit être optimal (entre 7 et 15) pour qu'il y ait « une double analogie¹ avec la vie socio-professionnelle où chacun est affronté avec un nombre restreint de partenaires, sur un fond de vie sociale globale et l'inconscient individuel » (Anzieu, 1975). En effet, cette « situation de groupe restreint offre à chacun la possibilité de trouver chez un autre un support sur lequel projeter cette instance, cette pulsion, cette identification, ou un délégué chargé d'en être à sa place le porte-parole » (Anzieu, 1975, p. 23). Cette double analogie que propose Anzieu peut se retrouver dans la situation de groupe en entreprise. Trois unités régissent les petits groupes et participent aux règles de sorte à constituer un cadre efficace. L'espace et le temps de la rencontre génèrent respectivement un espace clos de l'ici que le groupe s'approprie (utopie) et une durée et un rythme des séances (dix à vingt séances, une à deux heures par jour) qui créent un « éphémère intense » (uchronie)

(Anzieu, 1984, p. 24). Pour Anzieu, la structure sociotemporelle fonctionne comme une membrane à deux faces, l'une du côté du social, l'autre du côté des processus psychiques individuels. C'est le fonctionnement d'une médiation. Enfin, une unité d'action impose que la tâche assignée par l'animateur (échanges verbaux, relaxation, prise de rôle...) soit unique. Ces règles concernent aussi les animateurs.

Examinons l'espace et le temps des groupes en entreprise par rapport à ceux du groupe de diagnostic. « Le groupe de diagnostic se présente par la première face comme une mise entre parenthèses de l'espace-temps social. Les participants sont "dans un séminaire" », précise Anzieu (1984, p. 24). Ainsi, lors des séances de formation en communication dans leur entreprise, les participants s'essaient à recréer une « société autre », qui ne sera « autre » qu'en référence aux thèmes inhérents à l'intervention et donc susceptible de générer une « utopie entrepreneuriale » propice à des moments d'illusion groupale. Par ailleurs, Anzieu explique que :

le groupe de diagnostic aide les participants à se dégager non seulement de leur place sociale, mais aussi de la place où a pu les figer le désir inconscient trop pressant de leur entourage familial ou professionnel, il peut aussi les aider à trouver leur place de sujet (1975, p. 26).

L'intervention, telle que nous l'organisons, veut plutôt aider les participants à (re)trouver leur « place » de sujet travaillant, là étant une différence majeure entre l'intervention en entreprise et le groupe de diagnostic. En effet, l'organisation de l'intervention invite plus les participants à réintégrer une place qui leur est due au regard de leur statut de salariés et de la nécessité de l'entreprise. De la même façon, si le temps du groupe de diagnostic est « une mise à l'écart provisoire des rapports sociaux habituels » (Anzieu, 1975, p. 26), le temps du groupe en entreprise n'est pas vraiment une uchronie. L'intervention en entreprise se passe pendant le temps de travail des participants et ce temps leur est rémunéré comme tel. L'investissement de ce temps ne peut que se trouver marqué pour les participants par un caractère d'obligation à être là, et un éventuel vécu de « mise à l'écart provisoire » ne peut venir qu'au fil des séances, d'une façon conditionnelle au vécu quotidien dans l'entreprise. Car ces groupes n'ont pas, comme dans le groupe de diagnostic, un « temps sans passé préalable » (Anzieu, 1975, p. 26). Les participants que nous réunissons se connaissent toujours, ce qui donne au groupe des caractéristiques de « groupe constitué » au préalable.

Cette situation apporte un matériel indispensable pour tenter une investigation sur la relation entre la communication interne et la culture

d'entreprise, ce qui serait impossible avec le groupe de diagnostic où la tâche implicite pour chacun des participants est de « communiquer » une part de sa subjectivité à d'autres participants qu'il ne connaît pas : « il est en un sens anhistorique » (Anzieu, 1975, p. 27). Et se jouant sur trois registres temporels, soit le « temps de la répétition », le « temps du retour aux origines » et le « temps du recommencement », le temps du groupe de diagnostic permet que « la fin du groupe ne se pose plus à lui en termes angoissants » (Anzieu, 1975, p. 27). Il n'en est pas tout fait de même pour le groupe en entreprise car la fin de l'intervention constitue le retour du groupe en entreprise telle qu'il l'a quittée avant les séances, c'est-à-dire occupée par des problèmes communicationnels. Seule une nouvelle façon de communiquer pour l'individu et pour le groupe est à supputer à l'issue de l'intervention.

Si, concernant la fin d'un groupe de diagnostic, « le but de la formation par les méthodes de groupe est un but individuel, de meilleure réalisation pour chacun de ses possibilités » (Anzieu, 1975, p. 27), celui de l'intervention en communication en entreprise y ajouterait l'objectif d'une meilleure réalisation personnelle et professionnelle pour chacun grâce à une communication plus satisfaisante à l'intérieur de l'entreprise. Comme pour un groupe de diagnostic, éviter l'emprise de l'illusion groupale donne à la « fin de la session (...) un autre sens », une plus grande souplesse dans les rapports interpersonnels dans l'entreprise (Anzieu, 1975, p. 26).

Un dernier point nous paraît important à évoquer. Il concerne le contenu des échanges dont l'analyse qui suit va donner un aperçu. Il s'agit des règles de « libres associations (dite encore de non-omission) selon laquelle les participants peuvent tout dire dans l'espace temps de la séance » (Anzieu, 1975, p. 28) et celle d'abstinence qui interdit des relations personnalisées entre les participants et l'intervenant; elles se présentent de façon quasi-analogue dans les groupes de l'intervention en entreprise. Cependant, la règle de libres associations est à relativiser par rapport à la connaissance que les participants ont les uns des autres et à la présentation des thèmes de l'intervention au début de la première séance. L'invitation à parler « librement » demeure relative aux thèmes sur l'histoire, sur l'activité, sur la « place » des individus dans l'organisation, sur les produits vendus, sur la communication, même si à cette occasion du groupe de discussion, les participants parlent de leur expérience personnelle.

Le travail illocutoire des groupes permet ainsi d'émettre des hypothèses sur la nature des liens intersubjectifs et transsubjectifs qui commandent toute l'organisation d'une entreprise. Les modalités de la communication interne y sont nécessairement soumises et la culture d'entreprise y trouve ses origines.

L'observation de ces positions méthodologiques différentielles met en évidence la difficulté de concevoir la méthodologie d'une telle intervention. De façon synthétique, l'on peut dire que les règles d'abstinence et de discrétion sont respectées, mais que les règles de libres associations et de restitution sont dépendantes du cadre précis de l'intervention en entreprise. Ces règles subissent des aménagements, voire des distorsions, car elles sont soumises aux lois propres à la vie institutionnelle, omniprésentes à l'intérieur du protocole même de l'intervention. Par là même nous nous approchons du *focus group*.

Précisions sur le focus group

Nous avons constitué des groupes de discussion très particuliers en entreprise puisqu'ils sont formés à l'occasion de l'intervention, soumis à un thème de discussion, pour atteindre un trio d'objectifs, ceux du manager, ceux de la chercheuse et ceux des participants, qui convergent tous vers le changement et la réduction de tensions propres aux dysfonctionnements communicationnels. C'est une évolution actuellement que nous avons envisagée et conçue pour des groupes « en formation à la communication ». Cette méthodologie présente une parenté évidente à la méthode des *focus group*.

Notre choix méthodologique de constitution des groupes en entreprise s'assimile à un *focus group* en relation avec une démarche inductive de recherche. En effet, ainsi que l'explique Toupin (2001) à l'occasion d'une étude sur le travail des femmes dans les communautés,

comme il s'agissait essentiellement d'une recherche-action exploratoire, dont le but final était d'en arriver à établir une argumentation, nous devons utiliser, dans notre collecte de données, une méthode qui nous permette de découvrir ensemble, chercheuses et interviewées, cette argumentation, ou du moins des pistes d'élaboration de cette dernière (p. 28).

Développé méthodiquement par Krueger (1998), mais aussi par Geoffrion (1992) et Morgan (1997), l'entretien de groupe voit ses méthodologies renforcées par leur utilisation dans les recherches-actions. Nous pensons, comme Gohier, Jutras et Desautels (2007) qui travaillent sur l'éthique dans la pratique enseignante, que le *focus group* permet de

réunir des personnes dans un climat de discussion libre, par ailleurs animée et thématiquement orientée par un animateur/chercheur. Dans ce contexte, la discussion est ouverte et permet la formulation ou l'énoncé d'un large spectre d'enjeux, à partir de quatre ou cinq thèmes déterminés par le cadre théorique, selon un guide d'animation préétabli. Cette formulation ne se fait cependant pas en vase clos, mais dans le contexte d'une discussion

qui favorise l'échange et la réflexion avec des pairs que ne permettent pas, par exemple, des entrevues réalisées sur une base individuelle (p. 4).

Étude de terrain partielle, chronique d'un clivage sous-tendu

L'entreprise d'étude et d'intervention est l'un des représentants locaux d'une multinationale et compte à son service environ 200 personnes. L'intervention a porté sur cinq groupes qui ont participé à dix séances chacun. Ces séances duraient deux fois six heures. Les séances étaient enregistrées avec l'accord des participants. Les données ont par la suite été triées en fonction de l'intérêt de certains échanges significatifs. Dans une entreprise de cette taille, la communication interne est organisée par des réseaux qui régissent les relations à la hiérarchie. Le directeur général exerce un management à distance et assure seul l'interface entre la direction parisienne et les salariés. Appartenant au domaine de la grande distribution, cette entreprise diffuse des produits de luxe qu'elle ne fabrique pas. Pionnière dans ce domaine, cette entreprise familiale à l'origine a conservé une aura indéniable dans son secteur d'activité malgré une rude concurrence, mais se trouve éprouvée par un marasme ambiant préjudiciable au climat général.

L'intervention sur le terrain se fait à ce point où se rejoignent un destin singulier et une histoire collective ou groupale déjà « écrite ». Cette intervention a pour objectif premier de mesurer, ou de faire mesurer à ceux qui y sont confrontés, leur forme d'adhésion ou d'inscription personnelle à ce collectif, sachant que ne pas s'y inscrire, c'est se retrouver en situation d'« exclu » dans l'entreprise même.

Une telle perspective confère à la culture d'entreprise, que nous résumons pour cette occasion « histoire d'entreprise », un rôle déterminant dans la mise en œuvre, l'actualisation et l'évolution des relations humaines. En tant qu'intervenante, confrontée à la fois à ces réalités relationnelles et à la demande institutionnelle, je me propose de travailler à un « ajustement » de la réponse que je peux apporter à cette demande de « formation en communication » qui émane des dirigeants. En prenant en compte la part de parole qui est consacrée à cette histoire-là par les participants durant les séances de groupe de discussion, nous laissons émerger les éléments de compréhension. Nous nous trouvons, de ce fait, dans la nécessité de concevoir une intervention dont les implications étaient tout aussi complexes que celles de la demande initiatrice.

Nous allons présenter un extrait de notre recherche-action dans une organisation qui s'appuie sur une méthode d'entretien de groupe entre le *focus group* pour ce qui est de la liberté des échanges et des communications entre

les participants et le groupe de diagnostic pour ce qui est du suivi d'une procédure rigoureuse, d'une mise en place des éléments qui permettent un recueil des données clair, mais qui n'adopte aucune visées thérapeutiques ni individuelle, ni de groupe.

Méthodologie d'intervention sur le terrain

Il me faut préciser que j'ai mené cette intervention seule et que le « nous » que j'utilise correspond au temps de travail de recherche qui réunissaient des étudiants et moi-même pour réécrire les données enregistrées. Le « nous » correspond au temps de la recherche et le « je » est utilisé pour rendre compte de la réalité des relations sur le terrain qui me plaçait seule en face des participants.

La demande de l'organisation ou le déclenchement de la « situation »

Des entretiens que j'ai pu avoir avec le directeur du personnel, il ressort un mécontentement évident des salariés qui se disent mal rémunérés et peu considérés. Des difficultés financières probables de l'entreprise expliquent ces revendications. De concert avec le directeur de la formation, le directeur du personnel se plaint lui aussi de mauvaises conditions de travail, mais également d'une mauvaise qualité du travail rendu par les vendeuses. C'est sur ce dernier point que doit porter l'intervention :

- « L'accueil est mauvais, les vendeuses s'occupent mal des clients, il y a un vrai problème de motivation dans la totalité du personnel de vente en relation avec la clientèle... Il faudrait voir comment y remédier. Peut-être avec un stage de vente, mais avec un peu de psychologie... C'est nécessaire parce qu'avec toute cette susceptibilité, il y en a certaines à qui il n'est pas question d'apprendre comment on vend », dit le directeur du personnel.

Il précise par ailleurs que :

- « Les vendeuses ne sont jamais contentes... Elles vont mal... Enfin l'atmosphère n'est pas très bonne. Et c'est à cause de certaines d'entre elles... Vous pouvez sûrement savoir ce qui se passe avec votre formation de psycho ».

Les vendeuses s'occupent des produits de la marque que cette entreprise a créée il y a une dizaine d'années, mais aussi des produits dont certaines grandes marques lui confient la gestion, probablement pour des raisons économiques et financières. Le personnel en place est donc divisé entre les vendeuses salariées par différentes marques et les vendeuses salariées par l'entreprise. Les prérogatives accordées par les marques à leurs vendeuses ne sont pas toujours identiques à celles que l'entreprise concède aux siennes, ce

qui provoque un malaise renforcé par le fait que les unes côtoient directement les autres.

- « Les vendeuses ne sont pas très bien payées, mais il y a tellement de chômage que tout le monde reste, enfin surtout l'ancien personnel... Parce qu'au niveau des jeunes, il y a un *turn-over* important », précise le directeur de la formation.

La demande porte donc sur une régulation des communications par des échanges en groupe sur le métier de vente et ses caractéristiques; le directeur pense ainsi que chacune « révisera » ses comportements professionnels et améliorera ses communications.

Le dispositif ou les focus groups ou groupes de discussion

Ce type d'intervention en communication n'existe qu'à partir du dispositif groupal. Les salariés sont réunis pour un temps donné dont les limites précises sont rappelées au début de chaque séance. C'est le même groupe qui se retrouve lors de chacune des deux séances. Cette stabilité dans la composition du groupe doit être maintenue pour favoriser le sentiment d'appartenance au groupe, et non pas à « un » groupe, et assurer l'absence de variations dans sa composition. Cette immuabilité de principe est susceptible de créer, par la répétition de l'identique, de pause en pause ou de séance en séance, une impression de familiarité des visages, des regards et des voix.

Pendant la séance, les membres du groupe sont disposés dans la salle de manière à former un cercle. Le cercle concentre l'espace de paroles et d'échanges en plus de contribuer à créer un sentiment de proximité et d'intimité qui participe à l'instauration d'un climat propice à l'existence du groupe en tant qu'espace « privé ». Parce qu'il en marque la clôture, comme le fait la séance par ses frontières temporelles, le cercle crée un « dedans » et un « dehors » dont les marqueurs matériels (le cercle des chaises ou des fauteuils, des corps et des têtes) peuvent être autant de supports visuels propices à l'observation d'échanges non verbaux. Parallèlement, la disponibilité suscitée ou refusée des échanges de regards fonde la mise en œuvre et l'efficacité de la métaphore du groupe comme miroir de soi et des autres.

Les groupes se composent d'hommes et de femmes dont la moyenne d'âge est aux alentours de 45 ans. Ils sont tous en relation de vente avec la clientèle, soit directement pour les postes de vente, soit indirectement pour les caissières et les chefs d'équipes.

Nous avons travaillé en tout avec soixante-sept personnes, soit cinq groupes d'environ douze à quatorze personnes. En termes de statistiques, je peux évaluer à 80 % le nombre de femmes pour 20 % seulement d'hommes

affectés à la vente. Par ailleurs, c'est une catégorie de salariés qui, en très grande majorité, présente une certaine homogénéité lorsqu'on considère leur milieu socioculturel d'origine : globalement, ils appartiennent à un milieu modeste et ont un faible niveau d'études. Les femmes, dont la moyenne d'âge est de 45 ans (la plus âgée a 59 ans et la plus jeune a 21 ans), sont issues de milieux agricoles et habitent les quartiers les plus anciens de la ville. Les hommes, plus jeunes et ayant un niveau d'études sensiblement plus élevé, occupent en général les postes de techniciens-vendeurs (hi-fi, électroménager...).

La salle de formation vétuste, au dernier étage du bâtiment, reçoit les formations de tous types, mais sert aussi de débarras aux objets inemployés comme des mannequins de fils de fer obsolètes. Les participants échangent dans cette salle pour toutes les séances en plaisantant sur leur propre obsolescence.

Les thèmes de discussions

Comme trame de ces journées, nous proposons au personnel en formation une succession de thèmes. La structure de chacune des quatre demi-journées est identique. Chaque fois, j'indique la méthode utilisée et les objectifs à atteindre. L'intitulé du thème est « lancé » dans le groupe, suivant un découpage un peu artificiel sur le papier, mais beaucoup plus souple dans la réalité : une modification de l'ordre des thèmes ou l'ajout d'un exercice sont toujours possibles. Les thèmes sont précisément 1) la communication professionnelle; 2) la culture d'entreprise et l'histoire du magasin; 3) la culture d'entreprise et la construction de l'image globale de l'entreprise (discussion sur l'adéquation entre perceptions individuelles et collectives de l'image de l'entreprise); 4) l'apport des réflexions de chacun sur le rôle professionnel des membres de l'entreprise et sur le sien propre.

Les discours des participants sont notés; ils participent à cette mise en sens collective que suscitent les groupes de discussion. La récurrence des termes et des thèmes de préoccupations nous a permis de présenter d'interpréter les grandes lignes de sens qui supportent les discours.

Présentation et analyse du discours des participants

De l'histoire de l'entreprise aux histoires singulières

Un intérêt porté à l'évolution de l'organisation du magasin et à ses changements sur le plan architectural apparaît. Les vendeuses les plus anciennes ont pu citer leurs dix derniers directeurs et parler des modifications qui ont marqué l'évolution de l'aménagement des locaux. L'autorité des chefs semble peser particulièrement. Mais, en même temps, nous percevons chez les

vendeuses une sensation d'inconfort peut-être plus imputable à la taille de l'entreprise qui peut susciter chez certains employés la sensation de s'y perdre, de ne pas être reconnus dans leur identité propre.

Les vendeuses reconnaissent comme valorisant pour elles le cachet parisien du magasin local :

- « Il a un côté parisien qui est particulier à E1, une atmosphère...et l'espace »;
- « Moi, j'aime bien ce côté parisien, Paris à X. Ça me plait bien. Mais je n'aimerais pas l'inverse ».

L'évocation du passé de l'entreprise et des traits caractéristiques de l'institution a amené les différents groupes à un travail de remémoration conduisant progressivement chacun des participants à parler de sa propre histoire. C'est ainsi que plusieurs histoires et anecdotes de leur vie professionnelle, drôles ou émouvantes, apportées par les plus anciens, jalonnent cette première demi-journée. Les vendeuses les plus « nouvelles » considèrent avec une certaine envie le passé dont peuvent se réclamer les plus anciennes.

Un échange dans le Groupe 1 (voir ci-dessous) est significatif du mouvement qui s'est opéré en ce sens dans les autres groupes. À un retour sur le passé de l'entreprise, vient faire écho le tracé de l'évolution des normes et des valeurs caractérisant la culture d'entreprise, mais aussi la singularité et la communauté d'une vie passée et présente. C'est ainsi que le thème des différences intergénérationnelles s'est fait jour, progressivement, dans les différents groupes.

- « Ça devait être beau... À ce moment, les vendeuses étaient mieux considérées... Le métier était beau à l'époque... J'aurais préféré travailler à cette époque... Moi, j'ai travaillé en Auvergne comme vendeuse et c'était un peu comme vous le décrivez parce que c'était un vieux magasin qui marche à l'ancienne... », dit une ancienne du magasin.
- « C'était sûrement plus sérieux, mieux organisé... », suggère une jeune femme.
- « Oui, mais c'était plus sévère. Et c'était pas la peur de ne plus avoir de travail qui nous tenait, mais plutôt la fierté et le plaisir de faire bien. C'aurait été la honte de se faire renvoyer... », explique une vendeuse plus âgée.

Les nouvelles vendeuses qui, pour la plupart, disent pourtant ne pas souhaiter « s'enterrer » dans le même lieu de travail, arrivent à concevoir l'activité dans le magasin comme pouvant être intéressante, si ce n'est agréable, ou en tout cas comme source potentielle de plaisir.

Dans le Groupe 4, une jeune vendeuse dit :

- « ... Ben, c'est sûr que si ça avait été comme avant j'aurais essayé de rester même si les chefs étaient des c.... Ça m'aurait pas gêné d'avoir des chefs durs, à condition de comprendre ce qu'ils veulent... Oui, l'injustice elle est partout, mais quand tu travailles dans un endroit de rêve, tu t'en fous... »
- « Ce n'est quand même pas une entreprise de rêve, n'exagérons rien. Mais c'est vrai qu'il vaut mieux travailler ici qu'ailleurs », ajoute une vendeuse plus ancienne.
- « Vous pouvez nous en dire plus? », lui ai-je demandé alors.
- « Je sais pas ... Le magasin est luxueux... C'est agréable d'avoir de la belle marchandise. Les périodes où il faut installer les rayons, c'est très agréable... Enfin il faut voir le bon côté des choses... Alors pour moi, c'est jamais par hasard qu'on travaille dans un endroit, c'est parce qu'on lui ressemble un peu », répond-elle.
- « ... Maintenant c'est partout pareil. Tout le monde s'en fout de qui tu es. Tu peux travailler ici ou là, c'est pareil pour les chefs... Enfin, tu es là, ou ailleurs... C'est pareil... », affirme une autre.

Des raisons « d'être là plutôt qu'ailleurs » ou l'attachement à l'entreprise

Aborder la culture d'entreprise fait apparaître les raisons personnelles qu'a eues chacun et chacune de travailler dans cette entreprise. Plus de 70 % des participants déclarent être originaires de la région d'implantation de l'entreprise. Dans l'entreprise, les femmes constituent la grande majorité du personnel et elles habitent, pour la plupart, la ville depuis assez longtemps et sont issues de milieux socioculturels plutôt modestes.

D'une part, travailler dans cette entreprise représente, pour les salariés, un avantage non négligeable en raison de la proximité de leur lieu d'habitation. L'entreprise reste facilement accessible, centrale, bien desservie.

D'autre part, quand ils ont été embauchés, les participants ont ressenti une fierté notable de travailler dans « le plus beau magasin » de la ville, surtout pour ceux qui appartiennent à d'autres régions de France : « Magasin de luxe (...) De bonne renommée (...) Avec un grand choix (...) Une image de marque forte (...) Magasin avec des marques qu'on ne voit pas ailleurs (...), ont dit les participants dans tous les groupes.

Par ailleurs, si dans ces groupes chacun en vient à parler plus ou moins de lui-même, ce sont les participants du Groupe 3 qui me racontent leur histoire plus facilement :

- « ... Mes parents étaient des paysans dans le quartier où personne voulait habiter parce que c'était trop loin du centre ... »;
- « Moi mon père était un rituel. Et on a eu du mal à se faire accepter ici. Alors, travailler ici, c'était pour leur fille le *must*... et au début, j'étais assez fière »;
- « Quand j'étais petit, nous on habitait juste la rue à côté. Et j'ai toujours dit : "ça serait bien de travailler là..." ».

Dans d'autres discours et au sein des autres groupes, les participants ont pu réaliser que, pour certains venant d'un autre métier et ayant connu une période de chômage, leur recyclage dans le métier de vendeur ou de caissière s'est fait moins difficilement. En effet, l'aura du magasin a pu offrir une réelle compensation par rapport à une réorientation, parfois même un déclassement professionnel. Pour d'autres encore ayant un conjoint dans l'entreprise leur embauche a facilité l'organisation de leur vie de couple et de famille. Ce sont autant de points positifs que la séance met en évidence, ravive, renforce en chacun, et aux yeux des autres. Au fil des propos se font jour non seulement une certaine logique dans les processus de choix professionnel mais, aussi, l'importance du cadre que représente l'entreprise.

Lorsqu'un participant du Groupe 2 dit : « ...Après deux ans de chômage, je suis venu travailler là et je suis drôlement soulagé d'être ici, même comme vendeur », il résume assez bien ce qui s'est passé pour bon nombre de ces salariés. Un autre échange dans le groupe donne un aperçu des effets du contexte socio-économique, et comment l'entreprise sait, d'une certaine façon, tant bien que mal parer à de telles difficultés.

Au cours de cette même séance, il m'a été donné de constater, assez souvent, que les nouvelles vendeuses plus jeunes et récemment embauchées critiquaient davantage l'entreprise que les autres. Et lorsque l'entreprise est ainsi mise en cause, son image est immédiatement restaurée par les anciennes qui la connaissent bien et se réservent, d'une certaine façon, le droit de la juger.

Les participants réagissent, s'agitent, et les commentaires se chevauchent. Je peux alors saisir au vol :

- « C'est un métier comme un autre... »;
- « Qu'est-ce qu'il a ce métier, c'est dégradant? »;
- « Y a pas de sot métier!.. »;

La jeune femme se reprend :

- « Non... enfin... Mais c'est pas un métier que j'ai choisi. Seulement, comme j'avais besoin de travailler, j'ai laissé mon C.V... Et puis

Monsieur X [le directeur du personnel] m'a appelée et, du jour au lendemain, je me suis retrouvée vendeuse... ».

Je peux sentir qu'il y a, dans le groupe, une certaine animosité envers cette vendeuse. Je reformule l'essentiel de sa première intervention :

- « Vous n'aimez pas être vendeuse, mais vous dites que vous n'auriez pas fait ce métier ailleurs, c'est bien cela? »
- « Oui parce qu'ici c'est connu. Et sur un C.V. ça fait bonne impression, si je veux travailler ailleurs un jour ».

Le passé et le présent, les anciens et les nouveaux

Certains participants en viennent à évoquer le rôle que jouait le magasin pendant les fêtes de Noël ou à l'occasion du Carnaval. Lors d'une séance, l'un d'eux présente une photo d'avant.

- « Le hall était superbe et les vitrines pleines de petits arbres de Noël, avec des boules énormes pendues »;
- « Quand j'étais petite, il y avait des vitrines animées et des gens qui défilaient pour regarder. Il y avait aussi des cordes que les gens suivaient pour faire la queue. Il fallait attendre son tour pour regarder... »;
- « À Carnaval, on était autorisés à venir dans le magasin pour voir défiler les cortèges par les fenêtres... ».

À présent, les participants se penchent sur la photographie qui permet d'« entrer » dans le passé. Chacun cherche à retrouver des traces connues. La façade, l'environnement du magasin, la place que l'on voit se dessiner au premier plan sont ainsi examinés avec beaucoup d'attention. Une partie du Groupe 3, dont la majorité est composée des plus anciens, tente de se resituer par rapport au moment de la prise de vue.

- « Moi, je n'y étais pas encore à cette époque... »;
- « Moi, je venais d'y entrer... »;
- « Eh, oui! J'y étais depuis six ou huit mois... »;
- « Ben, moi je n'arriverai que dix ans après... ».

Une ancienne vendeuse se met à raconter :

- « Il y avait une rotonde au milieu du magasin, et les étages étaient en mezzanine. Ça fait que quand on levait la tête, on avait un magnifique plafond de verre, enfin une sorte de vitrail ou plusieurs vitres. C'était très beau et très lumineux... »

L'autre partie du groupe reste en retrait un instant, puis je vois peu à peu les plus jeunes commencer à poser des questions :

- « On entrait par où? »;

- « Il y avait une porte principale ou plein d'entrées comme chez nous maintenant? »;
- « Ah, c'est drôle y avait pas d'immeubles devant, ça fait un magasin moins grand on dirait un hôtel... Tu sais, comme il y en a ici... ».

L'épisode de la photographie a créé dans le Groupe 3 toute une émulation, faisant ressurgir des représentations attachées au passé de l'entreprise. Celle qui a apporté la photo est restée assise et tous les autres participants se sont rapprochés pour voir la photographie. Cet épisode survient à la fin de la séance et les participants se quittent comme à regret.

Ces séances de groupe de discussion pour chacun des cinq groupes se sont terminées dans une certaine euphorie due à cette dernière évocation de moments heureux d'entreprise.

Globalement, cette séance a pu favoriser pour chacun des groupes : une transmission d'informations des « anciens » du magasin aux « nouveaux » sur l'histoire de l'entreprise; un certain plaisir à partager des souvenirs concernant le passé du magasin; une prise de conscience de l'importance du passé de l'entreprise et du choix de travailler dans cette entreprise associé à la possibilité de susciter ou de restaurer un sentiment d'appartenance à un groupe.

D'ores et déjà on peut constater que l'histoire qui fait partie de la culture d'entreprise est un élément dont on peut se servir comme facteur de dynamisation et d'adhésion à l'entreprise.

Première conclusion ou de l'intérêt de la méthode entre *focus group* et groupe de diagnostic

Analyse de la séquence présentée

L'intervention en communication proposant aux salariés d'aborder en groupes la culture d'entreprise permet d'en mettre en relief les caractéristiques. Celles-ci sont susceptibles d'éclairer les facteurs du dysfonctionnement communicationnel interne. Ce qu'il faut souligner en premier lieu, c'est que deux groupes de salariés (les « anciens » et les « nouveaux ») coexistent dans l'entreprise sans véritable reconnaissance réciproque. Et cette séparation (qui n'est pas une opposition) tend à laisser aux plus anciens le sentiment d'être isolés, sans que les plus récents en retirent un quelconque bénéfice ou une source éventuelle de stimulation. Car si tel était le cas, il pourrait s'instaurer un antagonisme susceptible d'avoir certaines vertus dynamiques.

Or ces deux sous-groupes ne font simplement que se côtoyer dans un climat de passivité. Rien n'est aménagé pour que d'une génération à l'autre puissent se transmettre et se créer des valeurs et des normes. Si les mythes, récits et traces du passé (conservation de coupures de journaux et prospectus)

suscitent quelque intérêt chez les jeunes vendeuses, ils n'ont manifestement pas (ou plus) le pouvoir d'instaurer ou de restaurer une certaine cohésion au sein de ce personnel.

En second lieu, et partie prenante des problèmes caractérisant la culture de cette entreprise, il faut tenir compte de la place prépondérante qu'ont les hommes dans la distribution des postes clefs. Survivance d'une ancienne tradition qui voulait que l'on n'offre aux femmes que des postes secondaires, l'entreprise perpétue cette habitude désormais déplacée, non adaptée à la modernité en cours. Cet état de fait contribue à générer rancœurs et amertume chez certaines anciennes qui elles-mêmes n'en comprennent plus ni le sens ni l'intérêt. Elles ne voient plus quelle raison il y aurait à maintenir une telle tradition : on leur a trop « appris » à se détacher d'un passé qu'elles peuvent croire désormais sans valeur. De telles difficultés d'accomplissement et d'investissement ne peuvent qu'entraîner une certaine souffrance au travail (cf. Dejours, 1998).

Une technique non originale mais spécifique (pour aller au-delà de la séquence sélectionnée)

Nous avons utilisé cette technique de groupe dans un certain nombre d'entreprises et nous avons dû élaborer un protocole-cadre pour éprouver la validité de cette démarche. Nous pouvons donner un aperçu des éléments constitutifs mais non exhaustifs de ce cadre de recherche-action. Cette technique de groupe est étayée par des supports épistémologiques variés, mais finalement assez proches dans leur aspect technique qui consiste à réunir des personnes volontaires en cercle, à utiliser, susciter et faire circuler la parole dans le groupe pour le groupe et pour l'individu. Il faut rappeler que ce groupe en situation se crée dans une organisation, soit un contexte englobant du groupe au sens de Mucchielli (2004), où l'on va chercher à faire émerger les significations communes à ces individus qui sont et restent en l'occurrence des acteurs de l'organisation. Nous revenons rapidement sur les points essentiels qui caractérisent cette approche par une technique que l'on pourrait appeler « groupe de communication » professionnelle.

Le contenu de l'intervention proposée s'organise en une série de thèmes qui favorisent les débats auxquels les participants adhèrent assez rapidement même s'ils y participent de façon variable d'un individu à un autre. Si le thème central est toujours la communication, nombre d'éléments du discours renvoient à ce que l'on peut identifier comme appartenant à la culture d'entreprise. Ces thèmes particuliers pourraient renvoyer à des éléments constitutifs du « roman entrepreneurial ».

La manière dont les salariés perçoivent la communication dans l'entreprise peut s'exprimer à travers l'évocation de conflits hiérarchiques ou latéraux. Parler ainsi de la communication permet de dégager une sorte de « style » communicationnel d'une entreprise donnée qui se dessine au fil des séances. La manière de communiquer constitue l'un des facteurs constitutifs de la culture d'entreprise. Il est alors possible d'accéder à l'histoire de l'entreprise, à des anecdotes et au vécu de la place de chacun.

L'histoire de l'entreprise

L'histoire qui présente un intérêt est celle qui peut être racontée lors des séances. Ces histoires constituent des empreintes et des traces sensibles témoignant de la prégnance de la culture d'entreprise.

Les anecdotes

Celles que cette histoire a pu générer au fil du temps, parfois sous des aspects humoristiques : des « petits » récits s'ajoutent ainsi les uns aux autres. Leur logique nécessaire ou la nature de leurs différentes versions entraînent dans certains cas des bouleversements dans la chronologie des événements qui est riche d'enseignement sur les modes d'appropriation de cette histoire collective et sur leur influence dans la communication interne actuelle.

Le vécu de la « place » que chacun croit occuper

L'intérêt que nous portons à cette « place » tient notamment au rôle qu'elle joue incontestablement dans la motivation à vivre et à travailler dans l'entreprise. Ce sont autant de données cliniques qui permettent notamment d'apprécier quels sont les termes actuels d'un contrat narcissique entre l'entreprise et ses salariés, considérés individuellement et collectivement.

Opérationnalité de la démarche pour le terrain

Cette analyse des interventions, au regard de l'expression d'un vécu de la communication et de sa représentation attachée aux ruptures et aux nœuds communicationnels, met en évidence entraves et freins à la fluidité des échanges interpersonnels et au bien-être des salariés à l'intérieur de l'entreprise. Ils sont autant de signes dont l'origine est à trouver dans une histoire réelle et fantasmée de l'institution.

La motivation potentielle

L'annonce et la réalisation de ce type d'intervention peuvent être une source de motivation pour les salariés, car il leur semble que la direction les prend en compte dans leur dimension individuelle de sujet travaillant avec leurs paroles, leurs attentes, leurs désirs. Les auteurs s'accordent à dire que la motivation des salariés, le goût pour leur travail et leur entreprise passent par la considération qu'ils reçoivent de la direction. Peters et Waterman notent que « c'est

l'attention portée au personnel et non les conditions de travail proprement dites qui a le plus d'impact sur le rendement » (Peters & Waterman, 1983, p. 27).

La vigilance clinique

Travailler sur l'émergence des affects et des souvenirs des participants peut prendre une allure de « formation personnelle en groupe ». Dès lors, il s'agira de veiller à ne pas dépasser les limites qui feraient prendre à l'intervention un tour thérapeutique.

La clôture de l'intervention

Il est de coutume de proposer aux participants, lors de la dernière séance, des questionnaires d'appréciation de stage, afin que le responsable évalue l'intérêt que les employés portent à l'intervention. Ces questionnaires, si formels soient-ils, présentent un double avantage : ils offrent la preuve écrite, au dirigeant et à moi-même, d'un ressenti positif ou non de l'intervention de la part des participants. Ils marquent, en outre, l'intérêt des salariés pour une intervention en communication et, en ce sens, ils représentent un nouveau signe d'appropriation d'une part de l'entreprise.

Un « style » de dynamique de parole en groupe

Nous n'avons pris en considération la parole individuelle que dans le cadre de son inscription dans la chaîne des associations verbales du groupe. Un certain nombre de techniques et de processus nous ont permis d'intervenir au sein du groupe pour faire émerger de certains discours sur la vie de l'entreprise et dans l'entreprise les effets de la culture de celle-ci sur la place que chacun occupe dans les réseaux communicationnels. Nous rendons compte ici de façon succincte de techniques issues de processus déjà éprouvés (groupe de parole, groupe de diagnostic, mais aussi psychodrame, psychothérapie de groupe, analyse institutionnelle) et les adaptons à la situation de l'intervention.

Ces techniques sont assez classiquement la suscitation de la parole, l'association (cf. Anzieu, 1975), la reformulation (cf. Rogers, 1970), la décentration et le recadrage, l'élucidation ou la clarification et le partage des émotions. Dans le contexte de thèmes sur la communication et la culture et leurs composantes propres, cette dernière technique (aussi appelé technique de *sharing*), renvoie à la notion de résonance interpersonnelle et de re-liaison, l'éprouvé de plusieurs venant en écho à celui d'un seul.

Par ailleurs, tous les éléments non verbaux, attitudes, comportements de joie ou de colère, départ discret ou bruyant, et les autres types de « prise de parole » sont autant de formes de symbolisation et d'élaboration dont il nous appartient aussi de considérer le contenu, la forme et la place dans ce qu'éprouve et élabore le groupe.

Conclusion et réflexions corollaires

Nous avons marqué la différence entre le groupe en communication dans une organisation, le *focus group* et le groupe de diagnostic. Cette démarche de dédifférenciation nous a imposé d'élaborer une méthode scientifique d'abord de la communication relationnelle dans une organisation. La culture d'entreprise ou son histoire vécue par les salariés est un outil en tant que thème privilégié, comme notre exemple le montre, d'identification de l'origine des ruptures de communication et de dynamisation des relations de groupe. Cette méthode impose l'analyse détaillée des éléments de type ethnométhodologique qui composent la situation dans laquelle se trouvent les participants aux groupes. La dynamique de parole s'articule comme un récit qui déroule des significations de plus en plus communes. Le récit consiste, comme tout récit, à isoler, clore et donc configurer un segment d'action particulier parmi une infinité, comme l'a montré Ricœur (1990).

L'usage de la méthode du *focus group* en sciences humaines et sociales, notamment en communication des organisations, est devenu incontournable pour comprendre le groupe sujet dans une organisation et pour susciter l'émergence de phénomènes humains tels que la « reconstruction imaginaire » de l'institution. Si la technique recomposée de ces *focus groups* et inspirée des groupes de diagnostic ne montre aucune vertu thérapeutiques, c'est pour laisser son importance à la restauration d'une communication « ordinaire » mais fondamentale dans les relations socioprofessionnelles. Son encrage évident et peut-être surprenant à la fois dans la psychologie dynamique, la psychanalyse, la pragmatique de la communication et désormais les sciences de la communication dont la communication organisationnelle est un des axes majeurs, débouche sur une méthode de recherche et d'intervention de groupe originale et opérationnelle pour les organisations.

Cette technique de groupe, de part la posture inductive du chercheur intervenant qui laisse émerger au milieu de l'écheveau des thèmes la logique des relations organisationnelles propres à chaque lieu et à chaque groupe de salariés, voisine la *Grounded Theory* (GT). En effet, « la contribution scientifique des recherches en GT ne se situe pas dans une logique d'accumulation, mais plutôt dans une logique de reconstruction constante par une intégration des théories émergentes à l'architecture des connaissances dans un champ disciplinaire ou transdisciplinaire. ». Nous reconnaissons le « potentiel d'innovation qui se trouve dans la spécificité de l'approche (...) pour la possibilité qu'elle offre de jeter un regard neuf sur des phénomènes qui ont déjà été étudiés » (Guillemette, 2006, p. 46).

Enfin, la compréhension de l'organisation dans sa globalité fonctionnelle telle que la présente Mucchielli (2004) dans l'approche systémique constructiviste et la centration sur la situation qu'il opère lors d'intervention dans les organisations pourraient offrir un nouvel éclairage à ce type de pratique, notamment par le concept de « communication processuelle ». Cette dernière représente aussi bien la communication dans les organisations que les évolutions que les « groupes de communication » peuvent lui apporter. En effet, l'auteur décrit une communication « généralisée » applicable à chacun des éléments qui composent le système organisationnel. Ce type d'entretien de groupe sous la forme de « groupes de communication » dont les échanges sont régulés par des thèmes relatifs à la place de l'histoire de l'entreprise vécue par ses salariés et surtout transmise aux nouveaux, redéfinit l'importance des communications interpersonnelles. Le fait de redonner une cohérence et un sens collectif au « travailler ensemble » influe sur la qualité du travail notamment ici le travail de vente. C'est toute l'originalité de cette méthode des groupes de communication, qui est d'ouvrir des branches épistémiques nouvelles en communication organisationnelle et d'engager les acteurs dans un processus de changement.

Note

¹ Kurt Lewin a rendu compte d'une observation efficace de groupes en activité, en décrivant leurs interactions et en faisant émerger des notions d'une grande importance, telle la résistance aux changements due aux mouvements d'équilibre des forces dans le groupe. Le pendant de cette résistance du groupe aux pressions extérieures est le facteur d'influence caractéristique inhérent à toute formation groupale ainsi que l'attitude intragroupale démocratique.

Références

- Amado, G., & Guittet, A. (1975). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris : Armand Colin.
- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Cardon, A. (1992). *Profil d'équipe et culture d'entreprise*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : PUF.

- Duchesne, S., & Haegel, F. (2008). *L'entretien collectif. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Geoffrion, P. (1992). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (pp. 303-328). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Jutras, F., & Desautels, L. (2007). *La mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante : le focus group, une bonne méthode?* Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christiane_GOHIER_055.pdf
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *grounded theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hofstede, G. (1984). *Culture consequences : international differences in work related values (abridged-ed)*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Krueger, R.A. (1998). *The focus group kit*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Leboul, D. (1998). Le travail auprès des patients mourants : des enjeux à débattre. Dans R. Jacob, & R. Laflamme (Éds), *Stress, santé et intervention au travail : Vol. 7. Gestion des paradoxes dans les organisations* (pp. 141-150). Cap-Rouge : Presses Inter Universitaires.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York : Harper and Row.
- Moréno, J. L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame. Introduction théorique et clinique à la socianalyse*. Paris : PUF.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mucchielli, A. (2004). *La communication interne, les clés d'un renouvellement*. Paris : Armand Colin.
- Peters P., & Waterman, R. (1983). *Le prix de l'excellence*. Paris : InterEditions.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rogers, C. (1970). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. (1973). Les phénomènes de groupe. Dans J. F. M. Bugental (Éd.), *Psychologie et libération de l'homme* (pp. 333-356). Verviers : Marabout/André Gérard.
- Ruszniewski, M. (1999). *Le groupe de parole à l'hôpital*. Paris : Dunod.

Toupin, L. (2001). *Des indicateurs socio-communautaires pour estimer le travail des femmes dans les communautés*. Ottawa : Condition féminine Canada. Repéré à <http://dsp-psd.tpsgc.gc.ca/Collection/SW21-53-2000F.pdf>

Sylvie Parrini-Alemanno est maître de conférences au Département des sciences de la communication de l'Université de Nice en France. Elle détient un doctorant européen en psychologie clinique sociale. Elle enseigne dans les domaines de la psychosociologie des organisations, des théories des communications interpersonnelles notamment organisationnelles, de l'anthropologie culturelle, de la systémique, de l'interculturel et de la méthodologie de recherche. Elle est directrice du master information et communications par apprentissage et coanimatrice du Groupe de recherche en communications organisationnelles (Org&Co) de la Société française des sciences de l'information et de la communication.

Une double appropriation d'un groupe de discussion

Synda ben Affana, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article se réfère à la démarche méthodologique de notre recherche doctorale. Il s'agit d'une recherche qualitative, exploratoire et inductive s'inspirant de la théorisation enracinée (ben Affana, 2008). Dans le cadre de cette étude, nous avons observé une double appropriation, celle d'une technologie et celle d'un processus de discussion et de travail, articulée par des bénévoles québécois et tunisiens luttant contre le sida. Nous avons fait l'hypothèse que les usages déjà acquis par les bénévoles dans leur utilisation des fonctionnalités de l'Internet et leurs pratiques déjà acquises dans leurs expériences d'intervention au sein de leurs organisations communautaires respectives conditionneraient leur appropriation d'un nouveau logiciel (*LearningSpace*) et d'un nouveau processus de discussion et de travail (penser – agir). L'objectif de cet article est de souligner comment cette double appropriation s'est effectuée à travers des mouvements de construction, de déconstruction et de reconstruction d'un groupe de discussion connecté à divers espaces virtuels (synchrone et asynchrone).

Mots clés

GROUPE DE DISCUSSION, GROUPE DE TRAVAIL, APPROPRIATIONS (TECHNOLOGIES D'INFORMATION ET DE COMMUNICATION ET PROCESSUS GROUPAL), RECHERCHE QUALITATIVE, APPROCHE INDUCTIVE.

Introduction

Dès son apparition, le sida a provoqué un « grand désordre » (Murbach, 1989) : les scientifiques l'ont rapidement classé comme une épidémie mondiale. Cet avertissement a réveillé des peurs anciennes (Adam & Herzlich, 1994) dans les sociétés. Si, pendant les années soixante-dix, le cancer incarnait les peurs et les angoisses liées à la mort (Saillant, 1988), depuis les années 1980, c'est le sida qui les évoque. Cette réalité a forcé la communauté internationale à admettre que le contrôle de la propagation de cette maladie ne se limite pas aux efforts curatifs, mais doit désormais faire appel aussi et surtout à des programmes d'intervention sociale et de communication préventive.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(3), pp. 57-78.
ENTRETIENS DE GROUPE : CONCEPTS, USAGES ET ANCRAGES II
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
© 2011 Association pour la recherche qualitative

Néanmoins, pendant plus d'une décennie (1980-1996), la stratégie mondiale et les programmes nationaux de lutte contre le sida n'ont pas réussi à contrôler la propagation de cette maladie. Même si l'Organisation mondiale de la santé (OMS), premier responsable mondial de lutte contre le sida, et les gouvernements des sociétés touchées par cette maladie pandémique ont rapidement établi des programmes d'intervention, leur bureaucratisation a révélé leurs limites. Après ces tentatives d'une lutte centralisée, les décideurs ont réalisé qu'ils font face à un défi communicationnel de taille qui consiste à prendre des risques, à s'aventurer dans les zones de l'interdit et du non-dit, à transgresser des tabous en parlant en termes concrets de comportements et de choix appartenant à la sphère du privé et même de l'intime tels que les pratiques et les orientations sexuelles. Autrement dit, la lutte contre le sida consiste en une lutte contre une maladie taboue, trouvant refuge dans les angles morts de la société (Weill, 2003) et les programmes centralisés ne permettaient pas de franchir les zones du non-dit et de pouvoir communiquer sur l'incommunicable.

Dès 1996, la décentralisation des programmes de sensibilisation est considérée comme nécessaire et même un passage obligé. On fait désormais reposer la lutte contre le sida sur l'expertise expérientielle (Le Bossé, 2003) des bénévoles, c'est-à-dire sur les leçons qu'ils tirent de leurs interventions locales dans le feu de l'action. Il est certain que cette décentralisation a valorisé les bénévoles (comme acteurs créatifs et responsables) et les organismes communautaires. D'ailleurs, ils sont considérés comme des « petites équipes autonomes et flexibles, des équipes de travail qui s'autogèrent, avec une polyvalence de tâches » (Deslauriers, 2003, p. 71). Cependant, cette décentralisation n'a permis ni de résoudre définitivement le problème du contrôle de la propagation du sida, ni de franchir les zones du non-dit de cette maladie. La décentralisation a confié aux bénévoles la tâche de lutter contre une maladie incurable, transmissible, taboue et honteuse, mais dans leurs actions d'intervention, ces bénévoles se retrouvaient souvent isolés et même désarmés, surtout lorsqu'il s'agissait d'une intervention auprès de groupes sociaux marginalisés.

Pour s'outiller et mener à bien leurs actions d'intervention, les bénévoles ont cherché, à travers leurs organismes communautaires et leurs réseaux, à constituer une communauté d'intérêt au sein de laquelle pourrait se former un « environnement de discussion » (Racine, 2000) et de renouvellement des pratiques d'intervention. Le but de ces interactions était de construire des groupes de discussion qui pourraient évoluer en groupe de travail. Autrement dit, avec ces communautés d'intérêt et dans ces environnements de discussion, ces intervenants de première ligne se rencontraient non seulement pour

échanger, partager, s'exprimer et écouter l'autre (comme c'est le cas de la majorité des groupes de discussion), mais aussi pour comparer, questionner et confronter les expériences de chacun et de chacune afin d'améliorer les actions d'intervention ou de trouver une solution à un problème d'intervention nommé. Il s'agissait de s'ouvrir sur l'expérience de l'autre pour améliorer la sienne. Bref, les pratiques communicationnelles de ces intervenants chevauchaient le partage et la collaboration avec l'autre, la discussion et le travail.

Les bénévoles luttant contre une maladie incurable et taboue qui font ainsi preuve d'autonomie et de créativité s'inscrivent dans un processus de penser – agir. Ce processus comprend généralement quatre étapes : la verbalisation, l'échange, la réflexion et l'action. Verbaliser, c'est présenter adéquatement un problème vécu, ici l'intervention (Breton, 1994; Lord & Dufort, 1996; Staples, 1990). Cette verbalisation constitue une première étape de conscientisation (Breton, 1994; Ouellet, René, Durand, Dufour & Gagnon, 2000), un premier pas vers la création d'une distance critique par rapport au dit problème (Freire, 1973) et une source d'expertise indispensable pour définir le problème vécu. La comparaison, et donc l'échange, devient ensuite possible et peut mener à la réflexion et à l'action dans la mesure où les personnes ayant des expériences similaires mais ancrées dans des milieux socioculturels différents peuvent verbaliser (*to name*) les problèmes communs à leurs expériences différenciées. Autrement dit, en s'impliquant dans le processus penser - agir et comme première étape, les individus se présentent et, dans le cas de bénévoles luttant contre le sida, ils présentent leurs expériences d'intervention sur le terrain. En se référant à ces présentations, et comme deuxième étape, ces bénévoles échangent en commentant un problème d'intervention présenté. Ces échanges facilitent l'émergence de la réflexion, c'est-à-dire en faisant des retours sur les présentations et les échangent, ils identifient les points saillants de leurs discussions pour en tirer des leçons et chercher une solution à un problème. La quatrième et la dernière étape du processus penser-agir est l'action, soit la proposition d'une amélioration aux interventions présentées et pensées. La Figure 1 schématise les quatre étapes du processus penser – agir et illustre l'émergence progressive d'une toile de liens forts entre les participants pour former un groupe collaboratif, soit un groupe de discussion qui se transformerait graduellement en une équipe de travail.

Étant donné que le sida est considéré comme une épidémie mondiale, le bénévole ne s'intéresse pas uniquement à l'expérience de l'autre qui œuvre dans le même contexte que lui, mais aussi à celle de l'autre, œuvrant dans un autre contexte socioculturel que le sien, qui fait face à des tabous semblables et

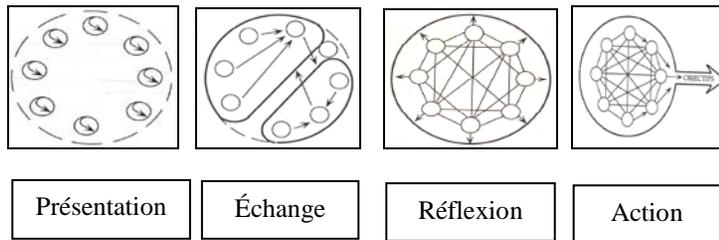


Figure 1. Émergence d'un groupe collaboratif à travers le processus penser - agir

cherche des façons de faire et d'intervenir diversifiées. L'ouverture sur l'expérience de cet autre devient réalisable, accessible et opérationnel grâce à une technologie comme celle de l'Internet. Selon l'ONUSIDA (2001, p. 6), « penser globalement, agir localement » devenait possible « grâce à Internet » qui permet des interactions en temps réel entre individus physiquement éloignés. D'ailleurs, l'ONUSIDA a utilisé cette technologie pour favoriser la diffusion globale des expériences d'intervention locales et la création de forums thématiques permettant aux participants branchés « d'interagir sur une plate-forme électronique commune et d'établir des contacts internationaux » (Sardi, Ensmann, Leitenberg & Erard, 2000, p. 50).

Cadre de l'étude

La décentralisation de la lutte contre le sida et la valorisation de l'Internet pour appuyer l'ouverture sur l'expérience de l'autre interpellent le bénévole pour qu'il s'engage à devenir, s'il ne l'est pas déjà, autonome, créatif, connecté et outillé; il acquiert ainsi des compétences technologiques et relationnelles. Cela dit, le discours de l'ONUSIDA présente l'Internet comme un moyen de communication dont l'instrumentalisation offre aux intervenants les outils nécessaires pour relever tous les défis communicationnels de taille.

Cependant, la reconnaissance accordée à l'Internet dans un contexte d'intervention complexe peut alimenter un discours utopique et même un surdéterminisme technique au détriment de considérations sur les usages sociotechniques (Flichy 1995; Jouët, 2000). En considérant les bénévoles connectés comme des utilisateurs actifs (de Certeau, 1980), le questionnement n'est plus concentré sur ce que les technologies de communication offrent à ces individus, mais sur ce que ces utilisateurs, en groupe de discussion et de travail, font avec l'instrumentalisation de cette technique (Chambat, 1994).

Ce qui a animé notre premier questionnement n'est donc pas l'approche de l'ONUSIDA, et encore moins sa décision de miser sur l'Internet, mais bien le rôle clef des bénévoles dans cette lutte contre le sida et leurs façons d'interagir et de communiquer virtuellement entre eux.

La possibilité pour ces bénévoles de discuter de leurs expériences à distance grâce à l'Internet nous a menée à nous intéresser à la sociologie des usages et plus précisément aux appropriations des technologies de communication. Précisons que les recherches liées à la sociologie des usages n'ont pas permis de construire et d'approfondir un modèle ou une approche « prêt à penser » (Massit-Folléa, 2002). Par contre, elles ont légitimé l'observation de multiples situations d'usage. Soulignons que c'est dans cette perspective de l'observation des processus d'usage en situation que les disciplines comme l'ethnométhodologie, la sociopragmatique et la sociolinguistique ont étudié les champs des usages (Flichy, 1995; Vedel, 1994).

L'étude des appropriations est basée sur l'approche constructiviste sociotechnique, soit la relation dialectique entre la logique technique et la logique sociale. C'est cette articulation du social et de la technique qui rend les possibilités et les probabilités d'usages nombreuses et illimitées pour « produire le social », non pas dans le sens de la reproduction du même, mais dans le sens du prolongement d'un social réinventé, d'un social revisité et resitué. Cette redéfinition des statuts et des relations sociales, même minime, demande observation, description et interprétation pour comprendre les articulations sociotechniques possibles des usages.

Comme l'intervention sur le terrain suscite des échanges avec l'autre dans des environnements de discussion locale, le virtuel se situe dans cette même lignée pour les bénévoles actifs mais isolés, et représente un nouvel espace d'autonomie et de créativité. En s'interconnectant avec l'autre, un bénévole isolé et désarmé sur le terrain chercherait des outils, des façons de faire et d'intervenir facilitant la communication de l'incommunicable.

L'objectif de notre étude est de comprendre les usages sociaux de l'Internet et le processus de discussion et de collaboration des bénévoles luttant contre le sida et connectés à un espace virtuel. Cette compréhension est effectuée en observant les pratiques communicationnelles de ces bénévoles. L'objectif spécifique de notre expérimentation est d'observer dans un environnement de discussion virtuel les pratiques communicationnelles d'un groupe de bénévoles luttant contre le sida. Nous avons supposé que cette observation permettrait de cerner « la finesse de la construction des [nouveaux] usages » (Millerand, 2002, p. 182). Cela dit, ce lien entre compréhension et

observation des usages sociaux explique le choix d'une démarche inductive et d'une expérimentation exploratoire (Paillé & Mucchielli, 2003).

Nous avons donc imaginé une expérimentation au cours de laquelle des bénévoles luttant contre le sida et déjà familiers avec l'Internet discutent de leurs expériences d'intervention avec des bénévoles œuvrant dans un autre contexte que le leur. Nous supposons que cette discussion faciliterait l'émergence de relation de travail et de collaboration. Ces relations « se construiraient dans le temps » (Jouët, 1993), selon une démarche de continuité, d'ajustement, d'allers-retours, de compromis et de régulations, d'imbrications entre l'acquis et le construit, entre les pratiques innovées et le déjà existant.

Recrutement des participants

Afin de pouvoir observer la transformation d'un groupe de rencontre et de discussion en une équipe de travail dans un espace virtuel, nous avons éliminé la possibilité de choisir un échantillon parmi les groupes de discussion virtuels lancés par l'ONUSIDA. Ces groupes électroniques sont non seulement grands mais connaissent un haut taux de roulement. Le Tableau 1 présente quelques exemples de groupes de discussion lancés par l'ONUSIDA dans le site Web *HIVnet* et il souligne le nombre élevé d'inscriptions et d'interventions au sein de ces groupes virtuels.

L'observation des interactions de tels groupes aurait été difficile. Il nous a semblé plus prudent de constituer notre groupe expérimental en s'adressant aux mêmes services communautaires qui avaient participé à nos travaux de maîtrise (ben Affana, 2000). Ces services n'ont pas choisi nos participants, mais ils nous ont grandement facilité notre prise de contact avec des bénévoles auprès de qui nous avons mené notre recrutement.

Le recrutement de nos participants s'est effectué à l'intérieur de deux organisations communautaires, soit une organisation tunisienne (Association tunisienne de lutte contre les maladies sexuellement transmissibles et le sida : ATL MST SIDA Tunis) et une organisation québécoise (Mouvement d'information et d'entraide dans la lutte contre le sida à Québec : MIELS – Québec). Ce recrutement était effectué selon la technique boule de neige (Boulte, 1991). D'abord, nous avons contacté les hauts responsables de ces deux organisations afin de leur présenter notre projet de recherche et de leur demander de nous recommander des bénévoles qui seraient intéressés et disponibles pour une telle expérimentation. Une fois mise en contact avec ces bénévoles, nous leur avons présenté notre projet et, qu'ils acceptent ou non, nous leur demandions de nous recommander, à leur tour, à des collègues.

Les critères de sélection pour un groupe de discussion électronique sont les mêmes que dans un groupe en situation de proximité (Mann & Stewart,

Tableau 1
Les forums de discussion dans HIVnet

Forums	Inscriptions	Interventions
INTAIDS	1433	445
Media-AIDS	717	9
SEA-AIDS	2409	2495
Africa	1919	755
Bangladesh	374	322
Zambia	320	516
Gender-AIDS	1658	658
PWHA-Net	659	385
Treatment-Access	1451	793
Migration	462	60
Community-Research	1230	203
Human-Rights	989	74
Sex-work	767	198

Source : Sardi *et al.*, 2000, p. 49

2000) : toute personne intéressée par le sujet de discussion peut y participer pour présenter ses propres connaissances, avis ou opinions et échanger avec les autres participants. En ce qui concerne notre étude, il s'agissait d'un groupe de discussion électronique formé de bénévoles tunisiens et québécois ayant comme intérêt commun la lutte contre le sida. Outre cet intérêt commun, nous avons recherché des bénévoles ayant un minimum d'expérience comme utilisateurs de l'Internet et manifestant une ouverture et un engagement au moins verbal à échanger avec des bénévoles d'un autre pays. Étant donné que notre étude s'inspire de la démarche de la recherche-action (Charbonneau, 1981), les pratiques communicationnelles attendues de nos participants sont celles de « sujets-acteurs » et même de « sujets-chercheurs » (Anadón & Guillemette, 2007).

Nous avons visé à recruter une dizaine de bénévoles pour que le groupe de discussion ne soit ni trop large (pour ne pas reproduire les groupes de discussion lancés par l'ONUSIDA), ni trop restreint (pour éviter de bloquer le déroulement de l'expérimentation si trop de participants se désengageaient). En raison des distances géographiques et des horaires de disponibilité des bénévoles, le recrutement a duré sept mois (du 15 septembre 2002 au 10 avril

2003). Nous avons recruté treize participants : sept bénévoles québécois et six bénévoles tunisiens. Nous avons pensé que ce groupe constituait ce que Chantal Leclerc (2008) considère « un nombre optimal et relativement stable de personnes permettant de nombreux échanges interindividuels et le développement d'un sentiment d'unité et de cohésion » (p. 6).

Pendant le recrutement, les participants ont reçu une copie de notre protocole expérimental. Une fois le recrutement terminé et en guise d'introduction, nous avons placé la description de ce projet dans l'espace asynchrone qui devait servir de lieu de discussion et de collaboration. Dans cette description, nous avons exposé les activités de discussion, la logique et le calendrier de l'expérimentation. Avant que ne débute l'expérimentation, nous avons proposé aux participants un formulaire de consentement, rédigé selon la politique d'éthique de l'Université Laval. Nous leur avons demandé de signer le formulaire électronique et de l'envoyer ultérieurement par la poste.

Protocole expérimental

En raison de son caractère novateur — réunir dans un espace virtuel des participants de milieux socioculturels différents et exerçant une activité peu étudiée (bénévolat dans des campagnes de lutte contre le sida) —, l'expérimentation ne s'est pas déroulée en parfaite conformité avec le protocole expérimental proposé. Il y avait un écart entre le protocole proposé et l'expérimentation effectuée. Cet écart (De Certeau, 1980) n'était pas considéré comme un indicateur d'échec, mais plutôt comme un indicateur d'appropriation et d'acquisition de compétences communicationnelles. Les études sur l'appropriation d'une technologie considèrent cet écart comme une double médiation sociale et technique (Jouët, 2000). Pour expliquer cet écart et souligner le rôle actif des participants, nous résumons le protocole expérimental comme il a été préétabli et les ajustements effectués lors de l'expérimentation.

Nous avons proposé un protocole expérimental offrant les conditions nécessaires pour que les participants recrutés puissent passer d'un groupe d'individus connectés à un groupe de discussion à une équipe virtuelle tuniso-québécoise de travail. Dans le protocole expérimental, nous avons présenté la plate-forme de *LearningSpace* et une opérationnalisation du processus penser – agir.

Processus penser – agir

Le processus penser – agir est basé sur deux volets : celui de la coopération et celui de la collaboration. Chaque volet renferme deux modules. Le volet coopération comprend les modules « présentation » et « échange » tandis que le volet collaboration contient les modules « réflexion » et « action ». La

coopération et la collaboration se situent sur un continuum (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001) : le participant passe de coopérant à collaborateur en prenant plus de décisions et en étant moins encadré et guidé par la chercheuse. Concrètement, lors de l'expérimentation, nous avons la responsabilité, non seulement de recruter les bénévoles, mais aussi de coordonner chacune des quatre étapes du processus. Si au début de l'expérimentation (surtout lors des étapes de « présentation » et d'« échange »), notre rôle d'encadreur, de facilitateur, de metteur en relations et parfois d'animateur occupe une place assez importante, il était prévu que ce rôle allait rapidement devenir très secondaire au fur et à mesure que les participants deviendraient des coparticipants (lors des étapes de « réflexion » et d'« action »). Il était prévu que notre rôle se limiterait à un travail de synthèse et de rappel. Autrement dit, tout au long l'expérimentation et à travers ces différents rôles, nous avons eu le statut d'observateur participant. Plus l'expérimentation avançait, plus ce statut serait effacé pour permettre aux participants d'être plus autonomes et plus collaborateurs.

L'Internet permet d'opérationnaliser le continuum coopération – collaboration puisque grâce à cette technologie, on peut constituer des espaces de rencontre et de discussion. L'Internet facilite également la planification, l'organisation et la réalisation d'une activité (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001), ce qui permet à des personnes délocalisées de collaborer en gérant leur temps, leurs espaces et leurs relations avec autrui. En s'impliquant dans ce processus de penser leurs actions et de les améliorer, les participants passent d'un « je » exclusif à un « nous » collectif via l'identification d'une façon de faire et d'intervenir applicables sur leurs terrains respectifs. Pour opérationnaliser ce processus de penser – agir virtuel, nous avons proposé un calendrier d'activités de quatre mois. Un mois pour mener des activités de coopération et trois mois pour organiser des activités de collaboration.

Dans notre protocole expérimental, les deux premières semaines avaient été prévues pour que les participants se présentent et, fassent connaître leurs expériences d'intervention sur le terrain (module « présentation »). Ils étaient invités à remplir un formulaire de présentation et à répondre à des questions sur leur motivation. Dans le deuxième module du volet de coopération, soit l'« échange », les participants devaient commenter, pendant deux autres semaines, un problème d'intervention réel, vécu sur le terrain et qui pourrait ultérieurement devenir un objet de réflexion et d'action. Lors des échanges, nous devons vérifier si chaque participant avait délaissé le mode « présentation » pour adopter un mode plus interrogatif dans le but de favoriser l'éclosion de sous-groupes d'échanges, composés – dans la mesure du possible – de participants québécois et tunisiens. Ainsi, le groupe de discussion tuniso-

québécois se formerait et l'équipe de travail interexpérientielle émergerait graduellement. Nous avons prévu, à cette étape, que nous serions de moins en moins appelée à intervenir et que les participants infléchiraient de plus en plus l'orientation des interactions. Nous avons supposé que plus leur participation serait interactionnelle, plus la compréhension du problème d'intervention discuté serait partagée et plus facile serait le déclenchement de la réflexion.

Toujours selon notre protocole expérimental, trois mois devaient être consacrés aux étapes de « réflexion » et d'« action ». À ce stade, il était attendu que les participants tireraient profit des acquis du premier volet, c'est-à-dire des habiletés acquises à exprimer leur point de vue et à entreprendre une action commune pour former graduellement une équipe de travail. Cette collaboration exigerait des usages techniques qui dépassent la simple navigation dans et à travers les messages archivés puisque les bénévoles devraient notamment faire des retours sur les messages stockés pour en tirer des éléments de réflexion. Les participants devaient non seulement connaître les expériences des autres, mais aussi relever les points saillants des discussions pour en tirer des leçons qui soient pertinentes à la recherche d'une solution à un problème. L'articulation des leçons et des points saillants devait permettre aux participants tunisiens et québécois d'améliorer et d'innover leurs actions respectives d'intervention.

Dans notre protocole expérimental, il était prévu que le passage d'un module à un autre ne serait ni automatique ni, nécessairement, linéaire. En outre, à part l'opérationnalisation de ces quatre étapes et étant donné le trait innovateur de l'expérimentation, il était aussi prévu, au terme de l'expérimentation, une série de rencontres individuelles afin de recueillir des données évaluatives, soit les commentaires et les réactions des participants.

Plate-forme multitâche LearningSpace

Dans le protocole expérimental, nous avons proposé que la rencontre des participants se déroule dans un espace virtuel asynchrone selon une logique de coprésence écranique et en temps différé (Beaudouin & Velkovska, 1999; Mann & Stewart, 2000). Dans un espace virtuel, il est techniquement possible d'écrire et d'archiver des messages en boucle, lisibles et accessibles à tous les utilisateurs branchés.

Chacun peut lire les différents messages organisés selon des fils de discussion, apporter une réponse dans un fil existant, créer un nouveau fil en posant une question, en apportant une contribution (Beaudouin & Velkovska, 1999, p. 125).

Dans un espace virtuel, le temps est ponctué par les messages écrits, lus et archivés (Fox & Roberts, 1999). Ces actes d'écriture et de lecture suffisent

généralement pour animer les groupes de discussion virtuels établissant ainsi des liens de sociabilité. Si une rencontre synchrone permet à ses participants de livrer des informations, de faire valoir leur point de vue et de réagir en temps réel à ce qui vient d'être écrit, elle ne favorise d'aucune manière la prise de recul nécessaire dans toute recherche de solutions à un problème évoqué.

L'objectif de notre expérimentation était d'observer les interactions groupales de personnes partageant des intérêts communs, mais œuvrant dans des milieux géopolitiques et socioculturels différents. Nous avons privilégié l'interaction asynchrone afin que les participants puissent prendre les temps de lecture nécessaires à l'extraction d'informations susceptibles de devenir des objets d'échange, de réflexion et d'action, et ainsi de s'inscrire dans un processus de penser – agir. Un autre élément que nous avons considéré est le fait que, contrairement à une rencontre synchrone où « une bonne idée peut être perdue, mal comprise ou déformée sans qu'on puisse la reprendre » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 69), dans une rencontre asynchrone, « les idées ne s'évanouissent pas » : les messages sont mis en mémoire et deviennent des objets tangibles qui peuvent être lus, annotés, commentés, pensés, négociés et même innovés.

L'environnement *LearningSpace* permet de créer un espace virtuel asynchrone où l'accès est contrôlé et les messages archivés. Seuls les participants recrutés peuvent avoir accès à cet espace, envoyer et lire des messages, selon leurs disponibilités. L'usage techniquement aisé de cet environnement (Power, 2002) permet aux participants de se concentrer sur l'interaction et d'être moins préoccupés par son aspect technique.

Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation a duré neuf mois au lieu des quatre prévus. Pendant ces neuf mois d'expérimentation, les participants ont proposé de passer de l'espace virtuel asynchrone à une rencontre directe individuelle avec la chercheuse (entretiens), puis à une rencontre virtuelle synchrone entre participants (les séances de clavardage) pour clôturer l'expérimentation par un autre espace virtuel asynchrone que les participants ont choisi (liste de diffusion). En faisant appel à ces diverses techniques, cette expérimentation nous a livré des données recueillies en ligne (de façon synchrone et asynchrone) et en situation de face-à-face. Quoiqu'imprévues par le protocole, ces initiatives étaient « prévisibles » et indiquent selon nous une double appropriation, celle du processus penser – agir et celle de la plate-forme multitâche *LearningSpace*.

L'espace virtuel asynchrone proposé

Les participants se sont connectés à l'espace virtuel asynchrone proposé pendant sept mois (du 15 avril au 15 octobre 2003) durant lesquels 262

messages électroniques ont été envoyés et archivés en dossiers et sous-dossiers. Le classement des messages par mois indique que la participation s'est maintenue à un niveau acceptable pendant les quatre premiers mois de l'expérimentation et que dès le cinquième mois, elle a chuté de façon sensible. La Figure 2 illustre autant les points de concentration des messages stockés que leur chute et elle souligne comment notre présence en tant que facilitatrice et modératrice, exprimée à travers l'envoi de messages, s'est presque effacée dès le troisième mois de l'expérimentation.

Pendant les trois premiers mois de l'expérimentation (de avril à juin 2003), les participants ont présenté des témoignages, des projets communautaires et même des plans d'intervention. Dix échanges ont été menés en parallèle. Certaines questions posées sont restées sans réponses et en suspens. Certains échanges n'ont impliqué que deux participants. D'autres sont restés locaux, entre participants québécois. D'ailleurs, sur les dix échanges animant l'espace virtuel asynchrone, trois étaient exclusivement partagés par des participants québécois. Même si techniquement les messages archivés en boucle étaient accessibles autant aux participants québécois qu'aux participants tunisiens, ces trois échanges sont demeurés locaux. Ces interactions restreintes (duelles, locales et sans lendemain), même si elles compromettent l'émergence d'une équipe de travail tuniso-québécoise, ne sont pas considérées comme des échecs, mais plutôt comme des pratiques communicationnelles légitimes dans un espace virtuel asynchrone et comme des indicateurs d'appropriation d'un processus groupal et d'un usage technique. Il s'agit d'un « usage sur mesure » ou encore ce que Serge Proulx (2005) nomme « *patterns* d'usage ». Cet usage est une pratique inattendue (une manipulation technique ou une interaction relationnelle). Lorsqu'elle est répétée, elle peut devenir une façon de faire habituelle et signifiante pour son groupe d'utilisateurs. Sa répétition, malgré son trait délinquant, indique un mode d'appropriation.

Tout comme dans une table ronde en public ou un salon au XVIII^e siècle, on trouve différents types de participants : des intervenants actifs qui répondent aux questions, et des spectateurs qui lisent les contributions sans intervenir. Chacun peut incarner en fonction du contexte l'un ou l'autre des rôles (Beaudouin & Velkovska, 1999, p. 125).

Au quatrième mois de l'expérimentation, un virage expérimental est noté : deux participants, un Québécois et un Tunisien, exprimaient leur colère envers le silence de la majorité des participants. Cette expression de frustration a favorisé l'émergence d'une réflexion sur le désengagement des bénévoles

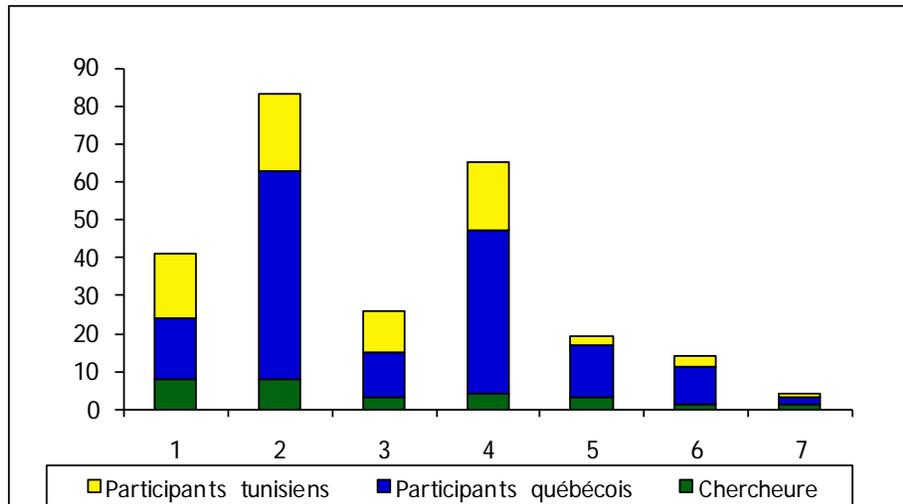


Figure 2. Messages électroniques archivés par mois

luttant contre le sida et d'un ensemble de décisions qui ont conditionné la suite du déroulement de l'expérimentation et sa fin.

Lors de cette réflexion sur le désengagement des bénévoles, un consensus, presque collectif, s'était rapidement formé autour de ce problème. Les participants ont clairement mentionné que le désengagement des participants n'était pas particulier à l'expérimentation, mais qu'il était également présent dans leur agir quotidien, autant dans les projets québécois que dans les projets tunisiens. Le débat autour de cette situation a accru l'implication active de la majorité des participants. D'ailleurs, lors de cette réflexion, c'est pour la première fois que les participants tunisiens ont décrit leurs conflits internes et leurs relations hiérarchiques difficiles. Cette révélation nous a permis de comprendre qu'au sein de l'organisme communautaire tunisien, il y a des bénévoles considérés comme décideurs et d'autres comme exécutants. Bref, à cette étape de l'expérimentation, les participants ont dévoilé des tabous professionnels et des secrets organisationnels.

La réflexion sur le désengagement était intense (participation de tous les Tunisiens et d'un Québécois). Pour la première fois, les échanges ne sont ni restreints, ni duels; ils sont ouverts et n'englobent pas juste deux, mais trois et même quatre participants. Malgré cette implication, la réflexion sur le désengagement des participants s'est déroulée sur une courte période (cinq jours) et elle a été suivie d'une période de silence presque total. Ce silence

indiquait que la poursuite de la réflexion et le passage à l'action (amélioration et proposition d'une action) dans l'espace virtuel asynchrone étaient pour le moins retardés, sinon compromis. C'est alors que nous avons proposé de clore l'expérimentation, mais seulement après avoir organisé, comme prévu dans le protocole et avec l'assentiment des participants, une série d'entretiens individuels en face-à-face, pour collecter des données évaluatives de l'expérimentation.

Les entretiens individuels directs

Afin de collecter des données évaluatives de l'expérimentation, nous avons organisé sept entretiens individuels semi-directifs avec les participants encore impliqués dans le projet (quatre Tunisiens et trois Québécois). Ces rencontres individuelles et directes ont permis aux participants d'ajouter aux messages archivés des informations complémentaires et d'expliquer le sens de leurs échanges et de leurs réflexions. Ces données ont permis de lever le voile sur la face cachée de la dynamique du groupe lors des échanges et de la réflexion, surtout sur le désengagement des bénévoles.

Les entretiens ont permis de savoir que les participants considérés comme absents étaient des « lecteurs silencieux ». En outre, les participants québécois ont profité de cet espace virtuel asynchrone proposé pour connaître les expériences de l'autre. Mais il ne s'agit pas de l'autre œuvrant dans un contexte différent du sien, mais plutôt de celui qui œuvre dans le même contexte que le sien. La cueillette de ces deux types de données explicatives (les lectures silencieuses et locales) nous a permis de cerner un usage particulier de l'espace virtuel par les assemblés : les participants ont lu des messages sans en écrire d'autres. Ils ont aussi tenté de connaître l'autre qui est géographiquement proche mais qui, dans le quotidien, ne peut être rencontré ni pour échanger, ni pour questionner, ni pour comparer leurs expériences respectives. D'ailleurs, pour les participants québécois, cette lecture silencieuse des expériences locales s'est retrouvée dans les échanges locaux. Bref, le virtuel est utilisé, entre autres, pour créer et faire émerger un espace local d'interconnaissance.

Les entretiens ont par ailleurs permis de collecter des données explicatives et de marquer un autre virage expérimental. Chacun des sept participants interviewés a exprimé le souhait que l'expérimentation puisse reprendre là où elle était rendue, c'est-à-dire à l'étape de la réflexion sur le thème du désengagement, mais en mode synchrone en soulignant que ce mode de connexion est plus convivial, plus proche de la formule face-à-face et encourage les lecteurs silencieux à parler. Devant l'assentiment unanime, nous

avons relancé l'expérimentation en mode synchrone en organisant des séances de clavardage.

La rencontre synchrone

Nous avons soutenu logistiquement les participants pour qu'ils organisent leurs rencontres synchrones. Notre consigne était d'accompagner, sans diriger, les différentes étapes de la rencontre virtuelle synchrone en respectant à la fois leur décision de poursuivre, l'orientation que prendraient leurs discussions et, éventuellement, le projet d'action qu'ils se donneraient. Pendant les septième et huitième mois de l'expérimentation, ils ont ainsi animé trois séances bimensuelles de clavardage. Chaque séance a duré deux heures.

Ces rencontres virtuelles en temps réel peuvent s'interpréter comme un retour en arrière (à l'étape de l'« échange »). Cependant, ces séances de clavardage se sont révélées une autre occasion pour les participants de se présenter et de présenter, mais autrement, leurs expériences d'intervention, d'échanger et de proposer des possibilités de collaboration, venant essentiellement de la part des participants tunisiens. En fait, il s'agissait moins d'un retour en arrière que d'un effort d'assumer, à leur manière, les étapes de coopération (« présentation » et « échange ») et de collaboration (« réflexion » et « action »). Pendant ces rencontres virtuelles en temps réel, les participants ont ajouté de nouvelles informations d'ordre personnel et professionnel, ont présenté de nouvelles expériences d'intervention et de nouvelles promesses de collaboration. Ils ont aussi proposé de lancer une liste de diffusion.

Par contre, à travers ces trois séances de clavardage et malgré les nouvelles volontés de collaboration, nous avons observé le même phénomène récurrent que dans l'espace virtuel asynchrone : à chaque séance, le nombre de clavardeurs diminue (cinq participants à la première séance, quatre à la deuxième et trois à la troisième).

L'espace virtuel asynchrone décidé

Lors de la première séance de clavardage, les participants ont suggéré de continuer l'organisation de ces séances et de lancer en parallèle une liste de diffusion pour que chaque participant reçoive les messages échangés dans sa boîte personnelle de courrier électronique. Même si les participants ont affirmé qu'une rencontre synchrone était plus conviviale, ils ont également admis que la rencontre synchrone était techniquement limitée et qu'elle ne permettait pas de créer un environnement adéquat pour l'archivage et la lecture des messages. Cette proposition nous a permis de comprendre que les participants n'avaient pas substitué à l'espace asynchrone une rencontre synchrone. Ils ont plutôt essayé d'amalgamer les différentes formes d'interaction (asynchrone et

synchrone) et de mieux tirer avantage des disponibilités que le virtuel offre afin de minimiser le désengagement des participants.

Comme dans le cas des séances de clavardage, nous avons assuré la gestion logistique de cette liste qui consistait à résumer les séances de clavardage et à fournir des documents d'intervention dont certains avaient déjà été versés dans l'espace asynchrone proposé. La liste de diffusion contient trente messages envoyés sur une période d'un mois et demi (du 28 octobre au 19 décembre 2003).

Après avoir organisé les séances de clavardage et la liste de diffusion, et devant la participation de plus en plus réduite de la majorité des participants, nous avons mis fin à l'expérimentation.

Résultats

Notre corpus d'analyse renferme les 262 messages électroniques archivés dans l'espace asynchrone proposé, les sept entrevues individuelles semi-directives transcrites, les conversations enregistrées lors des trois séances de clavardage et les trente messages déposés sur la liste de diffusion. Nous avons analysé ce corpus à l'aide de la version 6 du logiciel d'analyse qualitative NUD*IST¹. Dans cette analyse, nous avons organisé les données collectées pour d'abord les décontextualiser et ensuite les recontextualiser afin d'en tirer de leur analyse une compréhension interprétative.

NUD*IST permet l'analyse informatisée de données qualitatives comme les notes d'observation, les entretiens, les récits de vie, etc. (Bourdon, 2000; Deschenaux & Bourdon, 2005). Il permet d'intégrer les quatre étapes d'une démarche d'analyse inductive, soit la préparation (et l'organisation) des données brutes, la lecture attentive et approfondie, l'identification des premières catégories (nœuds) et la révision et la hiérarchisation de ces catégories. C'est au chercheur que revient la tâche fondamentale de faire émerger la compréhension et le schème explicatif des données collectées en utilisant ces étapes d'une façon « circulaire plutôt que linéaire » (Blais & Martineau, 2006, p. 15).

NUD*IST, comme tout logiciel d'analyse qualitative, n'offre pas une logique d'analyse clés en main. Il ne peut pas performer au-delà « des idées, de la créativité, des prises de conscience que le chercheur effectue au cours du travail d'analyse et qu'il réinvestit dans sa recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p. 112). À travers ces opérations de décontextualisation et de recontextualisation, NUD*IST permet de garder et de protéger l'ordre chronologique des données collectées, une mesure fort importante pour notre étude d'un processus dont la dimension chronologique est capitale.

Rappelons que le processus de penser – agir comporte deux volets : coopération et collaboration. Le premier comporte des activités de présentation et d'échange. Le deuxième celle de réflexion et d'action. Les efforts de coopération permettent à un agglomérat d'individus d'interéchanger pour construire graduellement des sous-groupes de discussion. Ces derniers tissent des liens forts de collaboration pour travailler sur un projet commun et devenir une équipe de travail.

À travers l'expérimentation, les participants se sont présentés (ils ont surtout présenté leurs expériences d'intervention) et ils ont échangé (sur leurs expériences et ils ont même dévoilé des secrets et des tabous professionnels). L'ensemble de l'expérimentation permet de confirmer facilement que les participants se sont inscrits dans une logique de coopération. Par contre, les indicateurs de collaboration sont moins explicites. Malgré le recours à plusieurs ajustements, le passage de la réflexion (penser le désengagement des bénévoles luttant contre le sida) à l'action (proposer une amélioration d'une action d'intervention) n'était pas évident. Il est vrai que les participants ont suggéré un mode d'agir, soit le lancement de séances de clavardage et d'une liste de diffusion. Néanmoins, cette action était peu engageante. Avec les absences et le non-envoi des messages, cette proposition d'action est rapidement devenue une promesse de collaboration sans lendemain. Cela dit, nous avons conclu que leur transformation d'un groupe de rencontre en une équipe de travail tuniso-québécoise ne s'était pas concrétisée.

L'une des fonctionnalités de *LearningSpace*, comme dans la majorité des espaces asynchrones virtuels, vise à établir de multiples relations interactives. Cette plate-forme peut être utilisée dans un contexte de communication interpersonnelle (entre deux utilisateurs) comme dans celui d'une communication multiutilisateur (d'un à tous ou de tous à un)). Or, lors de l'expérimentation, nous avons remarqué que la très grande majorité des messages ont circulé dans un rapport de un-à-un. La majorité des communications entre Québécois, entre Tunisiens, et entre Québécois et Tunisiens, se sont déroulées sur un mode duel, entre deux interlocuteurs.

Dans le cadre de notre étude, la plate-forme *LearningSpace* a été instrumentalisée par les participants pour acquérir prioritairement des connaissances locales et accessoirement des connaissances d'ailleurs. *LearningSpace* a été instrumentalisé en termes d'acquisition des connaissances, non pas comme une plate-forme multitâche Internet, mais plutôt comme un réseau Intranet. Les participants ont utilisé cette technologie pour améliorer leurs relations internes : soit en introduisant à côté des communications fortement hiérarchisées (Tunisiens) des communications plus horizontales

(*peer-to-peer*) soit en rendant plus ouvertes et plus visibles les communications horizontales (Québécois). Bref, au terme de cette expérimentation, tout se passe comme si on s'était approprié l'Internet, non pas pour délocaliser la pensée en se rapprochant de celui qui se trouve géographiquement loin, mais pour ancrer et enraciner davantage ses propres pratiques sociales en découvrant ou en redécouvrant celui qui est géographiquement proche, et dans une certaine mesure, méconnu.

Le non-passage d'un groupe de discussion à une équipe de travail n'était pas interprété comme un échec, mais plutôt comme un indicateur d'appropriation. À travers des pratiques de « bricolage » et de « création », les participants ont pu s'approprier la plate-forme *LearningSpace* et le processus penser – agir pour construire leurs *patterns* d'usage (Proulx, 2005) et modeler leurs pratiques communicationnelles selon leur marge d'autonomie et de créativité. Ils ont établi des relations de discussion et de collaboration à leur mesure. Ainsi, ils ont pu forger un usage particulier « qui soustrait aux codes imposés et à l'influence du producteur » (Millerand, 2002, p. 183) et, pour reprendre leur expression, « rester fidèles » à leurs acquis sociotechniques et communicationnels préexistants. Leurs pratiques communicationnelles – à la fois imprévues et prévisibles – ont émergé, se sont répétées et sont devenues pour ce groupe d'utilisateurs une façon de faire habituelle et signifiante. Ils ont animé des échanges duels et locaux.

À travers les interactions entre les participants québécois d'une part et entre les participants tunisiens d'autre part, l'Internet a été instrumentalisé pour faire éclater les frontières. Il ne s'agit pas de frontières géographiques et socioculturelles, mais de frontières organisationnelles internes : entre les différentes sphères des projets communautaires québécois, d'une part, et entre les sphères bureaucratiques des décideurs et des exécuteurs tunisiens, d'autre part. Ces usages ont facilité le prolongement d'un social réinventé, d'un social revisité et resitué où les relations sociales se sont reconstruites autour et à travers la technique.

Conclusion

En guise de conclusion, nous voulons souligner la complémentarité des différents outils techniques de collecte de données. La décision d'utiliser plus d'une technique de collecte de données n'a pas été prise pour corriger le protocole expérimental, mais pour l'inscrire dans une approche inductive et construire une démarche d'imbrication et de bricolage.

Pendant l'expérimentation, le groupe de participants s'est formé et s'est dissout pour ensuite se reconstruire pour tenter d'avancer le processus de penser – agir et d'expérimenter les différentes possibilités techniques qu'offre

le virtuel. Lorsque les participants ont gardé le silence après une période d'interaction intense, nous avons jugé que des rencontres directes et individuelles offriraient à chaque participant l'occasion d'exprimer le fond de sa pensée à l'insu des autres participants, surtout les participants tunisiens chez qui nous soupçonnions des relations conflictuelles au sein de leur organisation.

Les entretiens ont complété les données déjà collectées, mais ils ont surtout produit un effet inattendu : la volonté de poursuivre l'expérimentation et la décision de choisir des fonctionnalités de l'Internet (clavardage, liste de diffusion) jugées plus adéquates afin de mieux interagir en temps réel et alimenter leurs archives d'expériences d'intervention.

Arrêter l'expérimentation au septième mois et refuser de collecter des données « hors groupe » et « hors espace asynchrone » aurait été un choix méthodologique stérile. Ce choix nous aurait privés, chercheuse et participants, d'observer une série d'usages sociaux de la technique et de pratiques communicationnelles originales et riches en imbrication. Notre démarche méthodologique, imbriquant diverses techniques de rencontre, a permis d'observer des usages émergents, de collecter des données explicatives, et d'approfondir notre compréhension de la double appropriation pratiquée par les participants. Construire, déconstruire pour reconstruire le groupe de ces participants connectés étaient des gestes expérimentaux qui ont permis de collecter un ensemble de données offrant la possibilité de donner sens aux pratiques et aux usages observés. Rappelons que donner sens est l'un des objectifs fondamentaux de toute recherche, surtout qualitative (Blais & Martineau, 2006).

Note

1 Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing. Cet acronyme réfère à ce que les Anglo-saxons nomment CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis). Ce logiciel est le résultat d'un projet de deux professeurs de l'Université La Trobe en Australie, une ethnologue et un analyste en informatique (Bourdon, 2000).

Références

- Adam, P., & Herzlich, C. (1994). *Sociologie de la maladie et de la médecine*. Paris : Nathan.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors série*, 5, 26-37.

- Beaudouin, V., & Velkovska, J. (1999). Constitution d'un espace de communication sur Internet (Forums, pages personnelles, courrier électronique...). *Réseaux*, 97, 121-178.
- Ben Affana, S. (2000). *La constitution des groupes cibles dans la communication sur le sida : les cas des intervenants québécois et tunisiens*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Ben Affana, S. (2008). *Communication et internet. Une étude de cas de l'appropriation sociale d'une technologie*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes dans *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boulte P. (1991). *Le diagnostic des organisations appliqué aux associations*. Paris : PUF.
- Bourdon, S. (2000). L'analyse qualitative informatisée : logique des puces et quête de sens. *Recherches qualitatives*, 21, 21-44.
- Breton, M. (1994). Relating competence-promotion and empowerment. *Journal of Progressive Human Service*, 5(1), 27-44.
- Certeau (De), M. (1980). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.
- Chambat, P. (1994). NTIC et représentation des usagers. Dans A. Vitalis (Éd.), *Médias et nouvelles technologies. Pour une socio-politique des usages* (pp. 45-59). Rennes : Éditions Apogée.
- Charbonneau, R. (1981). Vers une définition de la recherche-action. Dans J.-P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 81-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deschenaux, F. & Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. *Recherches qualitatives, Cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, 1-45.
- Deslauriers, J.-P. (2003). *Travailleur dans le communautaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Flichy, P. (1995). *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris : La Découverte.
- Fox, N., & Roberts, C. (1999). GPs in cyberspace : the sociology of a virtual community. *The Sociological Review*, 47(4), 643-671.

- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York : Seabury Press.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, 11(60), 99-120.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 100, 489-521.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales. Une pragmatique de la théorie*, 16(2), 2-6.
- Leclerc, C. (2008). *Intervenir en groupe. La planification, l'action et l'évaluation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lord, J., & Dufort, F. (1996). Le pouvoir, l'oppression et la santé mentale. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 15(2), 13-20.
- Mann, C., & Stewart, F. (2000). *Internet communication and qualitative research. A handbook for researching online*. London : Sage.
- Massit-Folléa, F. (2002). *Usages des technologies de l'information et de la communication acquis et perspectives de la recherche*. Repéré à http://c2so.ens-lsh.fr/IMG/pdf/rechercheUsages_FMF_LFM.pdf.
- Millerand, F. (2002). La dimension cognitive de l'appropriation des artefacts communicationnels. Dans F. Jauréguiberry, & S. Proulx (Éds), *Internet : nouvel espace citoyen* (pp. 181-203). Paris : L'Harmattan.
- Murbach, R. (1989). Le grand désordre. Le SIDA et les normes. *Anthropologie et sociétés. Ordres juridiques et cultures*, 13(1), 77-102.
- ONUSIDA (2001). *Cadre stratégique mondial sur le VIH/SIDA*. Session extraordinaire de l'Assemblée générale sur le VIH/SIDA. Genève, Suisse.
- Ouellet, F., René, J.-F., Durand, D., Dufour, R., & Gagnon, S. (2000). *L'empowerment dans notre égaux, grandir en santé*. Montréal : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-centre, Direction de la santé publique, Unité écologie humaine et sociale.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Revue de l'éducation à distance*, 17(2), 57-69.
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances. Dans L. Vieira, & N. Pinède (Éds), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels. Tome 1* (pp. 7-20). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Racine, G. (2000). La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective. Paris : L'Harmattan.
- Saillant, F. (1988). *Cancer et culture : produire le sens de la maladie*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Sardi, M., Ensmann, A., Leitenberg, L., & Erard, C. (2000). *Évaluation du site HivNet : le rôle du médium électronique dans la politique de prévention du sida/vih*. Mandat de l'Office Fédéral de la santé Publique. Institut érasme. Rapport final.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratique traditionnelle et assistée par le logiciel Nud*ist. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Staples, L.H. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration. Social Work*, 14(2), 29-42.
- Vedel, T. (1994). Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une socio-politique des usages. Dans A. Vitalis (Éd.), *Médias et nouvelles technologies* (pp. 13-34). Rennes : Apogée.
- Weill, N. (2003). *Que reste-t-il de nos tabous? 15^e forum « le monde »*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Synda ben Affana est professeure au Département de lettres et communication sociale à l'Université de Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse aux usages et aux appropriations sociales des technologies de communication et d'information (TIC) en général et aux plates-formes d'échange et d'interactivité virtuelle en particulier (Web 2.0, Facebook, etc.).

Les entretiens de groupe en ligne

Mikaël Guillemette, Étudiant

Université Laval

Jason Luckerhoff, Doctorant

Université du Québec à Trois-Rivières

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La recherche dont nous présentons ici les résultats a été réalisée « dans » l'espace électronique et non essentiellement « par » ou « sur » les moyens de l'Internet. Elle porte sur un cas d'espèce des entretiens de groupe en ligne : les *E-Dialogues*. Ceux-ci constituent un outil de discussion synchrone ayant pour but d'améliorer la communication entre experts en environnement et développement durable. L'approche méthodologique de la théorisation enracinée nous a permis de comprendre les raisons pour lesquelles un entretien de groupe est organisé en ligne, la façon dont il se déroule, les enjeux de son animation, le statut épistémologique des données qu'il permet de recueillir, de même que les spécificités de ce dispositif, notamment en comparaison avec d'autres formes d'entretien de groupe.

Mots clés

ENTRETIEN DE GROUPE, INTERNET, ANIMATION, LEADERSHIP, *E-DIALOGUES*

Introduction

Tel que l'a montré Baribeau (2010), les termes utilisés pour désigner les entretiens de groupe se multiplient au même rythme que les pratiques et traditions. Afin d'éviter d'occasionner « un fouillis de termes et de définitions contestables, mais aussi des compréhensions erronées » (Baribeau, 2010, p. 29), il importe d'étudier les différentes articulations du dispositif afin de dégager les différences et les ressemblances. Notre objectif, dans le présent article, est principalement

d'exposer certaines spécificités de l'entretien de groupe en ligne, notamment les particularités liées au fait que le discours des participants soit écrit.

Selon Markham (2004), la communication par Internet offre aux chercheurs qualitatifs un potentiel créatif en raison de sa dispersion géographique, de sa multimodalité et de sa chronomalléabilité. Par contre, en 2006, dans le cadre d'une recherche sur l'Internet Relay Chat (IRC), Pastinelli mettait déjà les chercheurs en garde par rapport à une tendance qu'on pourrait appeler « l'utopie du virtuel » :

Contrairement à ce que suggèrent certains auteurs (Hine, 2000; Mann & Stewart 2000; Nocera, 2002), il m'a semblé essentiel, en dépit des coûts et de l'investissement de temps nécessaire, de doubler le travail en ligne d'un travail d'enquête hors ligne, cela dans un triple objectif : d'abord pour circonscrire les pratiques de socialisation des internautes comme eux-mêmes en font l'expérience, alors qu'ils ne s'en tiennent que très rarement aux échanges en ligne et font couramment (chaque fois qu'ils le peuvent) l'expérience des rencontres « hors ligne » avec leurs interlocuteurs; ensuite pour être en mesure de comprendre comment les pratiques et expériences de sociabilité en ligne s'inscrivent dans le contexte des existences et du quotidien hors ligne de chacun; et, enfin, parce qu'une telle entreprise est sans doute la façon la plus sûre d'échapper aux pièges consistant à réifier un univers « virtuel » envisagé comme radicalement distinct de ce qu'il serait maintenant convenu d'appeler le « réel » (voir, entre autres auteurs ayant souligné cet écueil, Wellman & Gullia 1999; Mitra & Schwartz 2001; Castells 2001) (Pastinelli, 2006, p. 200).

À l'instar de Pastinelli, nous avons réalisé notre recherche qualitative « dans » l'espace électronique et non « sur » l'espace électronique. Pour comprendre ce qui se passe en ligne, il faut nécessairement « s'attacher à ce qu'est le contexte hors ligne dans lequel s'inscrit la pratique » (Pastinelli, 2006, p. 202). Pour ce faire, nous avons choisi un cas d'espèce qui facilite la comparaison avec des contextes « hors ligne ». Cela permet d'aborder les raisons pour lesquelles un entretien de groupe est organisé en ligne, la façon dont il est organisé, la façon dont l'entretien de groupe est animé, les façons d'interagir et finalement le type de résultats produits. Le présent article ne vise donc pas à étayer la comparaison, mais bien à présenter les spécificités de l'entretien de groupe en ligne. En d'autres mots, pour une partie de nos analyses, nous avons emprunté à l'approche apophatique sa façon de définir un phénomène à partir de ce qu'il n'est pas

(Mouzelis, 2010) et nous avons identifié des particularités sans nécessairement les comparer avec d'autres particularités.

L'outil *E-Dialogues*

Ann Dale, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur le développement communautaire durable, a piloté le développement d'un outil en ligne, *E-Dialogues*®, qui a été créé pour explorer comment Internet peut favoriser l'organisation d'entretiens de groupe (incluant la méthode DELPHI). Son projet visait trois objectifs principaux : premièrement, étudier si *E-Dialogues* permet d'accroître l'éducation des citoyens relativement à des questions sociales complexes, telles que le développement durable; deuxièmement, voir si l'on peut établir un dialogue entre les communautés, les groupes d'intérêt et tous les citoyens intéressés aux questions environnementales complexes; troisièmement, voir en quoi cet outil permet de provoquer des discussions sur les politiques publiques avec l'objectif éventuel de développer de nouveaux modèles de gouvernance.

Les *E-Dialogues* sont délibérément conçus comme des espaces en ligne synchrones, réunissant des chercheurs, des praticiens, des décideurs et des leaders de la société, chacun y apportant ses perspectives et expertises pour influencer sur les questions de politique publique, plus spécifiquement en développement communautaire durable (www.e-dialogues.ca). Un chef de file ou chercheur reconnu qui s'assure que les tensions sous-jacentes et les perspectives divergentes ressortent dans le dialogue peut ensuite les modérer à titre d'expert. Ces *E-Dialogues* se produisent en temps réel. Les experts en ligne peuvent s'entretenir les uns avec les autres de façon dynamique et le public en ligne est invité aux échanges en les lisant sur l'écran d'ordinateur. En outre, chaque membre du panel d'experts *E-Dialogues* peut citer des documents de référence directement dans la conversation, ce qui augmente l'accès aux informations critiques très proches de la politique publique en discussion. L'*e-audience* peut à la fois « écouter » (lire) le dialogue du panel d'experts et converser; il peut aussi poser des questions aux experts. En termes de sensibilisation et d'éducation, mentionnons, à titre d'exemple, la controverse au sujet du combustible nucléaire irradié au Canada qui a amené plus de 10 000 Canadiens à visiter le site Web ou à suivre les dialogues (en ligne) sur une période de six mois.

Chacun des *E-Dialogues* est appuyé par un site Web qui offre une description de l'objet de la discussion ainsi qu'une liste de ressources supplémentaires, y compris des liens vers d'autres sites Web et des blogues pour mieux informer le lecteur. Il existe un degré élevé de confiance dans la qualité des informations fournies, car les sites de soutien sont conçus pour être un espace neutre servant la production de connaissances indispensables pour l'utilisateur.

Chaque dialogue est archivé pour accès ultérieur par le public, les chercheurs, les médias et les décideurs. Ces dialogues agissent donc comme des archives vivantes.

Les *E-Dialogues* aident à réduire les coûts de recherche transdisciplinaire. Le coût doit être entendu ici non pas seulement dans son sens économique, mais bien selon les sept acceptions suivantes : 1) les coûts pour réunir des experts sont nettement plus bas; 2) les coûts de voyage et le temps personnel sont réduits au minimum; 3) les *E-dialogues* semblent stimuler une réflexion plus précise sur les questions sociales complexes résultant de la linéarité du médium; 4) ils peuvent atteindre un profil diversifié de la population canadienne; 5) ils créent de nouvelles e-communautés par la pratique; 6) ils augmentent la vitesse de la diffusion et du partage des connaissances et des recherches entre les décideurs politiques, les chercheurs et les décideurs communautaires; 7) ils offrent une opportunité unique aux décideurs gouvernementaux de faire le point sur des enjeux liés aux politiques publiques (Dale, 2005).

Méthode

Une équipe transdisciplinaire, mise en place pour un projet de recherche d'une durée d'un an, était composée de chercheurs, d'experts en politiques publiques et de praticiens engagés dans le développement durable communautaire. Cette équipe a demandé à des chercheurs-méthodologues d'effectuer une recherche sur l'utilisation des *E-Dialogues*. Dans cet article, nous présentons les résultats d'une partie de cette recherche spécifique qui a été menée sur l'utilisation de l'entretien de groupe en ligne comme principal moyen de communication entre les chercheurs membres de l'équipe responsable du projet de recherche plus large. Aux fins de cette recherche spécifique, ces chercheurs ont participé à quatre entretiens en ligne. Les trois premiers entretiens ont fait l'objet d'une observation non participante et d'une analyse de notre part. Nous avons utilisé les procédures d'analyse inductive de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Gibbs, 2002; Glaser, 1978, 1992; Guillemette & Luckerhoff, 2009; Strauss 1987). La titulaire de la chaire de recherche, Ann Dale, qui a animé vingt-sept conversations en temps réel au cours des sept années du programme de recherche, a animé ces trois premiers *E-dialogues* qui ont fait l'objet d'une analyse. Avec le principe de la circularité entre la collecte et l'analyse des données (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 1978, 2001; Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987; Willig, 2001), de même que le principe de l'échantillonnage théorique (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987), un quatrième entretien a été animé par les auteurs de cet article afin que Ann Dale puisse être plus libre de discuter en ligne de sa propre expérience avec les autres participants.

Ce quatrième *E-dialogues* portait spécifiquement sur l'expérience des participants aux trois premiers dialogues. Les questions que nous avons posées visaient la compréhension approfondie de l'expérience vécue par les chercheurs qui participaient à cette forme d'entretien de groupe en ligne.

Les résultats présentés dans cet article sont par conséquent le fruit d'analyses et de questionnements auxquels les acteurs sociaux, dont le vécu fait l'objet de la recherche, ont participé. La démarche des chercheurs observés a été inscrite dans une approche de recherche collaborative ou de recherche participative (Bray, Lee, Smith & Yorks, 2000; Carney, 1990; Cheek, 2008; Desgagné, 2001; Heron & Reason, 1997; Hultberg, 2005; Reason & Riley, 2008). De plus, nous avons noté que les chercheurs observés forment une équipe qui travaille en collaboration dans une perspective de changement social. Ainsi, on peut les situer dans une approche critique (Carr & Kemmis, 1986; Christians, 2000; Greenwood & Levin, 2000; Lincoln & Guba, 2000; Schratz & Walker, 1995; Tierney, 2000).

Nous avons également pu constater que les caractéristiques générales de la MTE comme approche de recherche constituaient des points de pertinence et de convenance par rapport au vécu des entretiens de groupe en ligne, vécu qui faisait l'objet de notre étude. Ainsi, cette approche de recherche nous a permis de comprendre le phénomène à l'étude, d'abord en laissant émerger cette compréhension d'un dialogue avec les données recueillies et avec les acteurs eux-mêmes, puis en mettant en relation les résultats émergents avec les écrits scientifiques sur le thème des entretiens de groupe, et plus spécifiquement des entretiens de groupe en ligne. Ce sont donc les résultats de l'analyse des données « et » les résultats de la mise en relation avec les écrits scientifiques que nous présentons ici.

Il peut paraître surprenant qu'une étude empirique fondée sur des données recueillies dans des entretiens de groupe en ligne ne donne pas lieu à un texte présentant des citations ou des extraits de ces entretiens. En effet, le *voicing* (donner la parole) est souvent considéré comme une façon de valider la théorisation du chercheur qui appuie son analyse sur des extraits choisis. Les citations ont alors pour fonction de corroborer les dires et servent ainsi de preuves à ce qui est avancé par le chercheur. Cette logique est-elle vraiment solide? Nous nous trouvons ici au cœur des enjeux épistémologiques de la recherche qualitative. En effet, dans ce type d'approche, il s'agit d'avoir accès au vécu des acteurs sociaux, à ce que les phénoménologues appellent le « monde vécu », c'est-à-dire le monde tel qu'il est vécu par les personnes qui le vivent. Ce « tel qu'il est vécu » constitue la dimension symbolique de tout phénomène humain. Et c'est par le langage, ou le discours, qu'on peut avoir accès à ce « monde vécu », même

pour soi-même. En d'autres mots, le chercheur qualitatif étudie le « monde vécu », mais il y a accès par la conscience qu'en ont les vivants, et l'accès à cette conscience passe par le discours. Ainsi, les données de discours, recueillies ici dans les entretiens de groupe, donnent accès à l'intériorité du phénomène, c'est-à-dire au sens qu'il a pour les personnes qui le vivent. Mais ce sens est intrinsèquement symbolique et, donc, il ne peut être recueilli que par le filtre de l'interprétation, intrinsèque elle aussi, dans l'interaction entre les personnes, même lorsque c'est soi-même qui est l'autre du je dans l'interaction. Il peut donc y avoir une argumentation purement rhétorique dans l'exigence de fournir des extraits des discours comme preuves du caractère empirique de la donnée. Il peut y avoir une illusion dans le fait de considérer comme « objective », ou absente de biais, l'analyse qui, concrètement, s'appuie sur des extraits des verbatims. L'exigence de permettre au lecteur d'avoir accès aux propos des participants sous prétexte que cet accès assure la validité des informations est en quelque sorte un leurre. Les citations sont des données déjà interprétées, non seulement par le chercheur, mais par l'acteur lui-même. De toute façon, sans interprétation, il n'y a pas d'interaction symbolique, il n'y a pas de discours, il n'y a pas de données. Chacun sait, par ailleurs, que la sélection des extraits est toujours effectuée en fonction de nourrir un argumentaire qui est l'interprétation du ou des chercheurs. Chacun sait aussi qu'en recherche qualitative, l'objectivité n'a rien à voir avec ce que, dans d'autres approches, on appelle la neutralité du chercheur. Ce qu'on demande au chercheur qualitatif, c'est de fournir une interprétation – son interprétation – de ce que vivent les personnes qui vivent le phénomène qu'il étudie. On lui demande de le faire de manière objective (non pas au sens positiviste, mais au sens de la phénoménologie husserlienne, c'est-à-dire que le chercheur n'a pas le droit d'inventer ses données) et dans une méthodologie rigoureuse. On ne lui demande pas de redire ce que les acteurs ont dit lors de la collecte des données. En somme, l'enjeu épistémologique fondamental ne repose pas dans la question de citer ou de ne pas citer le discours des acteurs, mais il repose entièrement dans la manière d'interpréter ce discours. Et qu'on nous permette de rappeler qu'on ne peut pas ne pas interpréter. Notre propos ne vise pas à disqualifier les styles de rédaction qui privilégient la présentation de citations, mais plutôt à légitimer les démarches qui proposent une théorisation selon la méthodologie générale de la théorisation enracinée, laquelle n'inclut pas nécessairement des citations à l'appui de chaque analyse présentée. Nous admettons très volontiers que, dans de nombreux articles, les citations aident à la lecture, rendent celle-ci intéressante et nourrissent positivement les argumentaires des chercheurs, mais en aucun cas elles ne valident les analyses des chercheurs. De plus, nous défendons la légitimité d'une rédaction dans laquelle le recours aux écrits scientifiques et les références aux données de discours s'entremêlent dans

une théorisation fondée sur un travail intellectuel rigoureux et nourri d'allers-retours entre les données et la lecture d'écrits scientifiques.

De la recherche sur Internet?

Bien que l'utilisation d'Internet comme dispositif de recherche et technique d'entretien soit récente, de nombreuses recherches ont été réalisées sur l'efficacité de l'utilisation des technologies de l'information comme outil méthodologique (Koo & Skinner, 2005; Roster, Rogers, Albaum & Klein, 2004). Gosling, Vazire, Srivastava et John (2004) avancent que la collecte de données par Internet n'a pas à être remise en question en raison de la possibilité que certains participants ne soient pas sérieux ou mentent sur leur identité. De leur côté, Ross, Mansson, Daneback, Cooper et Tikkanen (2005) soutiennent que les méthodes par Internet et les méthodes classiques produisent des résultats équivalents, les différences ne se situant pas sur le plan de la qualité des données. C'est ce que nous avons constaté lors de nos recherches sur la plateforme *E-Dialogues*.

Selon Meho (2006), les chercheurs ont commencé à utiliser trois principaux types de méthodes de recherche qualitative par Internet : des entrevues en ligne synchrones (Bowker & Tuffin, 2004; Madge & O'Connor, 2002; Mann & Stewart, 2000), des entrevues en ligne asynchrones (Curasi, 2001; Foster, 1994; Murray, 1995, 1996) et des groupes de discussion virtuels (Burton & Bruening, 2003; Chase & Alvarez, 2000; Gaiser, 1997; Mann & Stewart, 2000; Schneider, Kerwin, Frechtling & Vivari, 2002; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007; Underhill & Olmsted, 2003). Pour cette recherche, nous avons analysé les *E-Dialogues* en tant qu'entretiens de groupe en ligne.

Hunt et McHale (2007) font valoir qu'il existe un certain nombre d'avantages à recourir à un entretien par Internet plutôt qu'en présence. Nous considérons que cinq des sept avantages identifiés par les chercheurs se retrouvent dans les entretiens de groupe en ligne. Premièrement, l'entretien en ligne ne requiert aucun déplacement, aucun achat ou location de matériel d'enregistrement, ce qui diminue les coûts liés à la recherche. Deuxièmement, les entretiens en ligne sont moins onéreux en frais de transport que les entretiens en face à face, qui nécessitent inévitablement des déplacements, que ce soit pour aller à la rencontre des participants ou pour convoquer les participants à un endroit précis. Le chercheur qui utilise les entretiens en ligne est par conséquent moins limité dans le nombre et la diversité des participants auprès de qui il peut collecter des données. Troisièmement, l'entretien en ligne permet à la fois à l'intervieweur et au participant une réflexion plus soutenue par rapport à ce qui a été dit et à ce qui est dit. En d'autres mots, il permet un meilleur traitement des informations et un examen plus complet des questions discutées. Quatrièmement, la nature impersonnelle de l'entretien par Internet peut aider les gens à exprimer des choses

qu'ils ne seraient pas disposés à dire autrement à une personne assise dans la même pièce. Cinquièmement, les caractéristiques personnelles visuelles de l'intervieweur peuvent avoir un effet sur l'interviewé lors d'un face à face, ce qui n'est pas le cas lors d'un entretien en ligne.

L'animation des entretiens de groupe en ligne

Selon Mann et Stewart (2000), alors que l'interactivité de l'entretien de groupe peut être un aspect positif, il peut aussi conduire à des discussions disparates qui ne produisent que des données superficielles. La participation de plusieurs personnes peut également entraîner des difficultés lorsque la discussion s'écarte, que certains participants dominent l'entretien ou que les divergences d'opinions s'accroissent. Cet ensemble de considérations, que nous avons constaté dans les *E-Dialogues*, constitue un enjeu important de l'animation. Il s'avère donc particulièrement pertinent de s'y attarder.

Dans le même ordre d'idées, l'animateur n'a pas l'unique responsabilité du bon déroulement des interactions entre les participants. Il doit aussi veiller à ce que les participants se placent dans des conditions favorables à cette forme de discussion en ligne. Ce n'est évidemment pas suffisant que l'animateur se préoccupe de trouver un moment qui convient à tous. Mann et Stewart (2000) soulignent à quel point il demeure important que chacun se trouve dans un espace confortable où il ne sera pas dérangé durant la discussion. Si cette exigence se retrouve dans la majorité des situations d'entretien de recherche, le cas de l'entretien en ligne représente en soi un défi plus grand dans la mesure où le chercheur n'a aucun contrôle direct sur les conditions dans lesquelles se trouvent les participants. Dans les échanges que nous avons menés aux fins de cette recherche, nous avons pu constater que ces conditions constituent des enjeux concrets. En réponse à nos questions, les participants ont pu décrire leurs réelles conditions de participation à l'entretien en ligne. Par exemple, un participant nous a révélé avoir pris soin de s'installer devant la fenêtre donnant sur la rivière pour le temps de l'entretien en ligne. Un autre s'est excusé de devoir aller chercher son enfant à la garderie, manquant ainsi une partie de l'échange. Il a évidemment pu lire à son retour l'entièreté du contenu des échanges qu'il avait manqué, et il a considéré qu'il était préférable de participer à la majeure partie de l'échange synchrone que de ne pas participer du tout en raison de ses obligations familiales. Ces exemples montrent à la fois certains avantages de l'entretien en ligne et certains défis qu'il présente.

En ce qui concerne le contenu des échanges durant l'entretien en ligne, l'analyse a révélé l'importance du leadership, de la présence d'experts agissant comme modérateurs et de l'utilisation de techniques spécifiques par un modérateur.

On peut facilement faire un parallèle entre le modérateur d'une plate-forme *E-Dialogues* et l'animateur de groupes. Il faut cependant reconnaître qu'il existe une quantité limitée de travaux scientifiques sur le sujet puisque « l'animation est une profession relativement nouvelle malgré son intégration presque généralisée dans les différentes sphères de l'activité humaine » (Boisvert, Cossette & Poisson, 2005, p. 21).

Selon Mann et Stewart (2000), des entretiens de groupe en ligne peuvent constituer une expérience d'interactions rapides, denses et animées indépendamment du système utilisé. Les participants envoient des messages sans attendre de recevoir des réponses. Par conséquent, les messages s'entrecroisent. Un participant relance un autre participant pendant qu'un troisième en relance un quatrième. Comme nous l'avons constaté dans les *E-Dialogues*, tous ces échanges peuvent se faire très rapidement. Par contre, le fait que les messages soient tous écrits et édités fait en sorte que chaque participant peut suivre ces échanges en prenant le temps de lire et de comprendre tous les messages. Ainsi, la participation se fait au rythme de chacun, tantôt plus rapidement, tantôt plus lentement. Encore une fois les défis sont grands pour l'animateur de ces échanges qui prennent la forme de chassés-croisés. Il doit superviser les interactions (qui répond à qui?) pour les relancer ou les ramener sur des pistes pertinentes.

Sur le plan de la rapidité, les participants qui maîtrisent bien l'écriture à l'aide du clavier ont un certain avantage sur les autres parce qu'ils peuvent faire parvenir davantage de contenu textuel dans les échanges, en plus de pouvoir répondre à plusieurs personnes à la fois. L'animateur doit aussi superviser le flux des conversations dans leurs éléments « d'envoi » comme dans leurs éléments de « réponse ». En d'autres mots, l'animation des conversations est différente d'un entretien de groupe en présentiel notamment parce qu'il est impossible de contrôler les « tours de parole » ou de demander à un participant de modérer ses ardeurs.

Comme le soulignent Williams et Robson (2004), le sens accru d'immédiateté produit par une discussion en ligne synchrone crée un ensemble plus complexe d'interactions, ce qui entraîne souvent des conversations parallèles nombreuses. Plusieurs conversations se chevauchent et s'entremêlent, présentant souvent un script apparemment chaotique. Pour ceux qui créent ce script, le chaos est facile à gérer et à interpréter, mais pour l'animateur qui veut prendre du recul, les interactions peuvent être confondantes. Il lui faut de grandes compétences en animation et une très bonne connaissance de la technologie pour animer de tels entretiens de groupe.

Par contre, dans l'entretien synchrone en ligne, il est plus facile de solliciter la « parole » d'un participant qui intervient moins souvent. Plus loin, nous

donnons des exemples précis de ce type de leadership exercé par l'animatrice des *E-Dialogues*.

Comme dans les autres formes d'animation de groupe, le leadership de l'animateur doit permettre à la discussion de se dérouler dans un ordre convenable afin d'atteindre les buts et les objectifs qui ont été fixés par le groupe (Boisvert, Cossette & Poisson, 2005; Duchesne & Haegel, 2009).

Premièrement, une fonction de production vise à ce que l'animateur conduise « le groupe vers ses objectifs pour l'aider à arriver à la production désirée » (Boisvert, Cossette & Poisson, 2005, p. 33). Plus concrètement, il doit chercher à faire produire « plus rapidement et plus efficacement des idées ou des solutions » (Laure, 2004, p. 3) ou simplement à atteindre l'objectif de la manière la plus efficace qui soit. Pour ce faire, le modérateur de la plateforme électronique *E-dialogues* présente le sujet de la rencontre, fixe des objectifs, effectue des synthèses, reformule, questionne et clarifie les points de vue. Ce sont les mêmes techniques visant la production qui sont utilisées dans l'animation de groupes traditionnels (Boisvert, Cossette & Poisson, 2005). À certains moments, le modérateur a délégué un rôle à un participant en particulier afin qu'il lance la discussion ou qu'il pose la question d'ouverture. Tout comme dans les autres formes d'animation de groupe, le modérateur aide ainsi directement le groupe à produire un discours ou une discussion, mais ne le produit pas lui-même.

Selon Mann et Stewart (2000), plusieurs mesures doivent être prises afin de créer un environnement facilitant pour les entretiens de groupe en ligne, quel que soit le moment choisi. Tout d'abord, puisque les indices visuels et verbaux sont absents, les animateurs doivent être proactifs dans leur présentation. Ils doivent également être rapides pour préciser certaines règles de fonctionnement de même que leurs attentes en tant qu'animateurs. Tant pour les entretiens synchrones qu'asynchrones, un message d'entrée en la matière peut facilement et rapidement être prérédigé et envoyé à l'avance.

Deuxièmement, nous avons remarqué qu'une fonction de facilitation est attribuée au modérateur d'entretiens de groupe en ligne. Ce rôle, plus directif, « aide au contrôle des discussions et à l'accès à la parole » (Boisvert, Cossette & Poisson, 2005, p. 34) de chacun des membres du groupe. Laure (2004) rappelle que l'animateur doit toujours « rester maître de la situation » (Laure, 2004, p. 11) tout en évitant le piège de tomber « dans un esprit de domination » (Laure, 2004, p. 11). Plus concrètement, il importe à l'animateur de s'acquitter de certaines tâches précises comme « la clarification des propos qui paraissent moins cohérents ou explicites, la distribution du droit de parole, le rappel à l'ordre, ou l'application de processus appropriés » (Boisvert, Cossette & Poisson, 2005, p. 34).

Une troisième fonction attribuée à l'animateur de groupe pourrait, à première vue, paraître moins importante ou moins nécessaire pour les entretiens de groupe en ligne. La fonction de régulation, qui demande à l'animateur d'être attentif au climat régnant au sein du groupe et à réagir en cas de besoin, est pourtant cruciale pour la modération en ligne. Selon Laure (2004), dans la très grande majorité des cas, « c'est l'animateur qui est responsable de l'ambiance [qui règne au sein] de son groupe » (Laure, 2004, p. 11). L'animateur doit occuper l'avant-scène dans le but de mener la discussion à terme tout en s'assurant de son bon fonctionnement (Duchesne & Haegel, 2009). Concrètement, nous avons remarqué que les interventions utilisées par le modérateur pour remplir cette fonction peuvent se résumer à une simple présentation des participants, à « temporiser en désamorçant les tensions et conflits » (Duchesne & Haegel, 2009, p. 5), à encourager chacun des membres à participer à la discussion, à s'assurer qu'aucune relation d'autorité ou de supériorité ne se développe entre les participants, etc.

Absence d'indices sociaux sur Internet?

Selon Morgan et Symon (2004), qui se sont surtout intéressés aux entretiens individuels par courriel, certaines théories suggèrent que l'absence ou la réduction des indices sociaux sur Internet signifie que le courriel ou d'autres formes de communication électronique sont impropres à certains types de communication, particulièrement lorsqu'il s'agit de communication visant à construire des relations ou lorsqu'il s'agit de formes de communication ambiguës. Bien que certains indices sociaux soient évidemment absents des formes de communication électronique, ce n'est pas le cas pour chacun d'entre eux. Au contraire, certains de ces indices sont explicitement inclus dans les textes des courriels, à l'exemple de l'insertion de binettes (*emoticons*) qui indiquent l'humeur, la posture, une émotion particulière, etc. La question de la richesse des communications dans les médias électroniques est controversée. Perdons-nous réellement du contenu en discutant en ligne parce que nous n'avons pas directement accès au non verbal? Rien n'est moins sûr. Il est facile de démontrer que le contenu socioaffectif de la communication peut se trouver dans les messages envoyés par Internet. Si, d'une part, on peut affirmer que la réduction de l'incertitude et l'augmentation de la révélation de soi (des éléments importants dans l'établissement des relations interpersonnelles) prennent plus de temps dans la communication par les médias électroniques, il existe d'autre part des évidences de l'établissement rapide d'une forme de confiance et de relations hyperpersonnelles dans les groupes en ligne. Les gens développent de nouveaux processus sociaux et de nouvelles stratégies de visibilité pour compenser les limites de la communication électronique (Morgan & Symon, 2004).

Selon Williams et Robson (2004), bien que la communication dont il est question ici soit écrite et non parlée, plusieurs de ses caractéristiques linguistiques présentent des ressemblances marquées avec la parole. Cela se voit dans l'utilisation accrue de la communication phatique, comme « hmm... » et *lol* (*laughing out loud*). Ces marqueurs écrits sont typiques de la parole et non de l'écriture. De telles inférences dans la communication sont des indicateurs généralement liés à la communication non verbale permettant de juger à la fois de l'état d'esprit du groupe, mais aussi d'interpréter de façon judicieuse la dynamique du groupe, c'est-à-dire les émotions présentes et le sens accordé aux paroles par les participants.

Dans la même perspective qui aborde ici la forme de communication spécifique utilisée dans les échanges écrits des entretiens de groupe en ligne, il est important de spécifier que le langage écrit dans la communication synchrone favorise une construction plus contrôlée (McCoyd & Kerson, 2006), de même qu'une construction plus complète et plus dense du discours que le langage oral. En effet, son caractère quasi spontané favorise la fluidité, le provisoire (conséquemment la construction), la réaction et l'interaction. De plus, l'écrit interactif permet la présence d'une dimension « émotionnelle » puisqu'il est interpersonnel. Le texte de la communication est essentiellement interactif. Il constitue d'emblée une réaction par rapport à l'action d'un autre participant. Cette réaction conserve toujours sa dimension affective même si l'on peut penser que le média textuel se prête moins bien à la dimension émotionnelle de la réaction. Comme l'a souligné un des participants, le caractère synchrone des échanges – et donc son caractère spontané – permet des réactions plus globales et plus humaines, au sens où elles incluent plus facilement la dimension affective. Dans une communication asynchrone, par exemple, lorsque plusieurs participants ajoutent des commentaires sur un texte commun, telles des propositions de modifications de textes, la discussion peut conserver plus facilement sa dimension intellectuelle. Cependant, et même dans le cas de la communication écrite asynchrone, il faut faire attention de ne pas rester prisonnier des idées reçues. Les études sur les différences entre le langage écrit et le langage oral proposent des résultats qui déconstruisent les raisonnements dont les conclusions trop hâtives mènent à l'absence de la dimension émotionnelle dans le langage écrit, surtout lorsqu'on établit la comparaison avec le langage oral; par exemple, lorsqu'on compare l'entretien en ligne avec l'entretien en face à face.

Ainsi, dans le monde de la recherche scientifique, on connaît bien la nature des données récoltées par l'entrevue semi-dirigée en face à face, mais on connaît moins bien la nature des données récoltées par l'échange de messages par Internet. Celles-ci se rapprochent des données recueillies par la méthode du journal dialogué (Bean & Zulich, 1989; Rodderick, 1986). À l'occasion des

échanges réalisés aux fins de cette recherche, certains participants ont parlé de leur expérience d'entretiens de groupe en ligne. On peut d'ailleurs reconnaître dans leur propos ce que Vygotski dit de la différence entre le langage écrit et le langage oral. En effet, on constate dans l'expérimentation de cet instrument de collecte de données que le langage écrit est plus précis et plus développé que le langage oral, précisément parce qu'« on doit ici transmettre par des mots ce qui est transmis dans le langage oral à l'aide de l'intonation et de la perception directe de la situation. » (Vygotski, 1997, p. 471. Voir aussi : Chafe & Danielewicz, 1987; Halliday, 1987; Horowitz & Samuels, 1987). Ainsi, les données recueillies dans les entretiens en ligne sont des données plus denses parce que les mots employés ont été choisis, remplacés et corrigés pour mieux exprimer la pensée de leur auteur avec nuance et précision. Les participants, ne pouvant s'exprimer par le non verbal, ont littéralement mis en mots beaucoup plus de nuances qu'ils ne l'auraient fait dans une expression orale, dans les mots dits comme tels, ce qu'explique aussi Vygotski. Par ailleurs, certains auteurs comme Markham (2004) font remarquer que la communication par Internet est un moyen d'expression écrite plus spontané que la plupart des autres formes d'expression écrite. Nous avons demandé aux participants de conserver, dans la mesure du possible, cette spontanéité afin de profiter de l'avantage que constitue l'absence relative d'autocensure. Comme le fait remarquer McAuliffe (2003), la spontanéité et l'expression libre sont facilitées par le fait que chaque participant peut répondre aux messages à son rythme et prendre plus ou moins de temps pour réfléchir et rédiger son message avant de l'envoyer. Le participant peut même laisser momentanément son message inachevé et y revenir un peu plus tard. Il peut le relire, le changer ou le nuancer à sa guise. En d'autres mots, les participants d'un entretien de groupe en ligne ne subissent pas les contraintes inévitables de l'entretien en présentiel où ils se trouvent la plupart du temps dans l'obligation de répondre du tac au tac. De plus, le fait que l'interaction en ligne soit un peu plus « anonyme » que l'interaction en présentiel donne encore plus de contrôle au participant (Illingworth, 2001; Markham, 2005).

Pour notre part, en tant que chercheurs, la prise en compte des données contextuelles comme l'intonation ou les messages non verbaux était moins importante puisque les répondants faisaient part de ces données de façon écrite, du moins des données qu'ils jugeaient importantes à transmettre. Par exemple, des participants ont exprimé par écrit les sentiments qu'ils éprouvaient au moment des échanges (« j'aime »; « j'adore »; « je suis intrigué », etc.). Ces données contextuelles significatives nous ont été transmises par les participants eux-mêmes. Ceci a eu l'avantage d'indiquer qu'elles étaient vraiment significatives pour eux puisqu'ils avaient pris la décision de les écrire.

Selon Montoya-Weiss, Massey et Clapper (2007), l'animateur comme les participants aux entretiens de groupe en ligne doivent connaître le « vocabulaire » émergent propre au monde virtuel. Des tentatives assez fructueuses visant à remplacer les fonctions expressives physiques (non verbales), tel le sourire, par des symboles et conventions en texte édité dans le but de transmettre des émotions et des significations plus subtiles ont fait leurs preuves. Par exemple, les symboles qui ressemblent à des expressions faciales ou le fait de taper les mots uniquement en lettres majuscules sont des moyens fréquemment utilisés pour communiquer d'une manière qui correspond à la communication non verbale. Il est d'ailleurs possible pour le modérateur en ligne de fournir de l'information sur ces expressions paraverbales afin de les utiliser comme « vocabulaire » ou comme conventions dans le groupe.

Par ailleurs, selon Williams et Robson (2004), les obstacles à la communication provenant des statuts des participants sont minimisés dans les entretiens de groupe en ligne en comparaison des entretiens de groupe en présentiel. En d'autres mots, et cela se situe aussi sur le plan affectif, les processus décisionnels dans la dynamique du groupe sont facilités par un certain nivellement des statuts. L'ascendance d'un individu sur le groupe est moins forte du fait même que la relation est médiatisée par Internet. Il se produit alors ce que l'on pourrait appeler une égalisation de la participation individuelle.

Dans cette perspective, selon Reid et Reid (2007), l'anonymat visuel et la distance psychologique d'Internet pourraient stimuler la participation du groupe et encourager l'autodivulgateion, en particulier pour les personnes qui sont réticentes à participer à un entretien de groupe en face à face. L'occasion pour les participants de communiquer des idées en parallèle, sans avoir à attendre leur tour de parole, suggère qu'Internet a beaucoup plus à offrir qu'une simple réduction des coûts. De fait, il peut également produire des données qui, à certains égards, sont plus riches que celles constituées dans un entretien en présentiel.

Exercer un leadership en ligne

Tel qu'abordé plus haut lorsqu'il était question de l'animation, le leadership est nécessaire, voire primordial dans l'utilisation d'une plate-forme comme *E-Dialogues*. Selon Montoya-Weiss, Massey et Clapper (2007), le modérateur joue un rôle clé dans la stimulation de la discussion, dans l'encouragement de l'interaction et dans le maintien de l'objectif de la discussion (le *focus*), sachant qu'il ne doit cependant pas trop influencer les participants dans leurs réponses. Toujours selon Montoya-Weiss, Massey et Clapper, dans les environnements en ligne, le modérateur peut juger nécessaire d'encourager les participants à utiliser une syntaxe plus riche et plus complète, afin de transmettre un message ou un sens précis à travers le texte.

Nous avons observé que, dans son rôle de leadership, l'animatrice des *E-Dialogues* a expressément invité les individus à donner leurs commentaires spécifiques ainsi qu'à s'appuyer sur les commentaires des autres. Une autre technique observée consiste à résumer les propos d'un ou de plusieurs participants, puis d'utiliser ce résumé pour relancer les discussions. À l'occasion, l'animatrice soulignait des éléments de convergence et s'en servait aussi pour donner un nouveau souffle à la conversation. Par exemple, elle invite d'entrée de jeu ses collègues : « Démarrons rapidement avec ... ». La plate-forme permet donc la modération active des discussions de la même façon que dans une réunion face à face. L'animatrice, Ann Dale, affirme à ce propos que :

La modération est une des tâches les plus difficiles que je connaisse. Je dois utiliser toutes mes compétences acquises en tant que fonctionnaire et en tant qu'enseignante. Il m'a fallu environ cinq ans pour perfectionner cette technique. Elle dépend de compétences importantes en lecture afin de pouvoir lire très rapidement et relier les idées des gens. Je dois aussi maintenir un bon débit. La technique qui consiste à poser des questions faciles afin de favoriser et soutenir le dialogue peut être utilisée, mais c'est un médium qui ne pardonne pas. Vous êtes tellement dans la sphère publique, la communication / publication est immédiate. Observation intéressante ici : de nombreux universitaires âgés répugnent à participer puisque, pour eux, le mot écrit est considéré Sacro Saint. Mais moi, j'aime l'anarchie et la nouveauté.

Ann Dale précise sa pensée en apportant une distinction importante entre les *E-Dialogues* et les forums électroniques :

Les forums ont normalement lieu durant une période de temps d'une semaine. [...] Ils sont asynchrones; les personnes affichent seulement quand bon leur semble. Vous savez ce que sont les *E-Dialogues*, mon équipe ne tient plus de e-forum, le taux de participation est trop bas.

Les spécificités de l'entretien *E-Dialogues*

Au cours de la recherche, nous avons constaté que des participants voient un avantage dans l'aspect synchrone des *E-Dialogues*. Un des participants explique :

Concernant la préparation, je pense que Jim va au fond du problème. Les gens en général ne liront pas le matériel préparatoire, pour eux le dialogue n'est probablement pas une priorité. Mais je pense que le manque de préparation et d'analyse est un avantage dans le travail transdisciplinaire. La préparation et l'analyse tendent à renforcer la polarisation conventionnelle et un retrait dans le paradigme confortable. En revanche, le rythme réactif d'un *e-dialogue* force les

gens à utiliser un peu leur instinct et à engager plus leur subconscient. Ceci est souvent perdu dans des méthodologies occidentales – au détriment des débats je pense. On peut devenir trop analytique.

Le fait que les réponses soient écrites et fassent immédiatement partie du registre public et des archives impose certaines contraintes sur la spontanéité, en particulier pour les chercheurs universitaires qui accordent une grande importance à l'écriture. Mais le caractère synchrone des échanges constitue une force qui pousse les participants à la spontanéité, même si l'aspect écrit des échanges favorise la réflexion et les délais dans les réponses. De plus, il faut souligner que la plateforme implique la possibilité d'inclure certains textes comme des articles de revues, des présentations PowerPoint ou un site Web en lien avec des éléments de la discussion.

À ce propos, Ann Dale, dans une de ses interventions lors des échanges, rappelle qu'« écrire permet aux gens de penser dans une conversation active ». Selon elle, écrire favorise la production de contenus plus riches. Elle souligne par ailleurs qu'une grande partie des entrevues enregistrées est sans réelle signification lorsqu'on les écoute : « Avec l'écriture, les réponses sont un peu mieux réfléchies parce qu'on utilise davantage le cerveau lorsqu'on écrit que lorsqu'on parle ».

Un autre participant à la recherche a fait remarquer que l'écrit est plus proche de l'intention de l'auteur que le langage oral qui, quant à lui, laisse davantage de place à l'interprétation du chercheur. Ainsi, l'accès à ce que veut dire l'auteur dans l'expression écrite semble plus direct que dans l'expression orale.

La plateforme permet à l'animateur, ainsi qu'au panel d'experts, de référer à des discussions antérieures tout en suivant simultanément la conversation en cours, afin d'explorer davantage, de poser des questions supplémentaires, de demander des éclaircissements ou de susciter une réflexion sur un aspect qui aurait pu être omis dans des échanges oraux. Dans une réunion ordinaire, il ne serait pas possible pour le modérateur d'animer de façon si dynamique, de songer à la manière de renforcer les points clés, de réfléchir à certaines interventions et de penser aux éclaircissements nécessaires, et ce, simultanément. En outre, le *E-Dialogues* permet au modérateur, comme au participant, d'extraire des propos de l'un des panélistes et de formuler une question directement à l'auteur de cet extrait.

De plus, le modérateur a davantage de temps pour la réflexion que dans une réunion ordinaire. Nous avons observé que la modératrice des *E-Dialogues* utilisait différentes stratégies pour encourager et valoriser les participants du

panel. En veillant à leur participation, les auteurs sont cités comme auteurs et les questions complémentaires sont posées directement par rapport à ce qui est cité, ce qui est un très bon moyen de valoriser la participation. La modératrice encourage également les participants en mentionnant explicitement que certains propos sont intéressants et que l'auteur est considéré comme une personne-ressource importante. Par exemple, elle écrit : « Diane a abordé un point clé ... ». Des appréciations spécifiques de ce genre sont données à chacun et la modératrice remercie souvent les participants à la suite de leur intervention. Ces remerciements ne sont pas généraux ou simplement polis (ce qui serait déjà positif dans une perspective de leadership), mais plutôt spécifiques. Par exemple : « Merci d'avoir élargi le discours, on n'avait pas pensé à cela, nous nous limitons à un accès raisonnable au logement, mais bien sûr, la densité et le déplacement sont également des composantes clés ».

Les participants insistent sur l'importance de l'acte en soi – écrire et lire – pendant un entretien de groupe. Par exemple, une participante écrit :

Je trouve généralement que le processus d'écrire me force à être plus logique et réfléchi; je suis plus apte à changer d'opinion lorsque j'écris ou lis des commentaires venant d'autres personnes sur mes idées. J'ai le temps de penser.

L'accès à une transcription originale produite par un participant qui a eu le temps de réfléchir tout en interagissant est mentionné comme un point très positif de l'entretien de groupe en ligne. Non seulement la donnée écrite est produite par le participant lui-même, sans être transcrite de l'oral à l'écrit par une autre personne que le participant, mais l'absence de la nécessité de transcrire présente aussi l'avantage d'une économie de temps qui est non négligeable (McCoyd & Kerson, 2006).

Dans cet ordre d'idées, Reid et Reid (2007) ont montré que, même si les comparaisons directes entre la communication médiatisée par ordinateur et les réunions face à face ont donné des résultats qui sont généralement défavorables à la communication médiatisée par ordinateur, en particulier lorsque des groupes en ligne doivent en arriver à un accord sur des questions délicates, ces derniers dépassent souvent leurs homologues en présentiel dans la quantité et la variété des idées créatives lorsqu'il s'agit de remue-ménages.

Toujours selon ces mêmes auteurs, et étant donné que parler prend moins de temps que de taper à l'ordinateur, on pourrait croire que la quantité des idées émises lors des entretiens de groupe en ligne serait moindre. Néanmoins, le caractère concis de la communication en ligne compense largement le nombre de mots communiqués, qui est somme toute moins élevé. Plus précisément, Reid et Reid (2007) considèrent que, bien que les groupes en ligne contribuent moins en

quantité, ce qui est « virtuellement » discuté demeure plus utile et efficace dans l'atteinte des objectifs des discussions. Le caractère simultané de la communication conduit aussi à une plus grande égalité de participation. En effet, il peut diminuer les blocages de production puisque les membres du groupe peuvent contribuer quand ils le veulent et sans avoir à attendre que quelqu'un d'autre cesse de parler, comme c'est souvent le cas dans un entretien face à face. Selon Reid et Reid (2007), la raison invoquée par les participants pour justifier leur préférence pour les entretiens de groupe en ligne est l'anonymat, celui-ci permettant une plus grande ouverture aux contributions, moins d'inhibition et moins d'intimidation.

Conclusion

Notre recherche nous a permis de mettre en évidence que les différences entre les entretiens de groupe en ligne et les entretiens en présence physique ne sont pas aussi importantes qu'on pourrait le croire. Le rôle de l'animateur et la façon d'interagir des participants sont en effet conformes à ce qu'on peut observer dans un entretien de groupe en présence. Nous avons cependant mis en lumière un certain nombre de ses spécificités.

Si l'animateur d'un entretien de groupe en présence peut facilement veiller au confort des participants, il est cependant plus difficile pour un animateur d'un entretien de groupe en ligne de le faire. Et pourtant, les participants à ces entretiens mentionnent la grande importance accordée au fait d'être bien disposés à participer, de se trouver dans un endroit favorisant tant l'analyse des réponses des autres que la rédaction de nouvelles réponses et de nouveaux commentaires.

À l'instar des entretiens de groupe en présence, les compétences en animation du modérateur sont essentielles pour diriger une discussion stimulante dans le cadre d'un entretien de groupe en ligne. En effet, notre analyse a révélé l'importance du leadership, de la présence d'experts agissant comme modérateurs ainsi que l'utilisation de techniques spécifiques par un modérateur. Les entretiens de groupe en ligne se composent d'interactions rapides, denses et animées. Il faut par conséquent faire appel à un animateur d'expérience afin d'éviter que les messages qui s'entrecoupent et les conversations parallèles nombreuses ne donnent lieu à un chaos qui empêcherait, au final, d'atteindre l'objectif fixé.

Nous suggérons aux animateurs d'être proactifs dans leur animation et rapides pour préciser les règles de fonctionnement, de même que leurs attentes en tant qu'animateurs. Rappelons que le modérateur joue un rôle clé dans la stimulation de la discussion, dans l'encouragement de l'interaction et dans le maintien de l'objectif de la discussion.

L'entretien en ligne permet effectivement à l'intervieweur et au participant de réfléchir davantage sur ce qui a été dit et à ce qu'ils s'apprêtent à dire. La

nature impersonnelle de l'entretien par Internet peut aider les gens à exprimer des choses qu'ils ne seraient pas disposés à dire en présence. Le fait que les réponses aux questions soient écrites plutôt que prononcées oralement présente donc une spécificité propre aux interactions en ligne, qu'elles soient sur des plateformes de forum synchrone ou par courriel. Elles permettent donc aux participants de réfléchir tout en encourageant un dialogue ouvert, interactif, direct et spontané.

Références

- Baribeau, C. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bean, T. W., & Zulich, J. (1989). Using dialogue journals to foster reflective practice with preservice content-area teachers. *Teacher Education Quarterly*, 16(1), 33-40.
- Boisvert, D., Cossette, F., & Poisson, M. (2005). *Animateur compétent, groupes efficaces*. Cap-Rouge, QC : Presses Inter Universitaires.
- Bowker, N., & Tuffin, K. (2004). Using the online medium for discursive research about people with disabilities. *Social Science Computer Review*, 22(2), 228-241.
- Bray, J. N., Lee, J., Smith, L. L., & Yorks, L. (Éds). (2000). *Collaborative inquiry in practice : action, reflection, and making meaning*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Burton, L. J., & Bruening, J. E. (2003). Technology and method intersect in the online focus group. *Quest*, 55, 315-327.
- Carney, T. F. (1990). *Collaborative inquiry methodology*. Windsor, ON : University of Windsor.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge and action research*. Victoria : Deakin University Press.
- Chafe, W., & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. Dans R. Horowitz, & J. S. Samuels (Éds), *Comprehending oral and written language* (pp. 83-113). New York : Academic Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chase, L., & Alvarez, J. (2000). Internet research : the role of the focus group. *Library & Information Science Research*, 22, 357-369.
- Cheek, J. (2008). Researching collaboratively : implications for qualitative research and researchers. *Qualitative Health Research*, 18(11), 1599-1603.

- Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (2^e éd.) (pp. 133-155). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Curasi, C. F. (2001). A critical exploration of face-to-face interviewing vs. computer-mediated interviewing. *International Journal of Market Research*, 43(4), 361-375.
- Dale, A. (2005). A perspective on the evolution of e-Dialogues concerning interdisciplinary research on sustainable development in Canada. *Ecology and Society*, 10(1), 37.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2009). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Foster, G. (1994). Fishing with the Net for research data. *British Journal of Educational Technology*, 25(2), 91-97.
- Gaiser, T. (1997). Conducting on-line focus groups. *Social Science Computer Review*, 15, 135-144.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis : explorations with NVivo*. Buckingham, UK : Open University Press.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective : conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S., & John, O. P. (2004). Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires. *American Psychology*, 59(2), 93-104.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2000). Reconstructing the relationship between universities and society through action research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (2^e éd.) (pp. 85-106). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 3-20.
- Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and written modes of meaning. Dans R. Horowitz, & J. S. Samuels (Éds), *Comprehending oral and written language* (pp. 55-82). New York : Academic Press.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.
- Horowitz, R., & Samuels, J. S. (1987). Comprehending oral and written language : critical contrasts for literacy and schooling. Dans R. Horowitz, & J. S. Samuels (Éds), *Comprehending oral and written language* (pp. 1-52). New York : Academic Press.
- Hultberg, C. (2005). Practitioners and researchers in cooperation – method development for qualitative practice-related studies. *Music Education Research*, 7(2), 211-224.
- Hunt, N., & McHale, S. (2007). A practical guide to the e-mail interview. *Qualitative Health Research*, 17, 1415-1521.
- Illingworth, N. (2001). The Internet matters: exploring the use of the Internet as a research tool. *Sociological Research On-Line*, 6(2), 96-112.
- Koo, M., & Skinner, H. (2005). Challenges of Internet recruitment : a case study with disappointing results. *Journal of Medical Internet Research*, 7(1). Repéré à <http://www.jmir.org/2005/1/e6/>
- Laure, F. (2004). *Le guide des techniques d'animation* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (2^e éd.) (pp. 163-188). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Madge, C., & O'Connor, H. (2002). On-line with e-mums : exploring the Internet as a medium for research. *Area*, 34(1), 92-102.
- Mann, C., & Stewart, F. (2000). *Internet communication and qualitative research : a handbook for researching online*. London : Sage.
- Markham, A. N. (2004). Internet communication as a tool for qualitative research. Dans D. Silverman (Éd.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (2^e éd.) (pp. 95-124). London : Sage.
- Markham, A. N. (2005). The methods, politics, and ethics of representation in online ethnography. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research*. (3^e éd.) (pp. 793-820). Thousand Oaks, CA : Sage.

- McAuliffe, D. (2003). Challenging methodological traditions : research by Email. *The Qualitative Report*, 8(1). Repéré à <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/mcauliffe.html>
- McCoyd, J. L., & Kerson, T. S. (2006). Conducting intensive interviews via email. *Qualitative Social Work*, 5(3), 389-406.
- Meho, L. I. (2006). E-mail interviewing in qualitative research : a methodological discussion. *Journal of the American society for information science and technology*, 57(10), 1284-1295.
- Montoya-Weiss, M. M., Massey, A. P., & Clapper, D. L. (2007). On-line focus groups : conceptual issues and a research tool. Dans N. K. Malhotra (Éd.), *Fundamentals of marketing research. Vol. II* (pp. 43-53). Los Angeles : Sage.
- Morgan, S. J., & Symon, G. (2004). Electronic interviews in organizational research. Dans C. Cassell, & G. Symon (Éds), *Essential guide qualitative methods in organizational research* (pp. 23-33). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mouzelis, N. (2010). Self and self-other reflexivity : the apophatic dimension. *European Journal of Social Theory*, 13, 271-284.
- Murray, P. J. (1996). Nurses' computer-mediated communications on NURSENET : A case study. *Computers in Nursing*, 14(4), 227-234.
- Murray, P. J. (1995). Research from cyberspace : interviewing nurses by e-mail. *Health Informatics*, 1(2), 73-76.
- Pastinelli, M. (2006). Habiter le temps réel. Ethnographie des modalités de l'« être ensemble » dans l'espace électronique. *Anthropologie et sociétés*, 30(2), 199-217.
- Reason, P., & Riley, S. (2008). Co-operative inquiry : an action research practice. Dans J. A. Smith (Éd.), *Qualitative psychology : a practical guide to research methods* (2^e éd.) (pp. 207-234). London : Sage.
- Reid, D. J., & Reid, F. J. M. (2007). Online focus groups : an in-depth comparison of computer-mediated and conventional focus group discussion. Dans A. Bryman (Éd.), *Qualitative research 2, Vol. 2 : Quality issues in qualitative research* (pp. 233-263). Los Angeles : Sage.
- Rodderick, J. A. (1986). Dialogue writing : context for reflecting on self as teacher and researcher. *Journal of Curriculum And Supervision*, 1(4), 305-315.
- Ross, M. W., Mansson, S. A., Daneback, K., Cooper, A., & Tikkanen, R. (2005). Biases in Internet sexual health samples : comparison of an Internet sexuality survey and a national sexual health survey in Sweden. *Social Science & Medicine*, 61(1), 245-252.

- Roster, C. A., Rogers, R. D., Albaum, G., & Klein, D. (2004). A comparison of response characteristics from web and telephone surveys. *International Journal of Market Research*, 46(3), 359-373.
- Schneider, S. J., Kerwin, J., Frechtling, J., & Vivari, B. A. (2002). Characteristics of the discussion in online and face-to-face focus groups. *Social Science Computer Review*, 20(1), 31-42.
- Schatz, M., & Walker, R. (1995). *Research as social change : new opportunities for qualitative research*. London : Routledge.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups. theory and practice* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York : Cambridge University Press.
- Tierney, W. G. (2000). Undaunted courage : life history and the postmodern challenge. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (2^e éd.) (pp. 537-553). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Underhill, C., & Olmsted, M. G. (2003). An experimental comparison of computer-mediated and face-to-face focus groups. *Social Science Computer Review*, 21(4), 506-512.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Williams, M., & Robson, K. (2004). Reengineering focus group methodology for the online environment. Dans M. D. Johns, S.-L. Chen, & J. Hall (Éds), *Online social research : methods, issues & ethics* (pp. 25-45). New York : Peter Lang Publishing.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology*. Buckingham, UK : Open University Press.

Mikaël Guillemette, étudiant en science politique à l'Université Laval, travaille depuis plusieurs années comme assistant de recherche et d'enseignement auprès de divers professeurs. Il est formateur pour l'Association pour la recherche qualitative. Il a réalisé des recensions d'écrits sur les entretiens individuels et sur les entretiens de groupe, a participé à la rédaction de textes scientifiques et au développement d'ateliers en recherche qualitative.

Jason Luckerhoff est professeur en communication sociale et études culturelles au Département de lettres et communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il y enseigne notamment la méthodologie de la recherche en sciences sociales. Il est vice-président aux affaires internes de l'Association pour la recherche qualitative et responsable des ateliers offerts par cette organisation. Ses champs d'intérêt en recherche

convergent vers l'étude communicationnelle des faits culturels, la médiation et les médiations, la démocratisation de la culture et l'étude des publics de la culture. Il s'intéresse aussi aux méthodes qualitatives et à l'épistémologie des sciences sociales.

François Guillemette est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et adjoint pédagogique au vice-décanat du Campus Mauricie de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. Il est président de l'Association pour la recherche qualitative et professeur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Docteur en éducation et docteur en théologie, ses projets de recherche en cours portent notamment sur le développement des compétences professionnelles en enseignement supérieur et sur l'utilisation de la méthodologie de la théorisation enracinée par les chercheurs francophones.

L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé

Lisa Birch, Ph.D.

Université Laval

François Pétry, Ph.D.

Université Laval

Résumé

Cette étude empirique apporte un premier éclairage sur l'utilisation croissante des groupes de discussion (GD) dans la recherche sur l'opinion publique (ROP) commanditée principalement par Santé Canada. À la suite d'une recension des écrits concernant les GD, nous comparons l'utilisation de cette technique dans trois secteurs qui ont suscité un haut niveau d'activité de ROP principalement à Santé Canada entre 1995 et 2007 : la lutte contre le tabagisme, la biotechnologie et l'avenir du système de santé. Nous répondons aux questions suivantes : Quel emploi fait-on de cette technique par rapport aux sondages? Comment les données produites par les GD sont-elles utilisées dans l'élaboration des politiques publiques en santé? Quelle est la qualité des résultats des GD? Les résultats proviennent d'une analyse de contenu de trois corpus de données : des rapports de recherche et des instruments politiques, des entrevues avec des intervenants et des décideurs gouvernementaux ainsi que des données d'archives. Nous constatons que Santé Canada utilise les GD en solo et en combinaison avec des sondages à des fins instrumentale, conceptuelle et stratégique dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques publiques.

Mots clés

GROUPE DE DISCUSSION, *FOCUS GROUP*, GROUPE DE DIAGNOSTIC, COMMUNICATION DES ORGANISATIONS, RECHERCHE-ACTION, UTILISATION DE LA RECHERCHE

Introduction

Le recours à la méthodologie des groupes de discussion (GD) est en forte croissance dans plusieurs domaines (Fern, 2001; Morgan, 1997) et plus particulièrement en santé (Barbour & Kitzinger, 1999; Sim, 1998) depuis le milieu des années 1990. Certains expliquent cette popularité par des facteurs

institutionnels découlant entre autres du coût des GD, qui est moindre que celui des autres techniques, et par des avantages liés au processus, car les GD permettent aux décideurs gouvernementaux de « voir et entendre » la volonté populaire et d'obtenir des réponses immédiates à leurs questions (Schmidt & Hollensen, 2006). D'autres expliquent cet intérêt par le besoin de réconcilier les perspectives des experts et des citoyens/patients/consommateurs (Cunningham-Burely, Kerr & Pavis, 1999). Le besoin d'informer la médecine et les politiques publiques en santé par des données probantes a également contribué à l'essor des GD désormais perçus comme une méthode polyvalente et puissante permettant de dévoiler la construction sociale du sens et des opinions des citoyens possesseurs d'une certaine expertise en tant qu'utilisateurs réels ou potentiels des services du système de santé.

Le gain remarquable d'intérêt pour les GD dans le domaine des services de santé, surtout depuis le virage vers les soins et les politiques de santé reposant sur des données probantes (Popay, Rogers & Williams, 1998) s'explique en partie par la perception que les GD aident à réduire l'écart entre les données probantes et la pratique (Sandelowski, 2004), notamment en générant des connaissances spécifiques quant aux groupes cibles, au contexte d'intervention et à la façon d'adapter l'intervention aux besoins de ces derniers. Selon Sandelowski (2004), les GD contribuent à la formalisation d'un corpus de connaissances tacites et pratiques qui sont essentielles aux interventions cliniques basées sur les données probantes. Ils aident à décortiquer les liens complexes entre les attitudes, les opinions et les comportements dans un contexte d'interaction sociale (Morgan, 1997) et médicale (Barbour, 2005), permettant ainsi d'accroître les connaissances fines et pratiques concernant la pertinence, l'opportunité et l'efficacité d'interventions en santé (Grypdonck, 2006; Newman, Thompson & Roberts, 2006; Popay, Rogers & Williams, 1998; Sandelowski, 2004). Dans les politiques publiques en santé, les GD peuvent offrir une autre voie à la participation citoyenne, favorisant ainsi la démocratisation de la santé à condition que les données des GD soient prises en considération (Thorne, 1997).

Malgré la popularité croissante des GD dans l'élaboration des politiques publiques en santé, il existe peu de connaissances empiriques sur ce phénomène et sur cette technique (Bristol, 1999; Fern, 2001; Morgan, 1997). Les manuels de méthodologie offrent des informations descriptives, voire normatives, concernant le nombre et la taille idéale des groupes, leur composition (hétérogènes ou homogènes), la qualité des participants, ou encore le rôle du modérateur. Il n'existe pas de consensus méthodologique parmi les experts, mais plutôt un ensemble de consignes basées sur la « sagesse des praticiens » qui recourent à ce dispositif de recherche (Fern, 2001; Morgan,

1997; Schmidt & Hollensen, 2006; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007). Ces consignes sont fortement influencées par les expériences en marketing. De plus, il y a absence d'un code de standards techniques de qualité en dépit des multiples appels en faveur de règles communes concernant les informations méthodologiques à dévoiler afin de faciliter une certaine réplication et surtout une accréation des connaissances produites par les GD (Fern, 2001; Morgan, 1996; Popay, Rogers & Williams, 1998; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007).

Considérations théoriques sur la méthodologie des groupes de discussion

Selon les spécialistes, les GD constituent une méthode susceptible de répondre à des objectifs de recherche exploratoires, théoriques, évaluatifs et même cliniques (Calder, 1977; Fern, 1982a, 2001; Kitzinger, 1994; Morgan, 1997, Schmidt & Hollensen, 2006). Les manuels spécialisés en recherche qualitative en sciences sociales et en santé consacrent maintenant des chapitres entiers aux GD et à leur usage (Bowling, 2002; Bowling & Ebrahim, 2005; Hesse-Biber & Leavy, 2004, 2006; Hoeffler, 2005; Holloway, 2005; Latimer, 2003; Pope & Mays, 2006; Seale, 2004; Silverman, 2005). Dans le cadre d'une étude exploratoire, les GD contribuent au développement d'hypothèses théoriques concernant les référentiels communs à un groupe, la gamme d'opinions et d'idées que l'on retrouve dans ce groupe ainsi que les liens entre les croyances, les attitudes, les opinions et les comportements de ses membres. Les résultats des GD sont potentiellement transposables à l'ensemble d'une population semblable au groupe quant à l'existence de différents courants d'idées. Ils ne sont toutefois pas généralisables à la population générale, d'où la pertinence, selon McQuarrie et McIntyre (1988), d'études quantitatives ultérieures si les utilisateurs des données souhaitent connaître la prévalence de ces courants auprès de la population dans son ensemble. En recherche appliquée, les GD permettent de dégager des idées nouvelles, de clarifier les besoins, les préférences et les opinions des sujets ciblés par une intervention sociale quelconque et d'identifier les réactions possibles à une nouvelle intervention. Les GD permettent de mieux comprendre les groupes linguistiques et culturels minoritaires et les groupes marginalisés ou vulnérables, contribuant ainsi à améliorer les interventions sociales et les services auprès de ces groupes, notamment en cernant mieux leurs besoins (Calderon, Baker & Wolf, 2000; Halcomb, Gholizadeh, DiGiacomo, Phillips & Davidson, 2007; Överlien, Aronsson & Hydén, 2005). En évaluation *ex ante* et *ex poste*, les GD servent à développer des outils d'intervention mieux adaptés à la clientèle cible, à anticiper et ensuite à déterminer l'efficacité des programmes ou des politiques, ou encore à comprendre quand, comment et pourquoi certaines interventions

fonctionnent avec certains groupes cibles et pas d'autres (Barbour & Kitzinger, 1999). Certains auteurs explorent des variantes délibératives des GD où les participants sont exposés à des connaissances d'experts (pour un exemple, voir Jaeger, Schule & Kasemir, 1999).

En 2001, Fern a proposé un plan de recherche empirique sur les GD axé sur la méthodologie et les connaissances générées par celle-ci. Ce plan mérite d'être relancé pour développer des connaissances fines sur l'emploi approprié des GD selon le problème de recherche, les caractéristiques des sujets humains qui y participent, le déroulement des discussions, le traitement des données produites et l'utilisation attendue des résultats. De plus, l'accrétion des connaissances sur les GD et sur les résultats produits par les GD serait facilitée par le dévoilement systématique d'un minimum d'informations méthodologiques portant sur la composition des groupes, la taille réelle des groupes, la structure de modération adoptée ainsi que le déroulement des discussions. Cela simplifierait aussi l'appréciation de la « transférabilité » des résultats d'une étude à un autre contexte ou problème. Notre étude se veut une tentative de répondre à cet appel en faveur de données empiriques sur l'emploi des GD et l'utilisation des résultats.

Au sein du gouvernement fédéral du Canada, la recherche sur l'opinion publique (ROP) a progressé de façon fulgurante à partir du milieu des années 1990. Le rapport Paillé (2007) affirme que le gouvernement fédéral a commandité pas moins de 6 685 études de ROP entre 1990 et 2007 pour une valeur totale de 294,2 millions de dollars. Il y a eu 546 projets de ROP pour la seule année financière 2006-2007, soit « deux sondages par journée ouvrable » (Paillé, 2007, p. 7). Le terme *sondages* est ici employé au sens générique. Car en réalité les projets de ROP font de plus en plus appel à des GD. Santé Canada et, plus particulièrement le Programme de la lutte au tabagisme, occupe la première place dans le palmarès des commanditaires de la ROP. Les GD déployés par Santé Canada correspondent à la définition classique de cette technique, soit des petits groupes relativement homogènes, composés d'une dizaine de personnes qui sont recrutées selon des critères de recherche établis et qui discutent ouvertement de différents sujets en suivant les consignes d'un modérateur. Il s'agit principalement d'une méthode qualitative appliquée à des fins exploratoires ou expérientielles. Nous proposons un premier regard empirique sur la fréquence d'emploi de cette technique par rapport aux sondages, les types d'utilisation des données produites par les GD dans l'élaboration des politiques publiques à Santé Canada et la qualité des études. Nous nous limiterons à des observations empiriques à propos de la ROP dans trois secteurs, soit la lutte au tabagisme, la biotechnologie et l'avenir du système de santé.

Questions et méthodologie de la recherche

Notre projet de recherche a comme point de départ cinq questions de recherche. Les trois premières questions ont trait à la pratique des groupes de discussion en comparaison avec les sondages. Les groupes de discussion en santé sont-ils employés de préférence en solo ou en parallèle avec les sondages? Les gens qui les composent sont-ils plus représentatifs de la population canadienne ou de sous-groupes de cette population? Les études basées sur les groupes de discussion ont-elles une envergure plus large ou au contraire plus petite que les études de sondages? Une quatrième question a trait à l'utilisation des résultats des groupes de discussion. Y a-t-il des différences notables dans les utilisations identifiées précédemment, selon qu'on examine les résultats de groupes de discussion ou ceux de sondages? La cinquième question qui a retenu notre attention est celle-ci : les groupes de discussion et les sondages respectent-ils les standards de qualité concernant la divulgation d'informations méthodologiques?

Notre étude empirique s'appuie sur l'analyse du contenu de 305 rapports de ROP commandités principalement par Santé Canada entre 1995 et 2007, dont 204 portant sur la lutte antitabac, 59 sur l'avenir du système de santé et 42 sur les biotechnologies. Dans ces rapports, nous trouvons des références à 412 instruments de mesure, soit des questionnaires de sondage ou des guides de modérateur, dont 274 concernent la lutte au tabagisme, 78 le système de santé et 60 les biotechnologies. L'analyse de contenu s'est effectuée en trois étapes : 1) l'analyse des caractéristiques méthodologiques de base des rapports et de la manière dont ils respectent les standards techniques de qualité; 2) l'analyse des instruments de recherche (questionnaires de sondages et guides de modérateur); 3) l'analyse qualitative du contenu des résultats rapportés.

La première démarche d'analyse du contenu portait principalement sur les standards techniques. Il s'agissait de collecter des données sur la présentation des informations de base concernant la méthodologie de recherche et les objectifs de recherche à l'aide d'un manuel de codage. Les codeurs devaient examiner les rapports et leurs appendices dans le but de relever différentes informations et de constater celles qui étaient absentes. En nous inspirant des codes professionnels (tels ceux de MRIA (2007) et AAPOR (2005)), des règles gouvernementales et des écrits scientifiques, nous avons identifié 20 éléments d'information qui permettraient à un utilisateur potentiel d'évaluer la qualité et la rigueur de l'étude. Parmi les informations qui étaient identiques pour les sondages et les GD, notons, à titre d'exemples, le nom du commanditaire, le nom de la maison de recherche, la présence de l'instrument de mesure (guide de modérateur ou questionnaire) et la présence d'une section

dans le rapport détaillant la méthodologie. Les autres items analogues et, parfois, propres à chaque type de recherche étaient également recherchés dans les rapports. Pour les GD, les codeurs vérifiaient la présence d'indications claires concernant notamment le nombre de groupes, leur composition, leur taille théorique et leur taille réelle et le mode de recrutement des participants. Pour les sondages, ils cherchaient des indications claires concernant la taille de l'échantillon, le taux de réponse et les marges d'erreur. Dans les deux cas, la présence d'une information de base était indiquée par « 1 » et son absence, par « 0 ». Lors de ce premier codage, les objectifs de recherche dans les rapports ont été codés selon les catégories d'utilisation instrumentale, conceptuelle, stratégique et évaluative¹. Après deux prétests de codage, le codage des rapports pour la méthodologie et les standards techniques a été réalisé en double codage avec conciliation et arbitrage au besoin lors de l'analyse des 305 rapports. Les résultats des tests de fiabilité entre codeurs (corrélation) varient entre une valeur haute de 95 % et une valeur basse de 65 % environ.

Une deuxième démarche de codage a eu lieu pour analyser les instruments de mesure. Chaque question dans les questionnaires et les guides de modérateur a été classifiée selon le sujet principal de la question. La grille pour ce codage était divisée en deux parties. La première partie regroupait toutes les questions sollicitant une opinion publique de qualité se rapprochant d'un jugement public. Nous nous sommes inspirés de plusieurs auteurs, notamment Yankelovich (1991) et Price et Neijens (1997) qui se souciaient de la qualité de l'opinion publique. Cette partie de la grille classifiait des questions sur l'orientation de la politique, les instruments spécifiques de la politique, les outils de communication en relations publiques, les connaissances de l'enjeu et des politiques publiques pertinents, les priorités, les perceptions de l'efficacité de la politique ou de ses instruments, les conséquences des choix politiques, l'implication et l'engagement des répondants relativement à l'enjeu, la probabilité que le répondant change d'avis et ainsi de suite. Après le premier prétest, lorsque nous avons constaté que beaucoup de questions ne sollicitaient pas d'opinions politiques, nous avons développé la deuxième partie de la grille de codage qui classe des questions sur le comportement actuel ou futur des répondants, leur confiance envers les acteurs, les opinions diverses à propos de l'enjeu ou de la politique en général. À titre d'exemple, dans les catégories d'opinions générales par rapport à l'enjeu ou à la politique, nous avons classé respectivement des questions de tolérance au risque en biotechnologie et d'attribution de blâme aux gouvernements pour la crise dans le système de santé. Pour coder les questions, les codeurs devaient tenir compte du contexte général de la recherche et du contexte propre à la question. Le codage des instruments de mesure s'est fait en double codage avec conciliation en groupe

avec une règle d'arbitrage de quatre codeurs sur cinq pour les cas de désaccord persistants. Dans cet article, nous ne présentons qu'un aperçu du contenu des questions et non pas les résultats détaillés de cette analyse.

Pour le deuxième codage, la présence de questionnaires et de guides de modérateur dans les rapports a permis de déterminer le nombre de sondages et de GD analysés dans chacun des trois domaines. Ainsi, dans les rapports en lien avec l'avenir du système de santé, nous avons analysé 28 sondages et 14 GD. Par contre, 20 questionnaires de sondage et 12 guides de modérateur manquaient. En outre, dans quatre autres cas de GD, il s'agissait de formats quasi délibératifs qui se prêtaient mieux à une analyse strictement qualitative pour identifier les thèmes abordés et la teneur des discussions, ce qui a été fait. Dans le domaine des biotechnologies, 23 sondages et 28 GD ont pu être analysés (quatre questionnaires et cinq guides manquaient). Dans le dossier de la lutte au tabagisme, nous n'avons sélectionné que 134 des 274 instruments de mesure. Nous avons retenu ceux dont le thème principal était soit les avertissements pour la santé, soit la fumée secondaire, soit le cadre légal et la stratégie nationale de lutte contre le tabagisme; ces sujets ont donné lieu à 89 sondages et 38 GD, avec respectivement cinq et deux cas manquants. Les deux premiers thèmes sont les deux plus importants tandis que le troisième concerne les décisions macropolitiques.

Les rapports de ROP ont aussi fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative afin de connaître la présentation des résultats ainsi que la teneur des propos d'interprétation. Nous avons aussi noté des suggestions et des formes de questionnement à caractère stratégique. Par exemple, dans certains cas, les répondants devaient indiquer leur accord ou leur désaccord avec une série d'arguments en faveur d'une politique et ensuite leur accord ou leur désaccord avec une série d'arguments contre une politique. Même si les objectifs de recherche ne mentionnaient pas une visée stratégique, il paraît évident que ce type de questionnement produit de l'information qui est potentiellement très utile sur le plan stratégique. Les données provenant de l'analyse de contenu qualitative ont été comparées aux résultats d'entrevues avec des acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux (y compris les organisations non gouvernementales (ONG) de la santé et de l'industrie de tabac, un ONG protabac et les sondeurs) et aux données d'analyses des documents d'archives publiques et des documents disponibles sur les sites Web du gouvernement, incluant les instruments politiques, les énoncés politiques et les documents s'y rattachant. Pour nous assurer de la crédibilité des résultats, nous avons invité plusieurs participants à cette étude à examiner des versions préliminaires de textes présentant nos résultats et analyses et à nous faire part de leurs commentaires.

Résultats

Des efforts considérables de recherche sur l'opinion publique ont été déployés entre 1995 et 2007 dans les trois domaines à l'étude. En effet, près de 337 500 citoyens ont répondu à 250 sondages (avec en moyenne 1 350 répondants par sondage) et approximativement 17 000 personnes ont participé à 1 567 groupes de discussion. Sur le sujet de la lutte antitabac, il y a eu dix groupes de discussion par étude en moyenne – comparativement à huit en santé et à neuf en biotechnologies –, ayant typiquement entre sept et dix participants, ce qui est conforme aux standards théoriques. Tout cela a alimenté 305 rapports, remplissant plus de 30 345 pages. Qu'apprenons-nous sur la pratique de la ROP par l'État à partir de cet effort de production de connaissances sur les attitudes, les opinions et les comportements des citoyens?

La pratique comparée des groupes de discussion et des sondages dans la ROP gouvernementale

D'abord, les échantillons privilégiés diffèrent selon la technique de recherche employée et selon le domaine étudié (voir le Tableau 1). Les sondages en biotechnologies et sur le système de santé s'adressaient principalement à des individus choisis par un échantillonnage aléatoire de la population canadienne tandis que ceux portant sur le tabagisme visaient beaucoup plus des sous-groupes bien ciblés, tels que les fumeurs ou les jeunes que la population canadienne dans son ensemble. Dans ce secteur, la décision macropolitique d'adopter une politique de contrôle du tabagisme semble bénéficier d'un consensus permissif des citoyens. Ainsi, les efforts de la ROP sont principalement liés à la mise en œuvre de la politique, au développement des instruments pour atteindre les objectifs politiques, à la surveillance et à l'évaluation. Dans les autres domaines, les choix macropolitiques sont en jeu, les débats publics sont parfois très intenses et l'environnement politique est en mouvance, d'où les besoins de consulter plus souvent les citoyens en général et occasionnellement des sous-groupes ciblés. Par exemple, parmi tous les sous-groupes sollicités dans les sondages sur l'avenir du système de santé, 22,9 % des cas sont composés de « citoyens informés » (parfois appelés « leaders d'opinion »). Les autres sous-groupes visés par ces sondages se constituent de citoyens des provinces et régions où les enjeux du débat sur l'avenir du système avaient des aspects controversés pour Santé Canada. En biotechnologies, l'opinion des citoyens informés est recherchée dans 44,4 % des cas où l'échantillonnage inclut un sous groupe tandis qu'en matière de lutte au tabagisme, les leaders d'opinion sont rarement ciblés pour l'échantillonnage (2,9 % des cas).

Tableau 1
 Comparaison des échantillons des sondages et
 des groupes de discussion (% de cas)

Échantillons des sondages			
Échantillons	Biotech. n=27	Santé n=48	Tabac n=171
Population canadienne	70,4	68,8	26,3
Sous-groupe	11,1	22,9	60,2
Les deux	11,1	4,2	12,9
Manquant	7,4	4,2	0,6
Total	100,0	100,0	100,0
Échantillons des GD			
Échantillons	Biotech. n=33	Santé n=30	Tabac n=103
Population canadienne	12,1	36,7	1,9
Sous-groupe	24,2	43,3	82,5
Les deux	57,6	6,7	14,6
Manquant	6,1	13,3	1,0
Total	100,0	100,0	100,0

Le portrait est différent en ce qui concerne les GD. Les participants issus de sous-groupes de la population canadienne deviennent beaucoup plus importants. Ils donnent une voix à différentes catégories de citoyens qui sont définies selon les besoins d'information dans chaque secteur. Pour les GD sur le tabagisme, les sous-groupes retenus reflètent la segmentation de la population cible de la politique, à savoir les fumeurs occasionnels, les parents fumeurs, les fumeurs de cigarettes « douces et légères », les jeunes par tranches d'âge et par sexe, les Autochtones, les Francophones et les fumeurs moins lettrés. Tous les cas d'inclusion des leaders d'opinion dans la composition des GD sur le tabagisme se situent entre 2001 et 2003 au début d'une des trois campagnes de marketing social (la cessation, les descripteurs « doux et léger » et la fumée secondaire). Santé Canada sollicitait l'opinion de ces leaders d'opinion concernant la capacité de ces campagnes à sensibiliser leurs concitoyens, à les inciter à modifier leurs comportements et à les mobiliser en faveur de règlements plus contraignants.

Les sous-groupes ciblés pour discuter du système de santé devaient permettre d'aller chercher l'opinion des citoyens dans les régions et provinces. Dans le cas du Québec, les GD sur ce sujet ont rendu évidente la différence québécoise en ce qui concerne l'idée des standards nationaux et de l'autonomie provinciale. L'appel aux leaders d'opinion dans les GD sur le système de santé est plus périodique et stratégique et représente 16,7 % des cas. En effet, au début de la crise budgétaire en 1996, à l'aube des réformes, les leaders d'opinion ont discuté des valeurs canadiennes en examinant des scénarios quant aux services couverts dans une société multiculturelle et au financement du système. Quatre années plus tard, des leaders d'opinion participaient à des entretiens commandités par le ministère des Finances en anticipation des réinvestissements dans le système. Les trois derniers entretiens avec des leaders d'opinion portaient respectivement sur les enjeux à prioriser en santé publique en 2003, le choix des indicateurs de la performance du système de santé en 2004 et les instruments de la réforme du système en 2004. Ainsi, dans ce domaine où les enjeux sont d'ordre macropolitique, l'observation des leaders d'opinion semble apporter un éclairage nouveau à des étapes critiques.

Les GD en biotechnologie incluent majoritairement (dans 72,7 % des cas) des groupes composés uniquement de citoyens informés et d'autres groupes composés de citoyens ordinaires. La complexité des enjeux économique, social, environnemental et éthique des biotechnologies, ainsi que leurs implications politiques, semblent guider ce choix. Selon un sondeur, l'inclusion de citoyens ayant des connaissances plus poussées sur le sujet améliore la qualité des résultats, l'interprétation de la fermeté des opinions et l'analyse des tendances.

Les études sur l'opinion publique dans ces trois domaines d'activité ont mené à la production de nombreux questionnaires de sondage et guides de modérateur. En comparant la composition de ces deux types d'instrument de mesure, les résultats paraissent contre-intuitifs au premier regard puisque le nombre moyen de questions est beaucoup plus élevé dans les guides de modérateur que dans les questionnaires (voir le Tableau 2). Comment peut-il y avoir de l'interaction intéressante entre huit et dix participants si en 120 ou 150 minutes il faut passer à travers une centaine de questions? En réalité, les guides de modérateur ne s'adressent pas directement aux participants. Ils donnent des indications claires aux modérateurs en divisant la discussion en blocs thématiques comportant une série de questions et des limites de temps suggérées. Le modérateur doit garder la discussion sur le thème en utilisant ces questions pour ramener la discussion, l'approfondir ou la réorienter au besoin. Le cas extrême se trouve dans une étude qui validait une série de maquettes d'avertissements concernant les dangers des produits de tabac sans fumée : le

Tableau 2
 Comparaison de la taille des questionnaires de sondage
 et des guides de modérateur

Les questionnaires de Sondages			
Éléments de Comparaison	Biotech.	Santé	Tabac
Nombre de pages en moyenne	12	9	13
Nombre de questions en moyenne	73	46	79
Nombre maximal de questions	120	130	154
Nombre minimal de questions	10	3	8
Les guides de modérateur			
Éléments de Comparaison	Biotech.	Santé	Tabac
Nombre de pages en moyenne	9	9	14
Nombre de questions en moyenne	102	75	103
Nombre maximal de questions	190	138	397
Nombre minimal de questions	53	25	13

guide comportait 397 questions. Une même batterie de questions était formulée pour chaque maquette, ce qui multipliait le nombre de questions. En somme, nous retenons que le nombre considérable de questions en moyenne dans les questionnaires et les guides de modérateur structure la collecte de données et témoigne des besoins d'information sur l'opinion publique des décideurs et des gestionnaires des politiques publiques. Ce nombre dépasse par contre de beaucoup le nombre de questions typiquement posées dans les sondages médiatisés commandités par des acteurs non étatiques ou des médias.

Les groupes de discussion en combinaison avec les sondages

Le Tableau 3 indique que les GD sont utilisés en combinaison avec des sondages dans 23 % des cas globalement, ce qui est conforme aux indications trouvées dans les manuels. Par contre, les GD sont employés en solo dans 31 % des cas, ce qui, selon les commentaires de Merton (1987; voir aussi Merton, Fiske & Kendall, 1990), reconnu comme le père fondateur des GD, serait un pourcentage relativement élevé et par le fait même étonnant. D'autres auteurs

considèrent que son emploi est plus approprié en combinaison avec d'autres techniques (Hall & Rist, 1999; Patton, 2002). En lisant certains rapports de sondage sur le tabagisme et sur le système de santé toutefois, nous avons découvert que parfois ceux-ci avaient été précédés par des GD en solo mais qu'aucune information n'était disponible les concernant. Il convient donc d'interpréter ce pourcentage avec prudence.

Les GD s'emploient en amont et en aval des sondages dans nos trois cas. En amont, les GD exposent toute la gamme des idées du public sur un enjeu donné ainsi que le vocabulaire choisi par les participants en tant que citoyens pour en discuter. Cette information sert principalement à élaborer un sondage par la suite. Quelques rapports annoncent explicitement cette utilisation dans leurs objectifs. Certains sondages sur l'avenir du système de santé sont précédés d'un ou de plusieurs GD servant à identifier les arguments qui résonnent chez le grand public. À titre d'exemple, l'étude de Pollara (2002) auprès de 1 655 Canadiens cherche à mesurer l'accord et le désaccord des citoyens avec 15 affirmations, parfois contradictoires, concernant la réforme du système de santé. Ces affirmations ont été testées auprès des leaders d'opinion lors de groupes de discussion tenus un mois avant l'enquête par sondage. Les exemples d'affirmations suivantes retrouvées dans le questionnaire de cette étude illustrent bien le cadrage de l'enjeu de la réforme du système de santé dans ce sondage :

1. Le gouvernement du Canada, pas les provinces individuellement, devrait définir les principes de l'assurance-maladie (*Medicare*) pour tous les Canadiens.
2. Le gouvernement fédéral ne contribue pas assez au système de santé pour avoir le droit de dire comment le gérer.
3. Le retour à un système de santé de style américain à deux vitesses serait un désastre pour les familles ouvrières au Canada.
4. La plupart des Américains reçoivent des soins de santé d'une meilleure qualité et plus rapidement qu'au Canada.

Dans ce cas, le rapport final ne présente aucune information précise sur les GD, autre que l'indication suggérant que les GD ont influencé la formulation des affirmations retenues pour ce sondage, ce qui est assez plausible eu égard aux similitudes avec le vocabulaire du débat public et médiatique. Toutefois, l'absence d'informations précises sur les GD ne permet pas de déterminer la contribution exacte des GD à la formulation des questions de ce sondage. Il se peut que les utilisateurs de cette étude, en occurrence les commanditaires au sein de Santé Canada, aient influencé la construction du

Tableau 3
Méthodologie utilisée dans chacun
des domaines de la santé retenus (en %)

Type d'emploi méthodologique	Biotech. (n=60)	Santé (n=78)	Tabac (n=274)	Total (n=412)
GD en solo	30	27	32	31
Sondages en solo	18	41	54	46
GD et sondage	52	32	14	23
Total	100	100	100	100

sondage et donc le cadrage des questions, notamment celles qui favorisent un rôle particulier du gouvernement fédéral en tant que défenseur des valeurs et principes d'un système public contre la privatisation. À la lumière de l'utilisation des GD avant des conférences des premiers ministres sur la santé, il est probable que les données des GD ont eu une influence stratégique.

Lorsque mis en œuvre en aval d'un sondage, les GD commandités par Santé Canada servent à mieux comprendre et à mieux interpréter les résultats d'un sondage, à la manière décrite par Schmidt et Hollensen (2006), Barbour (2005) et Morgan (1996, 1997). Ce type d'emploi est très répandu dans la ROP en biotechnologie où il est question des perceptions des risques et bénéfiques des biotechnologies, de l'acceptabilité des pratiques et des produits issus de ces technologies et de considérations économiques, éthiques et sociales. Dans ce domaine, les GD dans les vagues de recherche mixte se tiennent souvent un mois après le sondage. Une certaine triangulation s'effectue entre les résultats de sondages et des données des GD. En biotechnologie, les communications concernant le rôle de l'intendance (*stewardship*) de l'État ont été testées en GD dans le cadre de trois études mixtes entre 2001 et 2002. Dans ces cas, il ne s'agit pas uniquement de la triangulation, car les GD servent également à valider des discours politiques concernant les biotechnologies. Les méthodologies mixtes sont aussi fréquentes dans la ROP sur l'avenir du système de santé. Toutefois, en matière de lutte antitabac il arrive à l'occasion que la recherche qualitative soit publiée avant les résultats quantitatifs sous un couvert séparé. Par exemple, une série de GD sur une possible réglementation interdisant les descripteurs « doux et légers » suggérait l'existence d'une opposition assez forte à ce type de contrôle étatique, mais cette opposition s'est avérée une tendance minoritaire chez les répondants à un sondage à échantillon représentatif. Cet exemple démontre toute la pertinence de la triangulation entre différentes méthodes de cueillette de l'opinion publique, surtout dans le contexte de l'élaboration des politiques où il est nécessaire d'anticiper l'accueil

public d'une nouvelle mesure. Dans ce cas, les GD ont informé les décideurs politiques de l'existence possible d'une telle opposition de la part de fumeurs pour qui ces descripteurs avaient un sens alors que le sondage qui a suivi les GD les a renseignés sur la prévalence de cette opinion parmi la population.

Les groupes de discussion et les sondages employés en solo

L'emploi des GD et des sondages en solo mérite une attention particulière. Dans les domaines de l'avenir du système de santé et des biotechnologies, nous constatons que le rôle du modérateur consiste souvent à encadrer un processus quasi délibératif. La complexité des enjeux et des valeurs dans ces domaines peut expliquer ce type d'emploi des GD. Durant les GD quasi délibératifs, les participants soigneusement choisis en fonction de critères préétablis constituent un microcosme de la société. Leur interaction sociale révèle le comment, le pourquoi et l'intensité des positions majoritaires et minoritaires qui sont exprimés dans le contexte de sollicitation des GD, produisant ainsi des connaissances potentiellement très utiles sur le plan stratégique. Dans le cas du système de santé, c'est à travers les GD en solo que le gouvernement fédéral a tâté le pouls des citoyens avant les conférences des premiers ministres.

En solo, ce dispositif de recherche aide à peaufiner des outils et des stratégies en relations publiques. Par exemple, sur les 13 GD en solo sur le système de santé dont les guides de modérateur étaient disponibles, 9 d'entre eux incluaient des questions pour valider une communication politique, notamment sur les ententes intergouvernementales et sur les réinvestissements dans le système de santé. En moyenne, un quart des questions dans les guides de ces neuf études étaient en lien direct avec les relations publiques. Dans le cas des évaluations *ex ante* d'annonces publicitaires sur le système de santé, jusqu'à 95 % des questions étaient de ce type. Des questions sur la communication se trouvent dans la moitié des guides du modérateur en biotechnologie, souvent à raison de seulement une ou deux questions dans chaque guide (sauf deux où le développement d'un site internet était l'objet de l'étude). En contraste, dans le domaine de la lutte au tabagisme, seulement deux GD en solo incluent des questions concernant la communication en relations publiques (24,3 % des questions dans un cas et 2,6 % des questions dans l'autre). La nature des enjeux dans chaque domaine semble influencer la présence de questions sur les communications en relations publiques dans les GD en solo.

Les sondages en solo semblent répondre quant à eux à des besoins différents liés soit au désir de suivre l'évolution de l'opinion publique sur un enjeu majeur, soit à la nécessité de surveiller la mise en œuvre d'un instrument et ensuite de l'évaluer. La forte présence de l'élément évaluatif dans le

programme de la lutte au tabagisme peut expliquer le recours important aux sondages en solo (54 % des cas). Après la mise en œuvre des règlements concernant l'étiquetage des paquets de cigarettes, 13 vagues successives de sondages ont permis un suivi continu de l'impact de cette mesure et de son efficacité auprès des jeunes, des adultes et des fumeurs. Plus précisément, les questions de sondages ont porté sur la capacité des gens à se rappeler des images et des messages de mise en garde, mais aussi sur l'influence de ceux-ci sur le comportement individuel par rapport au tabagisme, à la fumée secondaire et à la cessation de fumer. Les instruments de marketing social font souvent l'objet d'études par sondage avant et après leur mise en œuvre pour jauger leur impact. En 2007, l'évaluation de la stratégie fédérale antitabac recommandait d'uniformiser davantage l'évaluation de l'impact des campagnes de marketing social afin de mieux capter les effets et de mieux guider les efforts de recherche sur l'opinion publique à cet égard.

En ce qui concerne le système de santé, des sondages en solo ont renseigné le gouvernement sur l'évolution de l'opinion publique concernant l'avenir du système de santé au Canada. Les thèmes récurrents dans les questionnaires sont l'état du système de santé, la qualité du système, les principes et les valeurs de l'assurance-maladie, la performance et le leadership des deux ordres de gouvernement et les causes des problèmes du système ainsi que les solutions préférées par les citoyens. Par ces sondages en solo, le gouvernement fédéral a suivi la réaction des citoyens à la réforme proposée par l'Alberta en 1999 et ensuite au rapport Romanow sur le système de santé en 2002. Lors des conférences des premiers ministres en 2003 et en 2004, les sondages quotidiens suivaient la réaction des citoyens avant, pendant et après ces réunions critiques pour l'avenir du système de santé.

Les sondages en solo peuvent aussi être des outils de gestion par résultats. Ils établissent souvent les mesures de référence de l'opinion publique avant la mise en œuvre d'une politique ou d'un instrument et l'évolution subséquente de cette opinion. En comparant l'emploi des sondages en solo dans les cas du système de santé et de la lutte au tabagisme, il semblerait qu'avant toute décision d'envergure, les sondages facilitent l'évaluation de l'humeur du public et, une fois la décision prise, ils contribuent au suivi de sa mise en œuvre et à son évaluation. Dans le cas des outils de relations publiques, notamment concernant le système de santé, les sondages en solo servent aussi à vérifier *post hoc* si la population a bien saisi le message du gouvernement et comment elle y réagit.

Finalement, il semble y avoir une complémentarité entre les sondages et les GD en ce qui concerne la production des connaissances utiles à

l'élaboration des politiques de santé. L'opinion publique qui est captée par les sondages permet de déterminer les attitudes, opinions et comportements qui prévalent parmi les citoyens et les populations cibles. Les sondages fournissent aussi parfois des renseignements sur les connaissances des citoyens par rapport à un enjeu, aux politiques publiques ou au rôle du gouvernement. Dans la mesure où les sondages reposent les mêmes questions à des moments différents, il est possible de suivre ou de surveiller l'évolution de l'opinion publique ainsi que les changements d'attitudes et de comportements. Les techniques permettant de minimiser les erreurs de mesure liées à l'ordre des questions sont déployées dans 37,8 % des 9 980 questions de sondages. Il s'agit surtout de batteries de questions qui subissent une rotation. Seulement 2,2 % des 7 822 questions trouvées dans les guides de modérateur utilisaient ces techniques.

Tandis que les sondages produisent des données sur la prévalence des opinions, les GD servent au contraire à explorer en profondeur les attitudes et les opinions des répondants et comment celles-ci affectent leurs comportements; cela expliquerait pourquoi 18,1 % des questions dans les GD comparativement à 5,4 % des questions de sondage demandent aux participants d'expliquer davantage pourquoi ils adoptent un point de vue plutôt qu'un autre. On trouve ce type d'usage des GD surtout en biotechnologie. Dans les autres domaines, les GD servent essentiellement à l'élaboration des politiques et de leurs instruments spécifiques d'incitation, d'exhortation ou de coercition et, occasionnellement, à l'étude des problèmes de mise en œuvre éprouvés auprès d'un groupe en particulier. Par exemple, à la suite des nombreuses critiques soulevées par la mise en application des restrictions sur les commandites d'événements culturels et sportifs au Québec, Santé Canada a commandité des GD au Québec afin de comprendre le problème et de valider les solutions envisagées pour faciliter la mise en pratique de cette politique. Les rôles différents qui sont assignés aux sondages et aux GD expliqueraient en partie l'alternance temporelle entre ces techniques à différentes étapes de l'élaboration et de la mise en vigueur des politiques de santé.

Les utilisations multiples des résultats des groupes de discussion dans les politiques de santé

L'utilisation annoncée des GD est exprimée dans les énoncés d'objectifs de recherche des rapports et varie selon le secteur de la santé à l'étude. Les Figures 1, 2 et 3 illustrent les types d'utilisation annoncée que nous avons constatés dans les trois domaines en tenant compte des techniques de recherche.

Les objectifs de la ROP dans les domaines du système de santé et des biotechnologies indiquent une prédominance d'utilisation conceptuelle (53,5 % et 65,5 % respectivement) alors que ceux de la ROP sur le tabagisme signalent une utilisation avant tout instrumentale (42,3 %). Les deux premiers domaines se distinguent par la nature des décisions macropolitiques à prendre. Dans le cas du tabagisme, bien des décisions portent sur le développement, la mise en œuvre et l'évaluation d'instruments spécifiques; elles sont d'ordre micropolitique. De plus, l'application des techniques de marketing social prédispose le programme de la lutte au tabagisme à une plus grande utilisation instrumentale des résultats d'enquêtes. Dans les trois domaines, l'utilisation annoncée est rarement stratégique, par contre, les connaissances produites par les GD ont souvent un intérêt stratégique. Parmi les rares cas où une utilisation stratégique est annoncée, on retrouve des exemples de communication politique concernant les intentions du gouvernement, son rôle dans un champ particulier ou une entente intergouvernementale. Toutefois, ces cas sont beaucoup moins répandus que ce à quoi nous nous attendions à la lumière de la recherche de Page (2006). L'analyse du contenu qualitatif révèle que certains rapports incluent des conseils stratégiques concernant entre autres l'appui des citoyens à certaines politiques, leurs vues concernant l'importance respective des citoyens et des experts, les difficultés possibles de la mise en œuvre de ces politiques et comment y faire face. Nos recherches d'informations spécifiques sur cette question confirment que la ROP effectuée dans le cadre de l'évaluation de la Stratégie fédérale de lutte au tabagisme (SFLT) a influencé l'élaboration de la nouvelle SFLT.

Le Programme de la lutte au tabagisme offre de nombreux exemples où l'utilisation attendue concorde avec l'utilisation observée selon les analyses croisées du contenu des rapports de ROP, des instruments politiques et des entrevues avec des utilisateurs potentiels. Les résultats des GD sur le tabagisme sont principalement utilisés de façon instrumentale (42,3 %) et conceptuelle (33,6 %) pour développer des instruments politiques réglementaires ou de marketing social. Les étiquettes graphiques sur les paquets de cigarettes, les programmes qui prônent la cessation et qui sensibilisent les citoyens aux dangers de la fumée secondaire constituent des exemples où les résultats des GD ont eu un impact observable sur le développement et la mise en œuvre d'instruments politiques. Tous les détails de ces instruments et de leur efficacité potentielle ont été examinés intensivement en GD. Les résultats ont directement déterminé le choix des 16 messages de mise en garde à placer sur les paquets de cigarettes (Birch & Pétry, 2009) et les données probantes indiquent que ces messages ont eu l'effet voulu sur le comportement (Hammond, Fong, Borland, Cummings, McNeill & Driezen, 2007). Un autre

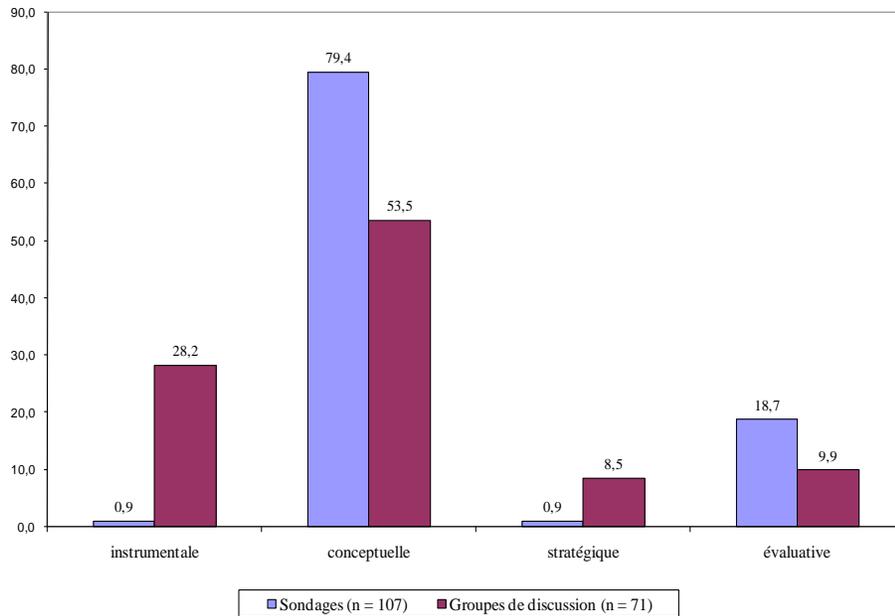


Figure 1. Utilisation prévue des sondages et des GD selon les objectifs de recherche visés dans les études sur le système de santé (en %)

exemple d'utilisation concerne la campagne de marketing social « Heather Crowe » contre la fumée secondaire. Les GD ont influencé de façon non négligeable le contenu, et le succès éventuel, de cette campagne qui racontait l'histoire vécue de Heather Crowe, une serveuse qui n'avait jamais fumé et qui souffrait d'un cancer de poumon mortel. Par exemple, en comparant les maquettes vidéo des premières annonces télévisées et la version définitive disponible sur le site Web de Santé Canada, nous constatons, entre autres, que la recommandation des participants aux groupes de discussion que Heather Crowe s'exprime avec plus d'intensité émotive a été suivie. Cette campagne a fait de Heather Crowe et de son histoire personnelle un symbole et une preuve tangible des dangers de la fumée secondaire, comme l'avaient déjà démontrée des données probantes scientifiques. Plusieurs acteurs interviewés reconnaissent la contribution des GD à l'efficacité des messages concernant la fumée secondaire et celle de la campagne « Heather Crowe » à la mise en œuvre réussie des interdictions de fumer dans les lieux publics. Cette campagne incluait une tournée pancanadienne qui a permis à Heather Crowe de parler

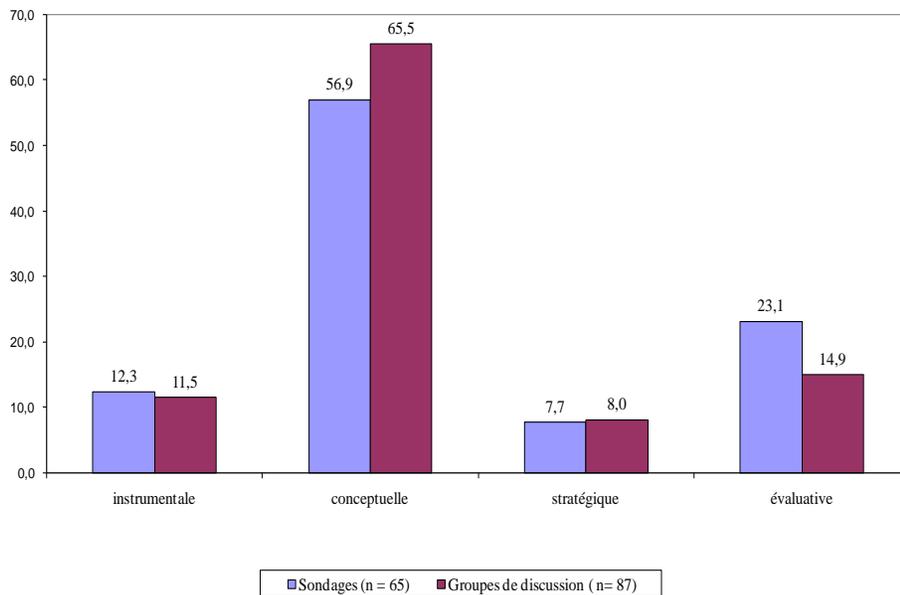


Figure 2. Utilisation prévue des sondages et des GD selon les objectifs de recherche visés dans les études sur les biotechnologies (en %)

directement du fléau de la fumée secondaire aux acteurs impliqués dans les politiques de santé publique, y compris des ministres et sous-ministres de la santé. En plus des utilisations instrumentales et conceptuelles dans la lutte au tabagisme, nos entrevues avec les acteurs politiques suggèrent la présence d'utilisations stratégiques dans le cadre des contestations juridiques lancées par l'industrie du tabac et dans la préparation de nouveaux règlements.

Bien que l'utilisation conceptuelle de la recherche en biotechnologie soit annoncée et observée, l'utilisation stratégique se manifeste dans les faits. Sur le plan conceptuel, les GD permettent de suivre l'évolution de l'opinion publique et informent le gouvernement sur des sujets divers tels la confiance des citoyens dans les acteurs étatiques et non étatiques, leurs opinions concernant différentes applications en biotechnologie, leurs perceptions des risques et des bénéfices et les questions d'éthique. Les groupes échangent d'abord sur leurs connaissances des enjeux des biotechnologies et ensuite sur le rôle des citoyens

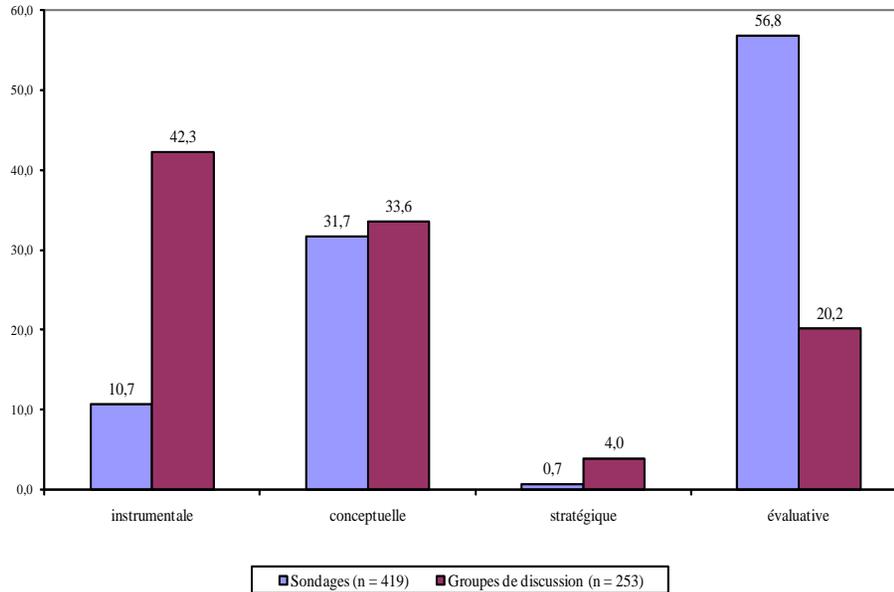


Figure 3. Utilisation prévue des sondages et des GD selon les objectifs de recherche visés dans les études sur la lutte au tabagisme (en %)

et des experts dans la prise de décision, leurs opinions concernant les orientations politiques. Les sujets abordés incluent notamment le rôle de l'État et les règles de décision pour autoriser une nouvelle biotechnologie, les instruments spécifiques tels que l'étiquetage des OGM, la confidentialité et l'accès aux données génétiques ainsi que le financement de la recherche ou l'octroi de brevets. Il semble bien que les GD aident les décideurs et gestionnaires à mieux comprendre les tendances et les fondements des attitudes et opinions des citoyens envers les biotechnologies en tant que moteur économique pour le 21^e siècle et en tant que source de risques potentiels pour la santé et l'environnement. Plusieurs témoignages partagent l'avis suivant d'un fonctionnaire sur l'utilité de la ROP :

(...) c'est un outil stratégique. C'est un outil de communication. C'est un outil de gestion (...). C'est utilisé très stratégiquement dans les plans de communications, dans les approches de communication, dans les mémoires des Cabinets, dans les soumissions au Conseil du Trésor (traduction de la citation d'une entrevue réalisée dans le cadre de nos recherches).

Dans les GD sur le système de santé, la concordance entre l'utilisation annoncée et observée se confirme pour l'utilisation instrumentale et conceptuelle; toutefois, les commentaires stratégiques dans les rapports suggèrent plus d'utilisation stratégique. Un exemple qui atteste bien d'une utilisation instrumentale est celle des GD réunis en 2003 pour discuter du choix et de la présentation des indicateurs de performance pour le système de santé. La réorganisation des listes d'indicateurs et l'amélioration de leur présentation dans les rapports subséquents mettent l'accent sur les indicateurs les plus « parlants » pour les citoyens lors des GD. Parmi les 31 GD sur l'avenir du système de santé dénombrés entre 1998 et 2007, 6 cherchaient à tester des outils de communication politique concernant le financement du système de santé, le premier réinvestissement en santé de 2000 et les accords sur la santé. Six autres cas ont servi à mieux comprendre l'opinion que se font les citoyens du système de santé (notamment en ce qui concerne la qualité, l'accessibilité, la confiance, l'attribution de blâme politique et le rôle des gouvernements) et à tester la réceptivité du public à certains arguments pour et contre la réforme ou la privatisation. Les 18 autres GD ont abordé les opinions sur des facettes de la réforme du système de santé. Dans l'ensemble, nous constatons que tous ces GD ont indiqué clairement un message stable et cohérent de la part des citoyens qui revendiquaient des solutions à long terme incluant un financement stable et prévisible, plus d'imputabilité et des améliorations du système, notamment pour les soins de première ligne, les soins à domicile et les délais d'attente. Les GD ont capté la désapprobation des citoyens à l'égard des guerres de communications politiques sans action positive pour sauvegarder leur système de santé.

Dès la fin des années 1990, les GD et les sondages confirment l'anxiété croissante des citoyens devant les difficultés éprouvées par leur système de santé et leur impatience grandissante à l'égard de la politisation de ces problèmes. Il semble que les GD ont contribué à orienter la nouvelle stratégie du gouvernement fédéral consistant à rechercher des solutions à long terme. La plupart des suggestions et recommandations qui ont émergé des GD se sont retrouvées dans l'Accord sur la Santé de 2003 et dans le Plan de financement de 10 ans en 2004. D'ailleurs, ce n'est qu'après ces accords que les sondages et les GD démontrent une accalmie de l'opinion publique. Ces exemples nous portent à conclure qu'il y a effectivement des effets de rétroaction entre l'opinion publique et les commanditaires de la ROP.

La qualité méthodologique des groupes de discussion et des sondages

Dans les trois secteurs à l'étude, nous avons évalué la qualité des GD et des sondages en fonction de la présence ou non d'informations méthodologiques

dans les rapports. En nous inspirant des standards techniques de l'*American Association for Public Opinion Research* (APPOR, 2005) et du *World Association for Public Opinion Research* (WAPOR, cf. ESOMAR-WAPOR, 2005) et des écrits de spécialistes des GD, nous avons identifié vingt informations méthodologiques de base auxquelles des utilisateurs devraient avoir accès pour évaluer la qualité de chaque étude. Dans le cas des GD, ces informations comprennent les objectifs de recherche, le nombre de groupes, leur taille, leur composition, les critères de sélection des participants ainsi que le mode de recrutement, le guide de modérateur, la structure des groupes, le commanditaire et la firme de recherche. Dans le cas des sondages, ces informations comprennent, entre autres, le recrutement des répondants, le taux de réponse, la taille de l'échantillon, les marges d'erreur de l'échantillon et des sous-groupes.

Les résultats de notre analyse pour les GD et les sondages sont présentés dans les Tableaux 4, 5 et 6. Sur un maximum de vingt critères respectés, les GD comportent en moyenne 11,7 informations méthodologiques dans les études sur le système de santé, 13,3 sur les biotechnologies et 14,9 sur le tabagisme. Les sondages présentent en moyenne 11,9 informations méthodologiques dans la ROP sur le système de santé, 12,6 sur les biotechnologies et 15,7 sur le tabagisme. Les études les plus récentes contiennent généralement plus d'informations, ce qui peut s'expliquer en partie par le resserrement des règles concernant la ROP gouvernementale.

Le fait que les rapports de ROP sur le tabagisme contiennent un nombre plus élevé d'informations techniques que les rapports dans les autres domaines n'est pas dû au hasard. Plusieurs facteurs externes et internes expliquent ces résultats. D'abord, la judiciarisation de cette politique et la contestation juridique de l'industrie du tabac ont accentué le besoin d'appuyer les règlements sur des données solides. Ensuite, selon nos interlocuteurs au sein du Programme de la lutte au tabagisme, il y a une synergie favorable à la production et à l'utilisation de la recherche. La qualité particulière de ces commanditaires et leur expertise en ROP étaient reconnues d'emblée par les sondeurs lors de nos entretiens avec eux.

Les rapports des GD et ceux des sondages ont leurs propres forces et faiblesses quant à la divulgation d'informations méthodologiques. En général, les rapports des GD consultés contiennent le nom du commanditaire et de la firme de recherche, le nombre de groupes, leur composition et les critères de sélection, les limites à l'interprétation des résultats, la structure de modération et le guide du modérateur. Par contre, ces rapports manquent de limpidité pour ce qui est de la taille réelle des groupes, du nombre de participants, de leur

Tableau 4
Données sur les standards techniques respectés
dans la ROP sur le système de santé

Données statistiques (sur 20 critères)	GD	Sondages
Moyenne	11,7	11,9
Écart-type	4,6	3,3
Médiane	13,0	12,0
Maximum	19,0	20,0
Minimum	3,0	6,0

Tableau 5
Données sur les standards techniques respectés
dans la ROP sur les biotechnologies

Données statistiques (sur 20 critères)	GD	Sondages
Moyenne	13,3	12,6
Écart-type	2,6	3,1
Médiane	14,0	12,0
Maximum	18,0	19,0
Minimum	5,0	6,0

représentativité, de leur recrutement et du déroulement des entretiens. Autrement dit, les rapports tendent à bien rapporter leur projet méthodologique et à demeurer silencieux sur ce qui s'est passé en réalité lors du déroulement des discussions.

Les rapports de sondage divulguent habituellement le nom du commanditaire et de la firme de recherche, la taille de l'échantillon, la marge d'erreur et la méthode d'administration du sondage; mais ils tendent à négliger les informations importantes notamment sur le taux de réponse et la marge d'erreur qui s'appliquent aux sous-groupes. Il faut noter que les nouveaux règlements concernant la ROP gouvernementale instaurés en 2006 et en 2007

Tableau 6
Données sur les standards techniques respectés
dans la ROP sur la lutte au tabagisme

Données statistiques (sur 20 critères)	GD	Sondages
Moyenne	14,9	15,7
Écart-type	2,3	3,3
Médiane	15,0	17,0
Maximum	20,0	20,0
Minimum	8,0	5,0

devraient améliorer la qualité de l'information méthodologique disponible concernant les GD et les sondages dans les rapports de ROP.

Conclusion

Ce premier survol empirique de la pratique des groupes de discussion dans le domaine de la santé, de leur utilisation et de leur niveau de qualité méthodologique confirme l'intérêt accru pour cette technique depuis le milieu des années 1990 et suggère l'existence d'une complémentarité importante entre les sondages et les GD dans la production de connaissances utiles à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques de santé. L'emploi des sondages et des GD de manière combinée est conforme à ce qui est recommandé dans les guides méthodologiques, que ce soit pour améliorer la validité interne des sondages lorsque les GD sont tenus en amont ou pour approfondir l'interprétation des résultats lorsque les GD sont utilisés en aval. Par contre, le recours aux GD en solo surprend à première vue. Le rôle potentiel et réel de cette méthode dans l'élaboration des politiques publiques se révèle à l'analyse des données. En effet, l'emploi des GD en solo est souvent lié au développement des instruments politiques, notamment en marketing social, ou à des outils de communication politique. Il semble de plus exister une complémentarité importante entre les méthodes à ce chapitre : les GD aident au développement des instruments et les sondages serviraient à évaluer leurs effets.

Le choix des échantillons varie selon la nature des enjeux et les besoins décisionnels dans chacun des secteurs de la santé. La complexité des biotechnologies entraîne une préoccupation pour l'opinion des citoyens bien informés alors que les autres domaines ne s'intéressent à l'opinion des citoyens

informés que de façon périodique et stratégique. Lorsque les décisions macro politiques prédominent, l'opinion des citoyens en général est sollicitée, mais une fois que la décision d'agir est prise, l'opinion des citoyens ciblés par la politique devient plus pertinente. La ROP, dans ces cas, se concentre sur la production de connaissances à utilité instrumentale ou conceptuelle dans le développement, la mise en œuvre et l'évaluation des instruments.

Les différences entre l'utilisation annoncée et l'utilisation observée des résultats de recherche provenant des GD démontrent la pertinence d'une approche méthodologique de triangulation et la nécessité de tenir compte des particularités sectorielles. L'utilisation annoncée des résultats dans tous les secteurs est rarement stratégique même si, dans les faits, certains rapports contiennent des suggestions stratégiques explicites et d'autres présentent des données d'intérêt stratégique. Dans la ROP sur le système de santé et les biotechnologies, l'utilisation annoncée est surtout conceptuelle alors que dans le cas de la lutte contre le tabagisme, elle est surtout instrumentale et conceptuelle. Ces variations sectorielles s'expliquent probablement par les différences dans la nature, voire la complexité des enjeux, l'intensité du débat politique dans chaque secteur et, possiblement, le stade dans le cycle des politiques publiques.

L'expression d'une intention d'utilisation des résultats des GD ou des sondages ne prouve bien sûr pas que l'utilisation ait eu lieu. Pour déterminer si les intentions sont traduites en action, il faut établir des liens directs entre les résultats de recherche et les politiques ou les instruments. Pour ce qui est des utilisations instrumentales et conceptuelles, il semble y avoir une concordance entre l'utilisation annoncée et l'utilisation observée des données recueillies dans les trois secteurs. L'utilisation stratégique paraît toutefois sous-rapportée. En effet, les entrevues effectuées auprès des intervenants et des décideurs dans les milieux biotechnologique et de lutte antitabac font ressortir davantage d'utilisations stratégiques des données des GD et des sondages. La présence de recommandations stratégiques dans la ROP concernant le système de santé laisse aussi présager l'existence d'utilisations stratégiques. Nous spéculons que les rapports sans utilisation annoncée des résultats auront une utilisation observée surtout stratégique et que les études validant des communications en relations publiques ou vérifiant la résonance d'arguments pour et contre un sujet auront aussi une utilisation stratégique observée.

Nos résultats indiquent qu'il y a place pour l'amélioration de la qualité des informations méthodologiques dévoilées dans les rapports de recherche, autant pour les GD que pour les sondages. Dans le cas des GD, plus de transparence quant à la taille réelle des groupes, au recrutement des participants

et au déroulement des groupes contribuerait à améliorer nos connaissances concernant cette technique de recherche, ses potentialités, ses limites et sa portée. Les rapports sur les sondages devraient porter plus d'attention au taux de réponse et aux marges d'erreur des groupes et sous-groupes.

Finalement, nous constatons que les écarts importants entre les connaissances théoriques, empiriques et pratiques des GD demeurent tout aussi importants qu'en 1983 lorsque Fern a constaté l'absence de validation empirique des hypothèses de base gouvernant cette méthodologie et son application. En dépit de ces écarts, les GD sont de plus en plus crédibles aux yeux des utilisateurs potentiels qui les déploient en solo ou avec des sondages et qui utilisent les résultats à des fins instrumentales, conceptuelles, stratégiques et évaluatives. Dans le domaine de la santé où les données probantes sont de plus en plus valorisées, il est ironique que cette technique ait gagné autant en popularité sans une assise empirique plus solide. Il est donc souhaitable que cette technique et les hypothèses qui expliquent son fonctionnement soient mieux validées empiriquement afin de mieux baliser son utilisation et d'accroître la crédibilité (ou la validité) et la transférabilité (ou la fiabilité) des résultats.

Note

¹ Birch, L., & Pétry, F. (2011). Considérations pour orienter la recherche future sur les groupes de discussion. *Recherches qualitatives*, 29(3), 218-219.

Références

- AAPOR : American Association for Public Opinion Research. (2005). *AAPOR Code of professional ethics & practices*. Repéré à <http://www.aapor.org/aaporcodeofethics>.
- Barbour, R. S. (2005). Making sense of focus groups. *Medical Education*, 39, 742-750.
- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research : politics, theory, and practice*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Birch, L., & Pétry, F. (2009). *Exploring the use of polls and focus groups in healthcare policymaking*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Association for Public Opinion Research. Hollywood, Floride.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health : investigating health and health services*. Philadelphia : Open University Press.

- Bowling, A., & Ebrahim, S. (2005). *Handbook of health research methods : investigation, measurement and analysis*. Maidenhead : Open University Press.
- Bristol, T. (1999). Enhancing focus group productivity : new research and insights. *Advances in Consumer Research*, 26(1), 479-482
- Calder, B. J. (1977). Focus groups and the nature of qualitative marketing research. *Journal of Marketing Research*, 14, 353-364.
- Calderon, J. L., Baker, R. S., & Wolf, K. E. (2000). Focus groups : a qualitative method complementing quantitative research for studying culturally diverse groups. *Education for Health*, 13(1), 91-95.
- Cunningham-Burley, S., Kerr, A., & Pavis, S. (1999). Theorizing subjects and subject matter in focus group. Dans R. Barbour, & J. Kitzinger (Éds.), *Developing focus group research : politics, theory, and practice*. (pp. 186-199). Thousand Oaks, CA : Sage.
- ESOMAR/WAPOR. (2005). *Guide to opinion polls including the ESOMAR international code of practice for the publication of opinion poll results*. Repéré à http://www.esomar.org/uploads/pdf/ESOMAR_Codes&Guidelines_OpinionPolling_v5.pdf
- Fern, E. F. (1982a). Why do focus groups work : a review and integration of small group process theories. *Advances in Consumer Research*, 9(1), 444-451.
- Fern, E. F. (1983). Focus groups : a review of some contradictory evidence, implications and suggestions for future research. *Advances in Consumer Research*, 10(1), p121-126.
- Fern, E. F. (2001). *Advanced focus group research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Grypdonck, M. H. F. (2006). Qualitative health research in the era of evidence-based practice. *Qualitative Health Research*, 16, 1371-1384.
- Halcomb, E. J., Gholizadeh, L., DiGiacomo, M., Phillips, J., & Davidson, P. M. (2007). Literature review : considerations in undertaking focus group research with culturally and linguistically diverse groups. *Journal of Clinical Nursing*, 16(6), 1000-1011.
- Hall, A. L., & Rist, R. C. (1999). Integrating multiple qualitative research methods (or avoiding the precariousness of a one-legged stool). *Psychology and Marketing*, 16(4), 291-304.

- Hammond, D., Fong, G. T., Borland, R., Cummings, R. M., McNeill, A., & Driezen, P. (2007). Text and graphic warnings on cigarette packages : findings from the international tobacco control four country study. *American Journal of Preventive Medicine*, 32(3), 202-209.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2004). *Approaches to qualitative research : a reader on theory and practice*. Toronto : Oxford University Press.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2006). *Emergent methods in social research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Hoeffler, R. (2005). *Cutting-edge social policy research*. New York : Haworth Press.
- Holloway, I. (2005). *Qualitative research on health care*. New York : Open University Press.
- Jaeger, C. C., Schule, R., & Kasemir, B. (1999). Focus groups in integrated assessment : a micro-cosmos for reflexive modernization. *Innovation*, 12(2), 195-219.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups : the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.
- Latimer, J. (2003). *Advanced qualitative research for nursing*. Malden, MA : Blackwell Science.
- McQuarrie, E. F., & McIntyre, S. H. (1988). Conceptual underpinnings for the use of group interviews in consumer research. *Advances in Consumer Research*, 15, 580-586.
- Merton, R. K. (1987). The focused interview and focus groups : continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51, 550-566.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1990). *The focused interview : a manual of problems and procedures* (2^e éd.). London : Collier MacMillan.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-159.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- MRIA: Marketing Research and Intelligence Association. (2007). *Code of conduct and good practice for members of the marketing research and intelligence association*. Mississauga, ON : MRIA.

- Newman, M., Thompson, C., & Roberts, A. P. (2006). Helping practitioners understand the contribution of qualitative research to evidence-based practice. *Evidence-Based Nursing*, 9, 4-7.
- Överlien, C., Aronsson K., & Hydén, M. (2005). The focus group interview as an in-depth method? Young women talking about sexuality. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 331-344.
- Page, C. (2006). *The roles of public opinion research in Canadian government*. Toronto : University of Toronto Press.
- Paillé, D. (2007). *Public opinion research practices of the government of Canada, independent advisor's report (Paillé Report)*. Minister of Public Works and Government Services, Public Works and Government Services. Repéré à <http://www.tpsgc-pwgsc.gc.ca/apropos-about/li-fa/rop-por-eng.html>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research method* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Pollara. (2002). *Quantitative research among Canadians : testing arguments pertaining to the reform of health care in Canada* (Rapport remis à Santé Canada). Ottawa : Santé Canada.
- Popay, J., Rogers, A., & Williams, G. (1998). Rationale and standards for the systematic review of qualitative literature in health services research. *Qualitative Health Research*, 8, 341-351.
- Pope, C., & Mays, N. (2006). *Qualitative research in health care* (3^e éd.). Malden, MA : Blackwell Publishing.
- Price, V., & Neijens, P. (1997). Opinion quality in public opinion research. *International Journal of Public Opinion Research*, 9(4), 336-360.
- Sandelowski, M. (2004). Using qualitative research. *Qualitative Health Research*, 14(10), 1366-1386.
- Schmidt, M. J., & Hollensen, S. (2006). *Marketing research : an international approach*. Harlow, UK : Prentice Hall.
- Seale, C. (2004). *Social research methods : a reader*. New York : Routledge.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research : a practical handbook*. London : Sage.
- Sim, J. (1998). Collecting and analysing qualitative data : issue raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing*, 28(2), 345-352.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups : theory and practice* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Thorne, S. (1997). Phenomological positivism and other problematic trends in health research. *Qualitative Health Research*, 7(2), 287-293.

Yankelovich, D. (1991). *Coming to public judgment : making democracy work in a complex world*. Syracuse, NY : Syracuse University Press.

Lisa Birch vient tout juste d'obtenir son doctorat en science politique à l'Université Laval avec spécialisations en politiques publiques et management ainsi qu'en relations internationales. Diplômée de l'Université de Waterloo en science politique, elle détient aussi une maîtrise en économie rurale (Université Laval). Elle s'intéresse particulièrement à l'utilisation de la recherche dans les politiques publiques, qu'il s'agisse de recherche scientifique, d'évaluation ou de recherche sur l'opinion publique.

François Pétry est professeur titulaire au Département de science politique de l'Université Laval où il dirige le Centre d'analyse des politiques publiques. Après avoir obtenu un diplôme de l'Institut d'études politiques de Paris, il a poursuivi des études en histoire à Paris-Sorbonne (licence), puis en science politique à l'Université du Texas à Austin où il a obtenu une maîtrise et un doctorat. François Pétry a abondamment contribué à diverses thématiques de recherche, notamment les sondages et l'opinion publique. Il manifeste un intérêt particulier pour la méthodologie et l'analyse des politiques publiques.

Le groupe de discussion comme espace de soutien : briser l'isolement chez des survivantes du génocide rwandais¹

Mélanie Vachon, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

En plus d'être une technique riche et utile de cueillette de données qualitatives, le dispositif du groupe de discussion peut remplir d'autres fonctions méthodologiques, voire cliniques, comme nous le proposons dans cet article. En soutenant nos propos par des données issues d'un travail ethnographique, dont l'objectif était de tenter de mieux comprendre l'expérience de survie et d'adaptation de femmes rescapées du génocide rwandais, nous suggérons que l'utilisation du groupe de discussion, dans une optique de vérification des résultats auprès des participantes, peut aussi permettre de soutenir le critère de rigueur d'authenticité d'une démarche naturaliste-constructiviste (Morrow, 2005). En outre, nous explorons en quoi le recours au groupe de discussion peut être un espace thérapeutique pour ses participantes, tel qu'il fut le cas dans le contexte de notre ethnographie au Rwanda.

Mots clés

GRUPE DE DISCUSSION, TRAUMA COLLECTIF, ETHNOGRAPHIE, GÉNOCIDE RWANDAIS, CRITÈRE D'AUTHENTICITÉ

Introduction

Dans un numéro précédent de la revue, le groupe de discussion a été défini comme étant, entre autres, « le développement non directif d'une discussion génératrice de signification et non seulement d'information » (Davila & Domínguez, 2010, p. 57). Le groupe de discussion se veut ainsi « un lieu de rencontre, un espace et un temps conçu pour une tâche collective d'élaboration symbolique et inscrite dans le social : converser » (Davila & Domínguez, 2010, p. 53). Le groupe de discussion arbore de multiples fonctions méthodologiques, il peut être utilisé de façon créative à diverses fins d'études. Il consiste en un dispositif performant quant à la richesse et à l'originalité des données qu'il révèle pour éclairer notre compréhension des phénomènes (Baribeau & Germain, 2010). D'ailleurs, les forces et limites du groupe de discussion

comme outil méthodologique ont été exposées largement dans le numéro qui lui a été dédié antérieurement (Baribeau & Germain, 2010).

Dans cet article, nous nous intéressons tout particulièrement à l'utilisation du groupe de discussion dans un contexte de vérification des résultats de recherche auprès de participants. En exposant l'essentiel du processus réflexif inhérent à notre démarche ethnographique exploratoire dans une petite communauté de veuves rwandaises ayant survécu au génocide de 1994, nous avançons qu'en plus de rencontrer l'objectif méthodologique de départ, c'est-à-dire de soutenir l'authenticité du processus de recherche en soumettant nos interprétations aux acteurs principaux (Morrow, 2005), le groupe de discussion effectué aura également permis de créer un espace thérapeutique entre les participantes et de mieux saisir notre posture *d'entre-deux* de chercheuse-clinicienne (voir Gilbert, 2009) dans ce contexte ethnographique spécifique.

Les pages qui suivent offrent un aperçu de la première phase exploratoire de notre implication en recherche-intervention auprès d'une communauté de femmes qui ont survécu au génocide rwandais. Nous exposerons d'abord l'essentiel de la démarche ethnographique effectuée en résumant la problématique abordée, l'objectif poursuivi, la méthodologie employée et les conclusions provisoires tirées à cette étape préliminaire de la recherche. Par la suite, nous préciserons davantage nos motivations initiales à recourir au groupe de discussion dans le cadre de ce travail de terrain, puis nous décrirons le déroulement du groupe lui-même dans le contexte de cette ethnographie; finalement, nous discuterons des effets perçus de la tenue du groupe.

Dans le paysage socioculturel rwandais : le trauma en toile de fond

Problématique et objectif

Le projet de recherche ici évoqué a pris naissance d'un désir de mieux comprendre l'expérience de survie et d'adaptation de veuves rescapées du génocide rwandais. En effet, à ce jour, plusieurs écrits ont fait état des conséquences dramatiques du génocide rwandais sur ses survivantes (par exemple : Eftekhari, 2004; Institut de recherche et de dialogue pour la paix, 2006; Seuhoro, 2005). Certaines études ont documenté l'exposition traumatique (Pham, Weinstein & Longman, 2004), la prévalence et la symptomatologie d'entités cliniques (Bolton, Neugebauer & Ndogoni, 2002; Hagengimana, Hinton, Bird, Pollack & Pitman, 2003), ainsi que la violence sexuelle et la victimisation spécifique des femmes (de Brouwer, 2007). En dépit de la littérature existante, notre compréhension du trauma, du deuil traumatique et de l'expérience de survie de femmes rescapées du génocide rwandais demeurait partielle en l'absence d'une conceptualisation qui

s'inscrive dans le contexte social, culturel et politique spécifique du Rwanda (Bagilishya, 2000). La tendance actuelle des modèles occidentaux est en effet d'isoler la sphère psychologique ou intrapsychique dans la compréhension des phénomènes (Zarowsky, 2000). Par ailleurs, dans un contexte de guerre tel que celui du Rwanda, on suggère plutôt que l'expérience traumatique de la population se fonde et se cristallise dans l'univers social, culturel et politique. En conséquence, notre tentative de faire sens du parcours de survie ou d'adaptation au trauma des femmes, par une démarche de recherche, devait s'ancrer autant dans l'expérience individuelle de ses survivantes que dans les aspects contextuels (Zarowsky, 2000).

Le contexte rwandais est effectivement empreint de spécificités en regard au sens, aux manifestations et à l'expression de l'expérience traumatique. Le trauma est ici conçu comme étant le résultat d'une expérience d'extrême détresse qui introduit un sentiment de chaos, c'est-à-dire de perte de repères intérieurs et extérieurs (Bagilishya, 2000). À titre d'exemple de particularité culturelle, Bagilishya a évoqué que l'absence de rituels traditionnels à la suite du décès d'êtres chers pendant le génocide représente une expérience potentiellement traumatique pour les Rwandais, surajoutée aux actes de violence et aux horreurs dont la population a été victime ou témoin. Au-delà des croyances traditionnelles associées aux rituels de fin de vie dans la culture rwandaise (voir Bagilishya, 2000), ce serait aussi dans l'absence d'élaboration symbolique, d'intégration psychologique, de partage familial et de reconnaissance sociale de la perte que le deuil non ratifié pourrait devenir traumatique.

C'est donc en respect de ce que nous révèle l'expérience traumatique autant sur les plans social, culturel que psychique, mais aussi en regard à la façon dont s'articule cette expérience traumatique dans le contexte rwandais, que nous avons tenté de mieux comprendre l'expérience de survie et d'adaptation de femmes rescapées du génocide de 1994. Dans un paradigme naturaliste-constructiviste, nous avons donc entamé une démarche ethnographique en intégrant une petite communauté de veuves rwandaises ayant survécu au génocide. Cette étape de recherche préliminaire visait d'abord et avant tout l'amorce d'une meilleure compréhension du vécu des femmes, afin d'élaborer des pistes d'intervention subséquentes en partenariat avec les intervenants sur le terrain.

Résumé de la méthode

Notre premier travail de terrain, d'une durée de 10 semaines, s'est effectué principalement au centre communautaire du village Avega (*Umudugudu*) de Kimironko, dans la région de Kigali au Rwanda. Le centre communautaire

dans lequel nous nous sommes intégrée a été officiellement fondé en 2005 par un organisme de bienfaisance canadien. Le centre communautaire dessert la communauté de veuves survivantes du génocide qui habitent l'*Umudugudu* de Kimironko. Ce petit village, dédié exclusivement aux rescapés, a été construit dans les années qui ont suivi le génocide pour offrir un toit aux veuves et orphelins. Depuis l'ouverture du centre en 2005, des dizaines de veuves de l'*Umudugudu* s'y rejoignent pour travailler à l'atelier de couture ou d'artisanat, pour bénéficier de la banque alimentaire ou encore pour y recevoir quelques soins de santé primaires.

Nous avons donc séjourné au centre pour y effectuer 10 semaines d'observation participante, observation qui consistait principalement en une immersion complète dans la communauté (le vécu quotidien de la chercheuse était partagé au vécu quotidien des participantes). Nous avons entre autres observé : les interactions spontanées des femmes entre elles, les liens des femmes et des intervenants, les rituels, les activités quotidiennes, les déplacements, l'organisation du temps et de l'espace. Notre devis ethnographique a de plus inclus des entrevues formelles en profondeur avec 13 des veuves, ces entrevues ayant été enregistrées et transcrites. Nous avons aussi effectué des entrevues informelles avec plusieurs autres femmes ainsi qu'avec divers intervenants à l'intérieur et à l'extérieur du centre, notamment avec : a) un médecin rwandais qui consacre sa pratique aux survivants du génocide; b) un psychologue, également d'origine rwandaise; c) des acteurs clés du Fonds d'aide aux rescapés du génocide rwandais (FARGE); d) des membres de l'Association des veuves du génocide rwandais (AVEGA) et, finalement, e) d'autres intervenants sociaux d'origine occidentale.

Les entrevues avec les femmes étaient semi-dirigées. Nous avons invité les participantes à nous raconter leur histoire, en débutant avec la période qui a précédé la guerre. Nous leur avons également demandé de nous faire part, dans le niveau de détails qu'elles souhaitaient divulguer, de ce qu'elles avaient vécu pendant le génocide et, ensuite, de nous décrire leur expérience des années qui ont suivi la guerre, jusqu'à la période actuelle. Environ la moitié des entrevues ont été menées à l'aide d'une interprète (veuve rwandaise) pour effectuer la traduction du kinyarwanda au français, alors que les autres l'ont été en français directement. Si les entrevues avec les femmes ont constitué la source principale de données, les autres entretiens parallèles et l'observation participante active ont permis de mettre en contexte le contenu des narratifs recueillis pour en nuancer notre interprétation. Par exemple, nos impressions cliniques ont pu être discutées auprès d'intervenants rwandais (deux psychologues) ayant tous les deux séjourné ponctuellement en occident, ce qui les plaçait dans un espace privilégié pour échanger sur les enjeux culturels spécifiques du vécu des

participantes. Bien entendu, un journal de bord a été tenu tout au long du processus, dès l'intégration du terrain jusqu'aux dernières analyses.

Principales conclusions de l'ethnographie

La démarche ethnographique, plus précisément les entrevues semi-dirigées auprès des femmes, nous a permis d'identifier à la fois ce que les participantes percevaient comme étant des facilitateurs de leur adaptation (c'est-à-dire la capacité de donner sens à sa survie, le maintien de l'espoir en un futur meilleur), mais aussi d'observer des manifestations de souffrance traumatique importantes chez la plupart d'entre elles (cauchemars et hypervigilance, peur paralysante, colère désavouée, état de tristesse parfois anéantissant). Par ailleurs, bien que les contenus des narratifs des femmes nous aient offert des éléments de compréhension qui se valaient en soi, c'est l'élaboration elle-même de ces narratifs de souffrance qui est devenue un des éléments clés pour nous aider à nous rapprocher de leur vécu. Ainsi, au cœur de la souffrance traumatique des femmes, qui semblait être nouée par des composantes psychologique, culturelle, sociale et même politique spécifiques du Rwanda, émergeait un élément essentiel : partager ou non cette expérience? Et avec qui?

« Qu'est-ce qui me dit que l'autre n'a pas vécu pire que moi? Ainsi, voudra-t-elle pleurer avec moi? »

Au plan psychologique, les femmes qui ont survécu au génocide rwandais portent une souffrance traumatique qui trouve généralement sa voie dans des manifestations somatiques que les femmes elles-mêmes associent à leur souffrance psychologique (maux de tête, cauchemars, étourdissements et évanouissements) et qui prendraient naissance dans les horreurs infligées en tant que victimes ou témoins directes, autant que dans les pertes traumatiques subies. D'ailleurs, la souffrance des femmes semblait souvent s'articuler autour des pertes non honorées (avoir perdu est devenu norme plutôt qu'exception), non symbolisées (impossibilité d'accomplir des rituels porteurs de sens pendant le génocide), non intégrées (parce que dans des circonstances traumatiques) et surtout, non partagées. Comme l'ont mentionné plus de la moitié des femmes : « C'était la première fois que je disais ces choses à quelqu'un ».

Par ailleurs, au plan culturel, la tradition rwandaise impose un code de conduite lorsqu'un individu est confronté à un chagrin intense : le contrôle de soi et la discrétion sont de mise. Pour prévenir les agirs, la souffrance intense se vivrait en silence (Bagilishya, 2000). Alors que le psychique porte une souffrance certaine et que le culturel offre une réponse de retenue et de discrétion dans l'expression de cette souffrance, d'autres facteurs contextuels propres au Rwanda viendraient étouffer la possibilité même de l'expression de la souffrance : le politique et le religieux.

Au plan politique, il importe de mentionner qu'en marge des efforts de reconnaissance et de conservation de la mémoire des victimes (Institut de recherche pour la paix, 2006) l'État rwandais a rapidement pris le chemin de la réconciliation et de la consolidation d'une seule identité : l'identité rwandaise. En dépit des tenants politiques et sociaux de la réconciliation comme point de mire, la colère et la souffrance de plusieurs victimes se retrouvent en sourdine. Dans le même sens, le message de l'Église, dont l'influence est puissante, est lui aussi bien clair : la guérison réside dans le pardon. Porteuses de sens pour la plupart des Rwandaises, les valeurs religieuses auxquelles elles adhèrent semblent néanmoins endiguer l'expression libre d'émotions contradictoires à leur volonté de pardon : la colère, la rage, le désespoir, le sentiment d'injustice ou le besoin de réparation.

À la suite de cette brève analyse préliminaire, et en référence au propos d'Abramowitz (2005) qui suggère que dans des conditions de violence collective, les manifestations de souffrance psychosociale et somatique sont autant l'articulation d'une expérience traumatique collective que de souffrance émotionnelle individuelle, nous avons eu recours à la notion de trauma collectif pour tenter de mieux saisir le vécu des veuves rwandaises dans cette communauté. L'état de trauma collectif a précédemment été décrit comme étant une expérience qui endommage les liens d'attachement et qui entrave le sentiment de communauté. Le trauma collectif serait un processus lent et insidieux qui s'installe dans la conscience de tout un chacun. On réalise graduellement que la communauté n'existe plus, pas nécessairement en soi, mais plutôt dans sa capacité d'offrir son support à l'expérience individuelle. Et lorsque l'individu émerge de la coquille de protection dans laquelle il s'est recroquevillé, il constate qu'il est seul et isolé (Erickson, 1978).

Ce sont donc de multiples expériences d'isolement et de souffrance bien encapsulées par des facteurs contextuels que cette ethnographie exploratoire semblait nous révéler. Le témoignage individuel de chacune des femmes aura pu, en quelque sorte, être un premier pas pour briser cette coquille. Par le biais de leur participation à l'entrevue, elles ont pu déposer leur expérience (pour la première fois dans plusieurs cas, comme l'ont verbalisé plus de la moitié des femmes) et la faire exister à l'extérieur d'elles-mêmes. Certains écrits suggèrent d'ailleurs que le narratif peut faciliter la catharsis et l'intégration de mémoires souffrantes (Zarowsky, 2000) et qu'il peut engendrer un processus de reconstruction (Zarowsky, 2004). Néanmoins, cette étape exploratoire de la recherche allait se conclure et nécessairement laisser en suspens bien plus d'éléments d'expérience non dévoilés que de révélations, dans la mesure où notre brève implication initiale n'aura été que le prélude d'une compréhension pour mener aux étapes de recherche et d'intervention subséquentes.

Le recours au groupe de discussion

Après avoir complété le processus de cueillette et d'interprétation partielle des données, en constatant d'ailleurs l'ampleur de tout ce qui avait forcément été laissé en suspens, nous avons prévu constituer un groupe de discussion composé des 13 femmes qui avaient accepté de livrer leur témoignage. À un premier niveau, cette étape avait été instaurée à des fins méthodologiques, dans une optique de transparence, d'authenticité et de respect de la relation bâtie avec les femmes interviewées, afin d'honorer leurs propos avec le plus de justesse possible. Cependant, dans l'après-coup des résultats obtenus et dans une logique ethnographique dans laquelle l'expérience personnelle de la chercheuse devenait l'instrument principal de recherche, notre démarche réflexive a occasionné un questionnement quant à des motifs interventionnistes, voire contre-transférentiels, d'utiliser le dispositif du groupe de discussion pour conclure ce premier travail de terrain.

Les motifs méthodologiques

C'est d'abord et avant tout la nécessité de l'activité de recherche en soi qui nous a indiqué la pertinence de tenir un groupe de discussion constitué des femmes interviewées. En vue de soutenir la rigueur, c'est-à-dire la crédibilité, la fiabilité et la transférabilité potentielle de notre démarche et de nos résultats de recherche, nous avons jugé essentiel de soumettre certaines de nos conclusions aux participantes pour recueillir leurs impressions et ainsi enrichir et nuancer notre compréhension de leur expérience.

En plus des critères de rigueur énoncés, notre position naturaliste-constructiviste auprès d'une population vulnérable a aussi impliqué une réflexion sur un critère de rigueur spécifique à ce paradigme : l'authenticité (Morrow, 2005). Le critère d'authenticité, en recherche constructiviste, engage une discussion quant à la portée de l'activité de recherche. Le chercheur est donc invité à se demander en quoi le processus de recherche peut ou pourra habiliter les participantes à agir sur leur condition? Dans cette optique, la rigueur d'une telle démarche constructiviste devrait ouvrir la porte à un changement de perspective ou de réalité pour les participantes. On vise à ce que les retombées de la recherche permettent aux participantes d'en apprendre plus sur leur propre réalité et à ce que leur compréhension de leur expérience et de celles de leurs semblables s'en voit enrichie.

Comment évaluer l'atteinte d'un tel critère de rigueur dans le contexte de notre ethnographie au Rwanda? La tenue d'un groupe de discussion autour des résultats obtenus semblait ici la meilleure façon de satisfaire le critère d'authenticité. À cet effet, nous référons à un groupe de discussion dans lequel « chaque interlocuteur est non pas seulement une entité, mais un processus : en

conversant, il change » (Ibanez, 1991 dans Davila & Dominguez, 2010). Il nous est apparu souhaitable que pour soutenir l'authenticité de notre démarche et évaluer l'influence de cette démarche sur nos participantes, nous devions retourner une partie de nos conclusions aux femmes, c'est-à-dire leur partager notre vécu et nos impressions quant à ce que nous avons perçu de leur sentiment de solitude individuelle. Cependant, cela devait se faire dans le respect des normes culturelles et dans l'attention des besoins de discrétion et de retenue de chacune.

Les motifs cliniques sous-jacents

Dans cet espace de réflexion où nous envisagions un groupe de discussion qui se situerait à la jonction de la recherche et de l'intervention, il devenait essentiel de se questionner sur la posture de psychologue-clinicienne et non seulement d'habiter l'espace réflexif inhérent au rôle de chercheuse. D'ailleurs, la position d'entre-deux du chercheur-clinicien décrite par Gilbert (2009) nous amène à inférer, dans ce cas-ci, une demande clinique (des participantes) dans la réponse (de la chercheuse) de conclure le processus de recherche par un groupe de discussion.

Précisément dans le contexte où un phénomène d'isolement et de solitude profonde semblait se dessiner sous nos yeux, la participation à l'entrevue de recherche aurait eu pour effet de donner la parole aux femmes. Il est ainsi possible de supposer le besoin sous-jacent de « se raconter » dans le fait d'accepter de participer à la recherche. En d'autres mots, on peut y entendre un désir légitime d'exister dans leur expérience, de la déposer, qu'elle soit entendue et que quelqu'un la porte avec elles. C'est donc un mouvement psychique d'implication de la part du chercheur-clinicien, à savoir un rapprochement empathique, qui aura permis de recueillir souffrances et confidences (Marbeau-Cleirens, 2006). Ce mouvement de grande proximité empathique devait conséquemment s'accompagner d'un retour du balancier, c'est-à-dire d'une désimplication essentielle à l'activité de recherche (Gilbert, 2009). La réponse contre-transférentielle à la situation de recherche aura donc trouvé son écho dans un besoin de la chercheuse de redéposer l'essence de l'expérience des participantes en la déployant dans l'espace social du groupe.

Le déroulement du groupe

Les 13 participantes ont donc été invitées à prendre part à un groupe de discussion. Nous avons édifié et organisé un espace, un temps et un lieu dans lesquels nous avons d'abord reconnu leur courage d'avoir accepté de partager leur expérience. Nous avons invité les participantes à entendre l'essentiel de ce que nous avons compris de leur vécu, tant dans ses aspects positifs que plus douloureux. Nous avons sollicité les réactions des femmes à nos conclusions et

nous les avons conviées à y apporter les nuances nécessaires. Nous avons livré aux femmes notre compte-rendu, en leur exposant que la principale difficulté identifiée semblait résider dans le fait de porter leur expérience de souffrance seule. À cet effet, nous avons souligné que plusieurs d'entre elles nous avaient mentionné qu'il s'agissait d'un premier récit de leur histoire et de leur vécu.

Après avoir partagé nos impressions, nous avons finalement interpellé les femmes en leur demandant comment elles avaient vécu le fait de se raconter en entrevue. De façon plutôt surprenante, chacune des femmes a tour à tour pris la parole. D'abord, certaines ont évoqué leur étonnement initial que leur expérience suscite chez nous un intérêt : « Je me suis dit ah! Elle s'intéresse à nous! ». D'autres ont communiqué leur reconnaissance de se retrouver ensemble réunies pour donner suite à leur récit : « D'abord, merci! Je ne m'attendais pas à ce qu'on soit toutes ensemble, je ne savais pas qu'on allait faire ça. »

Bien plus, la discussion a rapidement pris la tangente d'une entrevue collective, dans laquelle chacune des femmes s'est ouverte à nouveau sur son expérience, pour redéposer le contenu des faits et des émotions préalablement confié en entrevue individuelle. Tour à tour, elles ont relaté les événements souffrants, elles ont pleuré leurs pertes, manifesté leur désarroi, et ce, librement, c'est-à-dire que leur façon de se raconter nous semblait tout à fait cohérente avec leur attitude en entrevue individuelle. Elles ont aussi exprimé l'ampleur de leur gratitude envers les piliers fondateurs du centre communautaire. Au terme des échanges qui se sont en eux-mêmes structurés de façon naturelle, une des participantes a utilisé sa parole pour témoigner du besoin collectif pressenti de retisser des liens d'attachement à l'intérieur de leur petite communauté de veuves : « Je pense que c'est bien que nous ayons dit ces choses ensemble. Il faudrait qu'on fasse ça plus souvent. »

Les fonctions du groupe de discussion

Le groupe de discussion comme moteur d'émancipation

En regard à notre premier objectif explicite, la tenue du groupe de discussion aura su s'inscrire dans la poursuite de l'objectif d'authenticité du processus de recherche. Le groupe de discussion aura permis de créer un espace dans lequel les participantes en ont appris davantage sur leur propre expérience et sur celle des autres (Morrow, 2005). De surcroît, la capacité insoupçonnée des femmes d'utiliser le groupe comme lieu propice au dévoilement collectif témoigne d'une évolution, d'un processus de changement de perspective : de l'isolement vers une ouverture. En dernier lieu, la remarque sur laquelle s'est conclu le groupe de discussion « il faudrait qu'on fasse ça plus souvent » sous-tend l'amorce d'une volonté des femmes à agir sur leur situation d'isolement.

Ces propos tenus par une participante ont permis non seulement de clore le groupe de discussion, mais ils ont aussi souligné la fin de cette portion ethnographique de la recherche. En ce sens, cette conclusion, sur une note d'émancipation, aura aussi permis de clôturer cette étape d'implication de la chercheuse. À cet effet, c'est l'analyse réflexive de l'inconfortable posture de clinicienne-chercheuse (Gilbert, 2009) qui nous aura mis sur la piste d'une réponse contre-transférentielle dans la tenue du groupe de discussion. En ce sens, le groupe aura permis à la chercheuse de redéposer les expériences de souffrance entendues pour les faire circuler à l'intérieur du groupe. En quelque sorte, ce retour aura aidé la chercheuse à gérer la réponse d'impuissance devant la souffrance en suscitant l'espoir de l'émancipation des femmes.

Le groupe de discussion comme structure de soutien

Les femmes ont, pour leur part, eu la capacité d'utiliser l'espace groupal pour faire exister leur expérience de souffrance à l'extérieur d'elles-mêmes. Alors que le trauma collectif se caractérise par une rupture des liens d'attachement et par l'incapacité de la communauté d'offrir son support à l'expérience individuelle (Erickson, 1978), faire circuler la parole serait l'une des façons de restaurer les liens rompus (Zarowsky, 2004). Le groupe de discussion aurait ainsi fait émerger une amorce de réparation chez les femmes interviewées en instaurant une volonté de rétablir des liens d'attachement entre elles : « il faudrait qu'on fasse ça plus souvent ». Selon Zarowsky (2000), le processus de guérison d'un trauma collectif implique en effet l'élaboration d'un récit commun. Nous soutenons ici que le groupe de discussion pourrait être un dispositif de mise en œuvre du narratif collectif dans lequel, tour à tour, la participante suscite le support du groupe et s'offre par la suite comme soutien. Le groupe de discussion devient ainsi, dans son contenu et sa structure, un espace de partage qui augmente la capacité individuelle et collective des participantes à porter la souffrance traumatique.

Conclusion

Somme toute, en plus d'être un dispositif méthodologique puissant et un support solide à la rigueur, le groupe de discussion relaté dans ce projet de recherche nous aura aussi permis d'apprécier l'ampleur d'un phénomène (l'isolement tributaire au trauma collectif) et de le voir évoluer de façon dynamique (vers un espace de dévoilement). Dans l'espace-temps où le groupe de discussion aura existé, nous aurons été témoin d'un espoir de réparation et d'émancipation, porté par la capacité d'une petite communauté de survivantes de se soutenir elle-même dans sa souffrance collective.

Note

¹ L'appellation *génocide rwandais* réfère, dans le cadre de cet article, à la série de crimes ciblés initiés par l'*Interahamwe*, c'est-à-dire l'aile hutue extrémiste du parti politique au pouvoir (Dallaire, 2003). Les actes de génocide commis l'ont été envers la minorité rwandaise d'origine tutsie, ainsi qu'envers les Rwandais d'origine croisée ou hutue modérée.

Références

- Abramowitz, S. S. (2005). The poor have become rich, and the rich have become poor : collective trauma in the Guinean Languette. *Social Science & Medicine*, *61*, 2106-2118.
- Bagilishya, D. (2000). Mourning and recovery from trauma : in Rwanda, tears flow within. *Transcultural Psychiatry*, *37*(3), 337-353.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherche qualitatives*, *29*(1), 28-49.
- Bolton, P., Neugebauer, R., & Ndogoni, L. (2002). Prevalence of depression in rural Rwanda based on symptom and functional criteria. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *90*(9), 630-637.
- Dallaire, R. (2003). *J'ai serré la main du diable. La faillite de l'humanité au Rwanda*. Montréal : Libre expression.
- Davila, A., & Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherche qualitatives*, *29*(1), 50-68.
- de Brouwer, A. M. (2007). *Sexual violence against women during the genocide in Rwanda and its aftermath*. Solace Ministries International Conference, Einingen, Suisse.
- Eftekhari, S. (2004). Struggling to survive : barriers to justice for rape victims in Rwanda. *Human Rights Watch*, *16*(10A), 1-58.
- Erickson, K. (1978). *Everything in it's path : the disaster at Buffalo Creek*. New York : Simon & Schuster.
- Gilbert, S. (2009). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'apport heuristique de rencontres intersubjectives. *Recherches qualitatives*, *28*(3), 19-39.
- Hagengimana, A., Hinton, D., Bird, B., Pollack, M., & Pitman, R. K. (2003). Somatic panic attack equivalents in a community sample of Rwandan widows who survived the 1994 genocide. *Psychiatry Research* *117*, 1-9.

- Institut de recherche et de dialogue pour la paix. (2006). *Génocide des Tutsis au Rwanda : causes, exécution et mémoire*. Kigali : Interpeace.
- Marbeau-Cleirens, B. (2006). Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique. Dans C. Chiland (Éd.), *L'entretien clinique* (2^e éd.) (pp. 40-73). Paris : PUF.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counselling psychology. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Pham, P. N., Weinstein, H. M., & Longman, T. (2004). Trauma and PTSD symptoms in Rwanda. Implications for attitudes toward justice and reconciliation. *JAMA*, 295(5), 602-612.
- Sebuhoro, C. (2005). Séquelles du génocide chez l'adolescent rwandais. *Archives de pédiatrie*, 12, 880-882.
- Zarowsky, C. (2004). Writing trauma : emotion, ethnography, and the politics of suffering among Somali returnees in Ethiopia. *Culture, Medicine & Psychiatry*, 28, 189-209.
- Zarowsky, C. (2000). Trauma stories : violence, emotion and politics in Somali Ethiopia. *Transcultural Psychiatry*, 37(3), 383-402.

Mélanie Vachon est professeure au département de psychologie de l'UQÀM, chercheuse associée à l'équipe de recherche et d'intervention transculturelle de l'Université McGill et psychologue clinicienne. Ses travaux portent sur la confrontation à la mort, le trauma et la reconstruction du sens, dans une approche humaniste existentielle. Elle s'intéresse aussi aux questions épistémologiques et méthodologiques en recherche qualitative, ainsi qu'à l'utilisation de la recherche qualitative comme support empirique aux interventions cliniques.

Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies

Chantal Leclerc, Ph.D.

Université Laval

Bruno Bourassa, Ph.D.

Université Laval

France Picard, Ph.D.

Université Laval

François Courcy, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Plusieurs avantages de la méthode du groupe focalisé sont aujourd'hui reconnus en recherche qualitative, notamment sa flexibilité, qui permet de cerner les représentations sociales qui se construisent dans l'interaction, et l'importance qu'elle accorde à la participation des personnes concernées pour définir leurs réalités et élaborer des solutions adaptées à leurs besoins. Certaines stratégies méthodologiques doivent pourtant être déployées pour que la méthode du groupe focalisé puisse donner ses fruits. L'article porte sur les avantages et les défis de la méthode du groupe focalisé ainsi que sur certains enjeux à considérer en lien avec trois de ses caractéristiques fondamentales, soit : 1) la facilitation d'échanges spontanés, mais focalisés, 2) la mise en place d'un contexte d'intersubjectivité et 3) l'activation de processus de groupe favorisant l'émancipation individuelle ou collective. Il prend appui sur un corpus de recherches utilisant le groupe focalisé dans une perspective de compréhension de problématiques d'intégration en emploi ou de santé psychologique au travail ainsi que dans des démarches de recherche collaborative.

Mots clés

GROUPE FOCALISÉ, *FOCUS GROUP*, RECHERCHE COLLABORATIVE, INTERACTIONS SOCIALES, ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES, INTÉGRATION EN EMPLOI, SANTÉ PSYCHOLOGIQUE AU TRAVAIL

Introduction

Cet article présente quelques réflexions méthodologiques issues de recherches dans lesquelles la méthode du groupe focalisé a été utilisée et qui, dans certains cas, se sont inscrites dans une démarche de recherche collaborative. Après avoir défini ce que nous entendons par entretien en groupe focalisé et précisé les contextes de recherche à partir desquels cet article a été élaboré, les positions théoriques soutenant le recours à cette méthode seront succinctement présentées. Il s'agira ensuite de discuter des enjeux méthodologiques associés à certaines caractéristiques fondamentales de la méthode lorsqu'elle est utilisée à des fins de recherche.

Définition et contextes d'utilisation du groupe focalisé

La définition de l'entretien en groupe focalisé (*focus group*) retenue ici est inspirée des travaux de Kitzinger (1994), de Krueger et Casey (2000) et de Morgan (1997). Il s'agit d'une méthode de collecte de données qualitatives réunissant un nombre restreint de personnes dans une conversation centrée sur un sujet ou un champ d'intérêt défini qui a fait, fait ou fera partie de l'existence des personnes regroupées¹. Cette méthode mise sur la dynamique de groupe pour favoriser l'expression des perceptions, attitudes, croyances, sentiments, aspirations, résistances et intérêts présents dans les groupes ciblés. Afin de faciliter l'accès à ces données issues de l'interaction sociale, la conversation est animée par au moins un modérateur. Elle se déroule dans un environnement permissif et non menaçant qui tente de reproduire, dans une certaine mesure, les types d'échanges spontanés qui peuvent s'observer dans la vie quotidienne.

L'entretien en groupe focalisé ne vise généralement pas le consensus, mais bien la facilitation des interactions et des processus d'interinfluence dont sont issues les représentations sociales (Abric, 1994). Il s'agit d'une méthode de recherche interprétative qui s'intéresse moins à la réalité objective qu'à la manière dont les personnes se représentent cette réalité et s'y ajustent.

Traditionnellement, les entretiens en groupe focalisé se tenaient dans le cadre d'une seule rencontre, puis le chercheur repartait avec les données qu'il analysait pour les besoins de sa recherche ou de ses mandataires. En d'autres mots, il s'agissait d'un processus à sens unique. Les participants étaient

sollicités comme de simples fournisseurs de données : ils n'avaient pas accès aux résultats de leurs échanges; ils n'étaient pas consultés quant à l'utilisation faite de ces résultats; et ils étaient laissés en dehors de la démarche d'analyse. Cette méthode classique du groupe focalisé est encore utilisée et assez répandue.

On assiste pourtant à l'émergence de plusieurs transformations significatives de cette méthode, lorsqu'elle est utilisée dans le domaine de la recherche sur l'intervention sociale, et cela, surtout lorsque les personnes rencontrées sont motivées à construire ensemble une compréhension d'un problème, lorsqu'elles sont soucieuses de faire entendre leur voix ou de faire connaître leurs réalités dans des espaces publics et lorsqu'elles souhaitent contribuer à l'émergence de solutions, voire, dans certains cas, à la mise en œuvre de changements.

Les réflexions méthodologiques présentées dans cet article ont été élaborées dans de tels contextes. Elles sont issues de recherches menées depuis plus d'une dizaine d'années sur des problématiques d'intégration en emploi et de santé psychologique au travail ainsi que sur les pratiques professionnelles d'intervenantes et d'intervenants qui accompagnent des personnes aux prises avec de telles problématiques. Les différentes finalités de ces recherches et les sujets abordés dans les groupes rencontrés ont influencé considérablement notre regard sur la méthode du groupe focalisé et nos manières d'en tirer profit.

- Une partie de ces recherches a été réalisée auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires soucieux de leur insertion en emploi (Maranda & Leclerc, 2002), auprès de personnes en situation de précarité d'emploi (Fournier, Filteau, Béji, Bourassa, Leclerc & Mazalon, 2002) et auprès de personnes témoignant de situations de harcèlement psychologique (Leclerc, Sabourin & Bonneau, 2005) et de détresse psychologique au travail (Leclerc, Bourassa & Skakni, 2008). Dans de telles recherches, l'accueil des émotions exprimées, souvent douloureuses, faisait partie intégrante de la démarche.
- Une autre partie de ces recherches a été réalisée auprès d'intervenantes et d'intervenants œuvrant dans des services d'intégration en emploi (conseillers en orientation, travailleurs sociaux, psychologues, etc.). Ces personnes s'interrogeaient sur leurs pratiques professionnelles et étaient réunies dans des démarches d'explicitation de leurs savoirs d'expérience (Leclerc, 2005; Leclerc, Bourassa & Filteau, 2002, 2004; Leclerc, Bourassa & Legros, 2008) ou encore dans des démarches d'analyse critique et de transformation de leurs pratiques (Bourassa, Leclerc & Fournier, 2010; Bourassa, Leclerc, Fournier & Goyer, 2009).

Dans certaines de ces recherches, la méthode du groupe focalisé a été utilisée comme méthode unique ou principale. Cela a été le cas dans deux recherches menées avec des professeures et professeurs d'université : l'une avec des professeurs qui avaient vécu du harcèlement psychologique dans leur travail ou en avaient été témoin (Leclerc, Sabourin & Bonneau, 2005), et l'autre avec des professeurs venus témoigner de situations vécues ou observées de détresse psychologique dans leurs rangs (Leclerc, Bourassa & Skakni, 2008).

Pourtant, les demandes de partenaires soucieux d'agir sur leur réalité nous ont conduits, au cours des dernières années, à déborder largement de ce cadre traditionnel défini par la méthode du groupe focalisé. C'est en réponse à ces demandes que nous avons parfois intégré cette méthode dans des démarches plus larges, inspirées du courant de la recherche-action (Goyette & Lessard-Hébert, 1987) et plus précisément de la recherche collaborative (Bray, Lee, Smith & Yorks, 2000; Reason & Bradbury, 2006) ou de la recherche centrée sur l'émancipation des personnes et des collectifs (Brookfield, 2000; Stringer, 2007). À titre d'exemple, citons une recherche menée avec des intervenantes et intervenants d'entreprises d'insertion réunis en vue d'analyser et de transformer leurs pratiques auprès de jeunes adultes en difficulté². Dans cette recherche-action collaborative, la démarche s'articulait autour de l'enchaînement en spirale de réflexions, d'élaboration de projets et de passage à l'action. Les retours réflexifs sur l'action constituaient à la fois la fin d'un cycle et le départ d'un nouveau cycle. L'analyse et la réflexion collectives reposaient sur la méthode du groupe focalisé afin : 1) de permettre aux personnes participantes de développer une compréhension partagée de ce qui, selon leur expérience, devait être au cœur de la mission des entreprises d'insertion; 2) de reconnaître les aspects du travail qu'elles jugeaient satisfaisants et conformes à leurs valeurs; 3) d'examiner d'autres aspects du travail jugés problématiques; 4) de faire émerger des pistes de solutions et 5) d'analyser ce qui pouvait faciliter les changements qu'elles avaient tenté d'introduire pour augmenter leur satisfaction et l'efficacité de leurs pratiques ou ce qui pouvait leur nuire. Cette démarche de recherche collaborative débordait toutefois de la méthode et des objectifs des entretiens en groupe focalisé de différentes manières. Le travail groupal ne visait pas uniquement la collecte des données. Il visait la réunion de conditions favorables à la mobilisation, l'élaboration de solutions et de projets collectifs qui devait reposer sur la recherche de certains consensus et la mise à l'épreuve des solutions concrètes envisagées par les personnes participantes pour transformer certaines de leurs pratiques.

En plus d'accorder une grande importance à la participation des personnes concernées aux différentes étapes de la recherche, la méthode du

groupe focalisé que nous pratiquons se différencie des méthodes traditionnelles parce qu'elle mise résolument sur la dynamique du groupe et parce qu'elle prévoit une validation et une appropriation des résultats par les personnes qui acceptent de témoigner de leur expérience. Ce travail de validation et d'appropriation exigeait généralement de deux à quatre rencontres successives lorsque la démarche de recherche visait surtout à comprendre une problématique ou à expliciter des savoirs d'expérience. Il exigeait de s'étaler sur une période de six à huit rencontres, voire davantage, lorsque la démarche comportait une visée explicite de changement, c'est-à-dire lorsque les personnes participantes choisissaient de s'engager dans une démarche de transformation de leur réalité.

Une méthode critiquée pour ses forces

Kitzinger (2004) fait état des reproches les plus fréquemment exprimés envers la méthode du groupe focalisé. Il rapporte que ses détracteurs remarquent, avec raison, que la méthode ne permet pas d'isoler ou de détacher une attitude ou une opinion de son contexte d'énonciation. On ne peut être assuré de savoir exactement ce que chaque individu pense ou éprouve. Les membres construisent ensemble leur point de vue et sont nécessairement influencés par les autres. Ils peuvent être inconsistants, se contredire, sembler hors sujet. Une personne peut être interrompue ou son raisonnement peut rester en plan et être complété par une autre personne qui pense le contraire, ce qui fait qu'on ne sait plus qui dit quoi. De plus, lorsque plusieurs groupes se prêtent au même exercice, les contextes dans lesquels ils s'expriment sont nécessairement différents, ce qui complexifie évidemment la tâche des personnes appelées à animer un groupe ou à interpréter les résultats qui émergent des échanges.

Pourtant, c'est précisément ce désordre apparent qui fait l'intérêt d'un entretien en groupe focalisé. Afin de miser plus délibérément sur les forces et les ressorts de la méthode, il est utile de se référer à certains guides pratiques – notamment ceux de Morgan et Krueger (1998) et de Stewart et Shamdasini (2007) –, mais il convient aussi d'aller au-delà des prescriptions en recourant aux connaissances développées sur la dynamique et la psychosociologie des groupes ainsi qu'aux positions théoriques sur lesquelles la méthode peut prendre appui.

L'une de ces positions est étayée par les travaux de Moscovici et de ses collègues sur les représentations sociales (Abric, 1994; Doise, 1986, Jodelet, 1989, Moscovici, 1986, 1989) qui sont définies comme des « principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1986, p. 86) ou comme :

une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique (Jodelet, 1989, p. 36).

Ces travaux incitent à reconnaître que les opinions, attitudes, croyances ou préférences résultent des interactions des individus dans leur environnement social de proximité et que c'est dans la dynamique des groupes qu'ils fréquentent que se construisent et se transforment leurs représentations de la réalité. Par conséquent, la compréhension des conduites humaines ne peut faire abstraction des dynamiques groupales desquelles elles émergent. Pour cette raison, ce n'est pas la méthode du groupe focalisé qui est problématique. Au contraire, si on souhaite comprendre les processus de construction des représentations sociales et des normes culturelles qui ont une influence marquée sur la manière dont les personnes interprètent la réalité et orientent leur action, il importe de reproduire, dans une certaine mesure, les types d'échanges spontanés qui peuvent s'observer dans les groupes.

La seconde position, inscrite dans la théorie de la structuration de Giddens (1987), reconnaît que les êtres humains ont une connaissance remarquable de ce qu'ils font ainsi que des conditions et des conséquences de leur action. En corollaire, les acteurs directement impliqués dans une pratique ou ceux qui vivent certaines difficultés sont les mieux placés pour définir, expliquer et analyser leur propre réalité, mais aussi pour élaborer des solutions adaptées à cette réalité. En qualité d'experts de la vie quotidienne, ils ont des points de vue pertinents à faire valoir pour éclairer les interventions ou les décisions qui les concernent au premier chef. L'un des arguments militant en faveur de la méthode du groupe focalisé est de donner une légitimité aux savoirs d'expérience, souvent tacites, qui s'élaborent dans la confrontation au réel et se stabilisent dans les échanges. La méthode a aussi l'avantage de réduire le contrôle exercé par le chercheur en introduisant un transfert de son pouvoir vers le groupe (Duchesne & Haegel, 2008).

Nous discutons ci-après de trois caractéristiques qui se dégagent de ces positions, soit : 1) la facilitation d'échanges spontanés, mais focalisés; 2) la mise en place d'un contexte d'intersubjectivité et 3) l'activation de processus de groupe favorisant l'émancipation individuelle ou collective. Précisons ici que les deux premières caractéristiques s'appliquent à l'utilisation de la méthode dans des recherches qui ne visent pas explicitement la résolution de problèmes ou la mobilisation des personnes participantes autour de projets

concrets de changement, tandis que la troisième caractéristique prend toute son importance en contexte de recherche collaborative, c'est-à-dire lorsque les personnes acceptent de témoigner de leur expérience en vue de s'engager dans une démarche de transformation de leur réalité. On verra qu'il s'agit de caractéristiques qui font la force et l'intérêt de la méthode, mais qui posent aussi des défis particuliers.

La facilitation d'échanges spontanés et focalisés

La richesse des données issues du groupe focalisé s'explique en partie par sa capacité de faciliter des échanges spontanés, mais focalisés. Le défi est de susciter une « bonne conversation » sur un sujet donné (Kitzinberg, Marková & Kalampalikis, 2004) et de profiter au maximum du temps réduit dont dispose le groupe pour approfondir les échanges. La conduite d'une telle conversation comporte ses risques et ses exigences. Il y a donc quelques précautions à prendre, certaines manières de faire et certaines attitudes à privilégier afin de faciliter la fluidité des échanges en s'assurant que le groupe reste focalisé, c'est-à-dire centré sur le sujet.

Au départ, les personnes participantes ont besoin de savoir qu'on souhaite qu'elles puissent s'exprimer le plus librement possible, parce que le but de la rencontre est de comprendre ce qui est important « de leur point de vue » et aussi comment ou pourquoi elles en viennent à penser, à ressentir les choses ou à se conduire comme elles le font. Il est utile de préciser que l'entretien de groupe n'est pas un sondage et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Sachant cela et sachant pourquoi on procède avec des questions ouvertes, les personnes participantes s'autoriseront plus facilement à dire ce qu'elles ont à dire et à expliquer leurs positions ou réactions.

Une « bonne conversation » suppose l'instauration d'un climat respectueux, mais convivial et le moins artificiel possible. L'animation peut faire une place aux associations d'idées, à certaines formes de silence, aux contradictions, à l'humour, aux anecdotes, aux digressions, aux révélations plus intimes, voire à l'expression d'émotions intenses. Loin de constituer des obstacles, ces éléments fournissent aux personnes les conditions dont elles ont besoin pour s'approprier mutuellement et pour s'ouvrir. Ils fournissent également des renseignements pertinents sur les rapports des personnes entre elles à propos d'un sujet donné et sur les liens qu'elles font entre certaines idées ou situations relatives.

En contrepartie, la souplesse et la flexibilité recherchées donnent parfois lieu à des dérives. Ces dernières s'observent lorsqu'un groupe comprend mal les questions, lorsqu'il se perd dans des sujets trop périphériques par rapport aux objectifs de la recherche ou lorsque certains thèmes importants sont évités.

Lorsque les dérives risquent de faire perdre le cap (le *focus*), il ne faut pas hésiter à recentrer le groupe sur le sujet. Loin de brimer l'expression, cette capacité de recentrer les échanges autour de la raison d'être du groupe indique que le chercheur qui anime une rencontre considère que le temps est précieux et qu'il est soucieux de bien comprendre les positions ou réactions des personnes présentes sur toutes les dimensions d'une question.

L'animation d'un groupe focalisé prend généralement appui sur un guide d'entretien. La fluidité de la communication exige toutefois que les personnes ne se sentent pas enfermées dans une structure trop rigide. Motivés par le désir d'obtenir des réponses à toutes leurs questions, certains chercheurs ont parfois tendance à surcharger les rencontres ou à suivre le guide d'entretien à la lettre. Cela aura l'effet de priver le groupe de la latitude dont il a besoin pour que l'entretien donne les résultats recherchés.

La recherche de spontanéité ne doit pas être confondue avec la création d'un effet de surprise. En ce sens, il est utile d'informer les personnes de ce qui les attend et de leur transmettre à l'avance la maquette de l'entretien incluant les finalités de la recherche ainsi que la liste et la séquence des grands thèmes qui seront abordés durant la rencontre (Van der Maren, 2010). À titre d'exemple, dans la recherche sur la détresse psychologique et le travail professoral, les professeures et professeurs étaient rencontrés à deux reprises. Avant la première rencontre, ils ont été informés qu'on les convierait à parler 1) de situations critiques liées à leur contexte de travail et qu'ils associaient à des sentiments positifs et agréables; 2) de situations critiques qu'ils associaient à des sentiments négatifs ou pénibles et 3) des répercussions de certaines situations pénibles de travail sur leur santé, dans leur vie personnelle et dans leur vie professionnelle; avant la deuxième rencontre, ils ont été informés qu'on les convierait à réagir à la synthèse des résultats issus des rencontres tenues avec d'autres groupes de professeurs, à parler des sujets qu'ils n'avaient pas eu le temps d'aborder ou d'approfondir lors de la première rencontre, puis à parler 4) des stratégies qu'ils déployaient pour se protéger des situations pénibles de travail et 5) des pistes de solutions personnelles, collectives ou organisationnelles qu'ils entrevoyaient. Transmise quelques jours à l'avance, l'information sur les thèmes autour desquels une rencontre sera structurée aide les personnes à s'y préparer psychologiquement et à réfléchir à ce qu'elles voudraient partager. Au fil des échanges, cette information fournira des balises et aidera le groupe à rester centré sur le sujet. Sans être un carcan, la maquette sert ainsi de garde-fou dont on peut se servir pour mettre un peu de cohérence dans une discussion devenue trop décousue.

Duchesne et Haegel (2008) précisent que le guide d'entretien ne doit pourtant pas être élaboré comme la version orale d'un questionnaire écrit. Il a pour fonction de recentrer de temps à autre les propos sur les thèmes de la recherche, mais il vise aussi à établir une dynamique et une progression naturelle dans la discussion. Si le guide d'entretien est utilisé de manière trop rigide ou mécanique, s'il ne reste pas constamment ouvert ou s'il comprend trop de questions, on risque de glisser vers le sondage, d'orienter indûment l'entretien en fonction des intérêts ou présupposés du chercheur, d'obtenir des réponses très courtes et de limiter les échanges entre les personnes participantes. Pour une rencontre de deux ou trois heures, il est recommandé d'être outillé d'un guide « minceur », c'est-à-dire d'un guide comprenant trois ou quatre grandes questions très ouvertes qui correspondent aux thèmes qu'on veut absolument que les groupes aient l'opportunité d'aborder. Les questions, ordonnées en partant du général au particulier, doivent être très claires et des reformulations de ces questions sont à prévoir. Des sous-questions peuvent aider à approfondir la compréhension. Certaines sont déjà préparées, mais d'autres sont formulées en réaction à ce qui est amené par les personnes participantes.

La flexibilité de la méthode suppose aussi de savoir juger des moments où il faut déroger au guide initial d'entretien pour autoriser l'approfondissement des échanges, l'ajustement des questions au fur et à mesure de la collecte de témoignages et l'exploration de dimensions d'une problématique qui n'avaient pas été considérées ni même anticipées initialement (Krueger & Casey, 2000). On entend parfois que l'animateur d'un groupe focalisé est un « expert des processus » et qu'il n'a pas à connaître le contenu à l'étude. Cette position peut se défendre si on s'intéresse aux réactions des personnes à un produit de consommation, mais elle est discutable dans d'autres contextes. Pour pouvoir savoir quand ou comment recentrer le groupe sur un sujet ou pour savoir comment agir afin d'approfondir certains points de vue, le chercheur qui anime un groupe focalisé aura tout avantage à avoir une bonne connaissance du sujet, des contextes dans lesquels les personnes participantes évoluent, des enjeux en présence lorsque certains aspects d'une question seront abordés et des controverses qui risquent d'émerger.

Si une rencontre de deux heures s'avère amplement suffisante pour comprendre les motivations ou résistances des consommateurs à acheter un mélange à gâteau ou à recycler leurs déchets domestiques, certains sujets ne peuvent être abordés sérieusement par un groupe à l'intérieur d'une seule rencontre. Il faut généralement plus d'une rencontre de trois heures lorsqu'on doit composer avec les affects, traiter de sujets complexes et aborder des

questions sensibles, voire douloureuses, comme cela a été le cas lorsqu'on a réalisé des recherches sur le harcèlement psychologique au travail ou lorsqu'on a travaillé avec des intervenants ouverts à remettre en question leurs manières d'intervenir avec les personnes en difficulté qu'ils accompagnaient. Ce qui est en jeu dans de tels contextes, c'est l'image qu'une personne se fait d'elle-même, celle qu'elle veut protéger ou projeter, ses déceptions, ses espoirs, ses doutes, son rapport aux autres et à elle-même, voire le sens même de son existence. Dans cette perspective, pour qu'un groupe focalisé donne ses résultats, il ne s'agit donc pas uniquement de lui soumettre une liste de thèmes à discuter et d'animer d'une manière distante et technique. Sans verser dans la thérapie et sans vouloir transformer le groupe de recherche en groupe de parole, le chercheur ne pourra faire l'impasse sur les sentiments parfois ambivalents qui habitent fréquemment les personnes participantes lorsqu'elles sont tiraillées entre le désir de s'ouvrir aux autres, le besoin de s'appivoiser mutuellement ou celui de se replier. Afin de permettre aux personnes de lever le voile sur certains sujets délicats, généralement occultés, mais néanmoins essentiels à considérer dans la compréhension de toutes les dimensions d'une problématique, le chercheur devra agir de manière à faire du groupe un espace sécuritaire d'expression, de dialogue et de délibération.

Sur le plan des attitudes, trop de familiarité de la part du chercheur qui anime un groupe focalisé risque de nuire à la crédibilité. Toutefois, l'attitude cordiale, l'humour et la simplicité n'entachent pas le sérieux de la démarche. Ces attitudes sont, au contraire, fort importantes pour favoriser la spontanéité et diminuer la gêne. L'animateur du groupe n'a pas à se conduire comme un enseignant, ni à prendre trop de place. Au contraire, il doit faire sentir qu'il est là pour apprendre et se faire expliquer des réalités que les membres du groupe connaissent mieux que lui. Il doit aussi savoir quand et comment se taire ou s'effacer pour permettre aux membres du groupe d'orienter les échanges dans une direction où ils pourront aborder des questions qui ont de l'importance à leurs yeux.

Les habiletés généralement reconnues pour animer un groupe et y faciliter la circulation de la communication méritent d'être mobilisées dans la conduite d'un groupe focalisé, par exemple : savoir écouter, notamment en reformulant les propos d'un individu ou en faisant des synthèses à certains moments; demander des clarifications ou des précisions; vérifier les accords; se montrer empathique en reflétant les sentiments d'une personne ou en interprétant certaines réactions groupales; rester impartial; questionner le groupe en alternant questions à la cantonade (adressées à tout le groupe), questions directes (adressées à une ou quelques personnes en particulier), questions en miroir ou relais; relancer une discussion. Précisons toutefois que

les « techniques » d'animation, lorsqu'elles sont appliquées de façon mécanique, risquent de devenir inefficaces, agaçantes, voire contreproductives en suscitant l'effet contraire à celui recherché (Amado & Guittet, 1991). Pour qu'un entretien en groupe focalisé devienne une véritable rencontre et produise ses fruits, le chercheur et les membres du groupe doivent être présents dans l'échange en tant que personnes, rester sensibles à ce qui s'exprime et se permettre d'y réagir le plus honnêtement possible. Le chercheur qui se cache derrière des techniques ou qui se drape dans la posture froide et distante de l'expert rigidifiera inmanquablement la relation en bloquant la fluidité de la communication et en appauvrissant tout aussi sûrement le travail groupal.

Des données issues de l'intersubjectivité

La méthode du groupe focalisé ne cherche pas à connaître le point de vue des personnes isolées de leur contexte, mais bien comment les personnes pensent, agissent ou réagissent en situation sociale (Krueger & Casey, 2000). D'un côté, on s'intéresse à ce qui solidarise les personnes réunies et à profiter de l'effet d'entraînement de la dynamique du groupe qui fait que certaines personnes sont amenées à aborder des sujets qu'elles n'oseraient ou ne penseraient peut-être pas aborder si elles étaient en entrevue individuelle. De l'autre côté, on s'intéresse aux divergences, hésitations, tensions, ambivalences qui sont tout aussi importantes que les convergences puisqu'elles doivent être considérées pour parvenir à une compréhension plus nuancée de la réalité et de ses enjeux.

De là, on devine l'importance à accorder aux interactions, à l'intersubjectivité et à tous les processus d'interinfluence et de pouvoir qui s'exercent dans un groupe focalisé. Certaines conditions peuvent être réunies pour faciliter ce travail intersubjectif tout en évitant que le groupe soit sous l'emprise de certains individus.

Au moment de la constitution des groupes, la règle consiste à faire en sorte que les personnes se sentent à l'aise de s'exprimer devant les autres. Il faudra donc éviter de placer dans un même groupe des personnes qui sont en profond conflit les unes avec les autres. Si les désaccords, les controverses et les divergences sont non seulement acceptables, mais souhaitables dans un groupe focalisé, la présence de conflits interpersonnels, même contenus, suscitera généralement des malaises, des réactions de retrait et des attitudes rigides ou défensives. De tels effets sont à éviter parce qu'ils compromettent la capacité des personnes à communiquer.

Pour se sentir à l'aise de s'exprimer le plus librement possible, les personnes doivent également se percevoir comme égales les unes aux autres. À moins d'exception, on évitera de réunir des personnes qui sont dans une relation inégale de pouvoir, notamment en considérant les statuts des membres,

ainsi que les positions majoritaires et minoritaires. Les statuts renvoient au prestige, à l'importance ou à la crédibilité accordés à un membre du groupe en fonction de ses caractéristiques individuelles : âge, genre, éducation, occupation, revenus. Dans les groupes, les individus ayant un statut supérieur ont généralement plus de pouvoir : leur seule présence influence les contenus de la communication, ils s'expriment davantage et on leur adresse plus souvent la parole, ils exercent plus d'influence et acceptent moins d'être influencés (Fern, 2001).

En se fondant sur les connaissances issues des recherches sur les influences sociales en contexte de conformité ou de normalisation (Moscovici, 1991), on évitera aussi d'isoler un membre dans un groupe, par exemple, en plaçant une seule femme dans un groupe d'hommes, une seule personne de vingt ans dans un groupe de personnes de quarante ans et plus, etc. L'influence et la hiérarchisation des statuts ainsi que l'importance de considérer certaines positions majoritaires ou minoritaires varieront évidemment en fonction du sujet de la recherche.

Le but du groupe focalisé est de susciter des échanges, mais aussi de faciliter la participation du plus grand nombre de personnes et la multiplication des interactions. Cette participation est une condition préalable au travail intersubjectif à partir duquel les positions individuelles peuvent se renforcer, se nuancer, se confronter ou se transformer. Il convient donc de porter une attention particulière à l'équilibration de la participation, si on remarque que des personnes prennent une place trop grande dans le groupe et accaparent toute l'attention au détriment des autres. Afin de permettre à tous de s'exprimer, les animateurs ne doivent pas hésiter à réfréner, avec toute la diplomatie requise, les personnes trop bavardes et à tendre des perches pour favoriser l'expression des personnes plus réservées. Cela dit, le souci d'équilibration de la participation ne doit pas faire oublier qu'il est tout à fait naturel que certaines personnes soient plus volubiles et d'autres plus réservées.

Des interventions visant à rétablir ou à instaurer des conditions de dialogue s'imposent aussi lorsque les échanges prennent la forme d'arguments et de contre-arguments désincarnés ou lorsque les discussions sont noyautées par des avis d'experts ou par des pluies de conseils.

Les recherches classiques faites en psychosociologie (Asch, 1952; Crutchfield, 1955; Schachter & Singer, 1962; Sherif, 1935) montrent à quel point les groupes peuvent conduire les personnes à se conformer dans certaines circonstances, mais aussi comment ils peuvent laisser place à l'innovation (Moscovici, 1991; Moscovici & Doise, 1992; Paicheler, 1985). On se conforme pour diverses raisons : parce qu'on est incertain ou indécis quant à la position à

adopter; lorsqu'on fait plus confiance au point de vue d'une personne en autorité ou à celui de la majorité qu'à son propre point de vue; par désir d'affiliation, par crainte de se singulariser; par accommodation lorsque l'issue d'une discussion a peu d'importance; lorsqu'on estime avoir peu de chance d'exercer une quelconque influence sur la majorité ou sur les personnes qui ne partagent pas son point de vue; par crainte d'être ridiculisé ou contredit par des personnes qui ont tendance à s'imposer dans un groupe; par soumission à une autorité réelle ou perçue. Les études de Moscovici et Doise (1992) sur les influences sociales montrent aussi que les compromis rapides et les échanges trop polis ont tendance à gommer les désaccords. Ils donnent lieu à des prises de position instables, à de mauvaises décisions ainsi qu'à des résultats moins riches que les échanges où des dissensions s'expriment. Sachant cela, et afin d'aider le groupe à dépasser les clichés et les lieux communs, il appartient au chercheur de contrer délibérément les tendances bien connues à la conformité.

Cela se fait au moment de préciser aux personnes ce qu'on attend d'elles, notamment lorsqu'on explique que la décision de tenir des rencontres de groupe plutôt que de faire des entrevues individuelles se justifie par le fait qu'on s'intéresse à ce que les personnes ont à dire lorsqu'elles sont en présence des autres, mais aussi à la manière dont les personnes réagissent aux propos des autres. Il importe de préciser que la rencontre de groupe ne vise pas le consensus en invitant explicitement les personnes à dire leur accord, mais aussi leur désaccord avec ce que les autres amènent. En donnant de tels repères au début de la rencontre, et en rappelant cette attente au fil de la discussion, on normalise et dédramatise les désaccords, on facilite la confrontation bienveillante des représentations et on incite le groupe à se déplacer vers des échanges plus engagés, vers des échanges qui donneront des résultats plus riches et plus significatifs.

Devant des échanges exagérément complaisants et des positions systématiquement consensuelles, le chercheur utilisera sa position pour faciliter l'approfondissement des divergences. Il peut le faire en montrant son scepticisme ou son étonnement face à l'unanimité apparente, en se faisant l'avocat du diable, en mentionnant qu'il soupçonne certaines différences de points de vue malgré que les personnes disent qu'elles sont d'accord les unes avec les autres. Il peut aussi soumettre au groupe des positions plus minoritaires ou contraires à la désirabilité sociale.

La conception du guide d'entretien peut être un autre moyen plus structurel de favoriser l'expression de divergences, notamment par l'alternance de questions qui font appel à des expériences ou à des points de vue différents, voire opposés. Par exemple, on peut demander aux membres du groupe de

parler, dans un premier temps, de ce qu'ils apprécient dans une situation donnée pour les inviter, seulement dans un deuxième temps, à s'exprimer sur ce qu'ils n'apprécient pas ou sur ce qui les dérange. Certaines astuces d'animation très simples seront aussi utilisées; par exemple, avant d'ouvrir une discussion, il est possible de demander à chaque personne de prendre une minute, individuellement, afin de noter pour elle-même ce qu'elle voudrait partager.

Cela dit, si l'agitation des sentiments et des émotions est utile à la qualité des délibérations et au raffermissement de l'engagement individuel et collectif (Moscovici & Doise, 1992), certains désaccords profonds sur des sujets délicats ou très chargés émotionnellement peuvent faire naître des tensions qui risquent de compromettre l'expression. Il appartient à l'animateur de préserver un climat de respect et de sécurité. Celui-ci doit donc agir pour apaiser les tensions extrêmes en remettant en perspective les témoignages de personnes qui risquent de bloquer l'échange parce qu'elles imposent leur point de vue comme des allants de soi ou de manière intimidante. Il est généralement possible de calmer le jeu par une synthèse et une intervention se limitant à rappeler que les désaccords sont bienvenus, mais que chacun a droit à son opinion et au respect.

Visée d'émancipation

L'une des caractéristiques du groupe focalisé est de permettre aux personnes de mettre en commun ce qu'elles vivent, ce qu'elles pensent ou les solutions qu'elles envisagent par rapport à une situation donnée. Qu'il s'inscrive ou non dans une démarche de recherche collaborative, le groupe focalisé peut être l'occasion propice à l'émergence d'une parole émancipatrice.

Une parole émancipatrice, c'est d'abord une parole subjective éprouvée par le regard et la présence des autres qui servent de miroir et de caisse de résonance. Les personnes disent souvent que la participation au groupe les aide à voir plus clair dans leur situation et qu'elle leur donne l'envie et l'élan pour se risquer à dire ou à faire des choses autrement. Depuis la recherche de Lewin sur le changement des habitudes alimentaires (Maisonneuve, 1990), les recherches en psychologie sociale ont montré maintes et maintes fois que les échanges en groupe restreint autour d'un sujet ont l'avantage de stimuler les réflexions et les repositionnements des individus, mais aussi de leur permettre de dépasser leurs résistances initiales au changement en osant s'exprimer et en osant agir autrement au sortir du groupe (Moscovici, 1991; Moscovici & Doise, 1992).

Réaliser la similarité de ses expériences avec d'autres personnes soumises aux mêmes conditions conduit les membres du groupe à progresser

dans la voie de leur propre conscience des problèmes, à se sentir moins marginaux. La parole extraite de la délibération entre des sujets qui s'acceptent comme étant égaux, distincts et capables de faire paraître qui ils sont dans un espace commun (Arendt, 1983) permet la transposition des situations singulières dans une conscience collective. En ce sens, la parole émancipatrice est celle qui peut amener les personnes à reconnaître les contraintes collectives qui contribuent aux difficultés vécues individuellement. En transformant l'« insu » en su, c'est-à-dire en transformant des expériences privées en connaissances partagées, le groupe peut ébranler certaines normes et créer des interstices de liberté. Cette parole pave la voie à la solidarité et peut inciter les personnes à se mobiliser pour faire entendre leur voix, pour proposer des solutions qui leur conviennent et, dans certains cas, pour s'engager plus activement et collectivement dans le changement de certains aspects de leur réalité.

Pour ce faire, le travail en groupe mise résolument sur la mobilisation d'une parole vive et vraie, ainsi que sur la collaboration et l'ouverture. Il mise sur la disponibilité des sujets à s'exposer au regard des autres, à échanger le plus ouvertement possible et à faire place à l'altération. Le groupe doit devenir un espace sécuritaire d'expression, mais permettre aussi la dissonance et la confrontation d'interprétations essentielles à la transformation des positionnements individuels. C'est lorsque les formes d'échange et le climat de confiance instauré encouragent les membres à prendre des risques, à parler de leurs doutes, de leur fragilité, voire de leur souffrance, que le groupe devient un lieu significatif d'intercompréhension et de référence pour ses membres. À ce propos, Cohen et Garrett (1999) soulignent la pertinence de briser certaines règles trop rigides de la méthode traditionnelle du groupe focalisé pour considérer les émotions rattachées aux témoignages ainsi que les besoins et enjeux socioémotifs implicites qui se révèlent lorsque des personnes s'engagent à parler ensemble de sujets qui les touchent de près. Cela suppose de savoir décoder et composer avec une complexité des besoins plus ou moins avoués qui s'entrechoquent, notamment des besoins de contrôler, de se protéger, de se faire approuver ou reconnaître, de se distinguer, d'agir sur une réalité ou de la fuir. Cela suppose aussi que l'animateur soit préparé et disposé à accueillir des personnes qui font l'expérience d'émotions intenses et qui expriment colère, détresse, ambivalence, anxiété, etc.

Une autre dimension du travail en groupe est son pouvoir de transformer la réalité par la parole. Pour être transformatrice, cette parole qui s'affirme doit pourtant être une parole collective, qui a des échos chez les autres (Dejours, Dessors & Molinier, 1994), mais aussi une parole qui laisse des traces dans un espace public élargi. Que la tenue des groupes soit associée ou non à des

objectifs explicites de changement, la prise de parole à laquelle on assiste est d'autant plus puissante ou influente lorsqu'elle déborde le cercle restreint du groupe pour se transporter et avoir des échos dans des espaces publics. C'est de cette manière que peuvent s'opérer l'objectivation des expériences individuelles ainsi que leur incorporation et leur prise en considération dans une réalité de sens commun. Bourdieu (1984) écrivait en ce sens que :

La capacité de faire exister à l'état explicite, de publier, de rendre public, c'est-à-dire, objectivé, visible et dicible, voire officiel, ce qui, faute d'avoir accédé à l'existence objective et collective, resterait à l'état d'expérience individuelle ou sérielle, malaise, anxiété, attente, inquiétude constitue pour lui un formidable pouvoir social (p. 6).

Le groupe focalisé engage donc une responsabilité scientifique et sociale particulière du chercheur. En conduisant une recherche utilisant la méthode du groupe focalisé, celui-ci devient le dépositaire privilégié de témoignages tantôt bouleversants, tantôt déstabilisants. C'est une chose d'examiner les résultats d'un sondage et de discuter des statistiques résultant d'un questionnaire. C'en est une autre d'entendre en direct des personnes qui acceptent de participer à une recherche sur des sujets parfois difficiles, disant qu'elles le font parce qu'elles ont l'espoir que leur expérience servira à quelque chose. Cela suppose une écoute risquée, c'est-à-dire :

une écoute qui prend authentiquement le risque d'entendre et de comprendre. Or, écouter pour entendre comporte aussi un risque, à savoir : celui de découvrir, par la parole de l'autre, des dimensions de la réalité jusque-là ignorées, qui, une fois entendues et assimilées, peuvent déstabiliser les analyses, les convictions et les croyances sur lesquelles celui qui écoute a fondé sa vision du monde (Dejours et al., 1994, p. 116).

Cette écoute est aussi risquée pour le chercheur parce qu'elle est indissociable de l'éthique du témoignage. Pour porter ses fruits et s'inscrire dans une perspective de changement, la recherche ne se termine pas avec la seule rédaction de rapports de recherche ou d'articles consultés par un cercle restreint de scientifiques. Lorsque des personnes directement concernées par une situation se réunissent pour faire entendre leur voix, la rigueur de la démarche exige d'être défendue auprès de partenaires qui peuvent résister à reconnaître la validité de résultats dérangeants.

Cela souligne la nécessité de savoir parler de la méthode : 1) de pouvoir expliquer les critères de diversification et de saturation utilisés pour constituer les groupes (Pirès, 1997); 2) de pouvoir décrire avec transparence les étapes de

codification et de catégorisation des données; 3) de pouvoir révéler ses positions et influences théoriques et épistémologiques; 4) de savoir rendre compte des opérations de triangulation des données qui permettent de prétendre à une validation des résultats, mais qui sont surtout destinées à élargir et approfondir la compréhension des phénomènes étudiés afin d'en saisir toute la richesse et la complexité (Denzin, 2006).

Comme les changements qu'on souhaite accompagner s'inscrivent souvent dans la durée, l'engagement social et scientifique déborde fréquemment les durées limitées de la majorité des recherches subventionnées. Les chercheurs doivent donc se préparer à poursuivre la délibération qui s'est amorcée dans les groupes, pour l'étendre dans des cercles extérieurs et élargis. Les résultats doivent non seulement être publiés, ils doivent être rendus saisissables et discutables tant par les personnes directement concernées que par d'autres acteurs et dans d'autres milieux, notamment dans des milieux où se prennent les décisions.

En ce sens, on peut affirmer que la recherche utilisant la méthode du groupe focalisé en sciences humaines et sociales est une recherche engagée. Faire de la recherche, c'est assumer une importante responsabilité scientifique et sociale; mais cette responsabilité est ressentie de manière plus directe, plus immédiate et plus marquée lorsqu'on participe à des échanges en groupe focalisé.

Conclusion

Qu'il s'inscrive ou non dans une démarche de recherche collaborative, on constate que le recours au groupe focalisé est privilégié afin de comprendre certaines problématiques du point de vue des personnes les plus directement concernées. Dans certaines recherches, il est motivé par une volonté de redonner du pouvoir aux membres des groupes rencontrés afin qu'ils puissent définir leur réalité et élaborer des pistes de solutions plus adaptées à leur situation spécifique ou à leurs besoins. Cinq critères permettent d'évaluer si une rencontre en groupe focalisé a été réussie :

- les thèmes prévus ont été couverts et suffisamment approfondis;
- on a obtenu des témoignages riches, diversifiés et nuancés;
- la participation a été active, spontanée et équilibrée;
- il y a eu présence d'interactions et d'interinfluences, mais sans domination abusive de certains membres;
- la démarche du groupe a pu contribuer à l'émancipation des personnes et s'inscrire dans une perspective de changement.

Pour satisfaire ces critères, le chercheur peut appliquer les méthodes recommandées dans les guides d'animation des groupes focalisés, mais il a aussi avantage à connaître les fondements épistémologiques sur lesquels se fonde cette méthode et à l'adapter en fonction des objectifs des recherches dans lesquelles il s'engage. Par ailleurs, les prescriptions méthodologiques et les techniques d'animation ne sont utiles que si elles traduisent l'intérêt et la curiosité du chercheur pour les personnes qu'il rencontre. Le travail de l'intersubjectivité est favorisé par une recherche délibérée d'équilibre entre la cohésion et la dissonance, entre des échanges complaisants qui ne changent rien à rien et des tensions trop fortes qui exacerbent les oppositions en incitant des membres à se retirer ou à se replier. Enfin, les prises de parole permises par le groupe focalisé ne peuvent s'associer à des prises de pouvoir des personnes participantes sur elles-mêmes et sur leur réalité ainsi qu'à une démarche de changement que si elles se doublent de prises de risques : les risques de se révéler et d'entrer en relation assumés par les personnes participantes, les risques d'écouter et de témoigner assumés par le chercheur.

Notes

¹ Le terme *groupe focalisé* est utilisé ici puisqu'il renvoie à un groupe qui est focalisé de deux manières : d'abord, ses membres sont réunis par une expérience ou une situation commune; ensuite le groupe est convié à « centrer » ou « focaliser » ses échanges autour d'un ou de quelques sujets définis. *Groupe focalisé* constitue donc une traduction française juste et précise du « *focus group* ». Il est préféré à d'autres termes, moins précis, actuellement en usage, notamment *groupe de discussion*, *entretien focalisé* et *entretiens collectifs*. *Groupe de discussion* est le terme retenu par l'Office québécois de la langue française. Il a le désavantage d'omettre l'importance accordée au fait de centrer les échanges autour d'un sujet défini. Il a aussi le désavantage d'assimiler les échanges à une discussion, ce qui a un effet réducteur puisque le terme *discussion* se définit surtout comme « un échange d'arguments », voire d'arguments contradictoires. *Entretien focalisé* est une traduction de *focused interview* utilisé par Merton (1956) qui est reconnu comme un précurseur de la méthode : ce terme occulte l'importance du groupe. *Entretien collectif* est le terme englobant utilisé par Duchesne et Haegel (2008) pour décrire une variété d'entretiens dont certains s'éloignent manifestement du groupe focalisé. Nous avons commencé à utiliser ce terme il y a environ une dizaine d'années. En examinant les traces de cet usage dans les banques de données scientifiques, on constate qu'il est maintenant adopté par des collègues québécois, mais aussi par des collègues français, belges et africains. Il est aussi de plus en plus utilisé par les traducteurs.

² Les entreprises d'insertion sont des entreprises d'économie sociale, à but non lucratif (Noisieux, 2004), qui proposent à de jeunes adultes en difficulté (échecs scolaires,

toxicomanie, problèmes avec la justice, problèmes familiaux, pauvreté et chômage, etc.) un accompagnement psychosocial et une expérience réelle de travail rémunéré visant à les soustraire progressivement d'une situation d'exclusion socioprofessionnelle réelle ou imminente. Les missions d'aide à l'intégration et de formation de ces entreprises s'inscrivent dans une activité économique véritable puisque les entreprises d'insertion commercialisent les biens ou services qu'elles produisent, et ce, dans le respect des règles du marché et des normes de qualité propres à leurs secteurs d'activité.

Références

- Abric, J.- C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Amado, G., & Guittet, A. (1991). *La dynamique des communications dans les groupes* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Levy.
- Asch, S. E. (1952). *Social psychology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 148-171.
- Bourassa, B., Leclerc, C., Fournier, G., & Goyer, L. (2009, Mai). *Construire et légitimer des savoirs d'expérience en recherche collaborative : pour qui?* Séminaire du CRIEVAT. Le sens de l'expérience dans la formation et la recherche collaborative : chercheurs en questionnement. Québec : Université Laval.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 53, 1-12.
- Bray, J. N., Lee, J., Smith, L. L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice : action, reflection and making meaning*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Brookfield, S. (2000). Transformative learning as ideology critique. Dans J. Merizow, & Associates (Éds), *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress* (pp. 125-148). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Cohen, M. B., & Garrett, K. J. (1999). Breaking the rules : a group work perspective on focus group research. *British Journal of Social Work*, 29(3), 359-372.
- Crutchfield, R. S. (1955). Conformity and character. *American Psychologist*, 10, 191-198.

- Dejours, C., Dessors, D., & Molinier, P. (1994). Comprendre la résistance au changement. Institut national de recherche et de sécurité. *Documents du médecin du travail*, 58, 112-117.
- Denzin, N. (2006). *Sociological methods : a sourcebook. (Methodological perspectives)* (5^e éd.). New Brunswick, NJ : Aldine Transaction.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales, définition d'un concept. Dans W. Doise, & A. Palmonari (Éds), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Fern, E. F. (2001). *Advanced focus group research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Fournier, G., Filteau, O., Béji, K., Bourassa, B., Leclerc, C., & Mazalon, E. (2002). *Diversité et complexité des situations de précarité des travailleurs et travailleuses atypiques*. Québec : Université Laval, CRIEVAT.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Conseil québécois de la recherche sociale.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups : the importance of interactions between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-121.
- Kitzinger, J. (2004). Le sable dans l'huître : analyser des discussions de focus group. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 299-307.
- Kitzinberg, J., Marková, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups : a practical guide for applied research* (3^e éd.). Newbury Park, CA : Sage.
- Leclerc, C. (2005). Intervenir contre le harcèlement au travail : soigner et sévir ne suffisent pas. Numéro spécial sur le harcèlement psychologique au travail. *Pistes*, 7(3). Repéré à <http://www.pistes.uqam.ca/v7n3/articles/v7n3a4.htm>

- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2002). Ce que les témoins de première ligne des services communautaires de main-d'œuvre savent de l'intégration en emploi. *Nouvelles pratiques sociales*, 14(2), 106-121.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2004). L'explicitation des savoirs développés dans les services communautaires de main-d'œuvre. Dans A. Lancry, & C. Lemoine (Éds), *Compétences, carrières et évolutions au travail* (pp. 243-256). Paris : l'Harmattan.
- Leclerc C., Bourassa B., & Legros J. (2008). *Cadre de référence : services spécialisés d'intégration et de maintien en emploi*. Recherche réalisée pour le Regroupement des organismes spécialisés pour l'emploi des personnes handicapées (ROSEPH). Montréal/Québec : ROSEPH/Cahiers du CRIEVAT, Université Laval. Repéré à www.roseph.ca/ROSEPH/.../Cadre%20de%20reference/Cadre_de_referenc e.doc
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Skakni, I. (2008). *Le travail professoral : hypersollicitation, autonomie piégée et détresse psychologique*. 3^e Conférence internationale sur les facteurs psychosociaux au travail de la Commission internationale de la santé au travail (CIST). Québec, septembre.
- Leclerc, C., Sabourin, C., & Bonneau, C. (2005). La collégialité détournée : les racines organisationnelles du harcèlement psychologique dans les universités. *Pistes*, 7(2). Repéré à <http://www.pistes.uqam.ca/v7n2/articles/v7n2a4.htm>
- Maisonneuve, J. (1990). *Dynamique et genèse des groupes. Actualités des découvertes de Kurt Lewin*. Paris : Éditions de l'Épi.
- Maranda, M.-F., & Leclerc, C. (2002). Vie universitaire : passion et performance instrumentées. Paris : CNAM, Institut national d'études du travail et d'orientation professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(3), 373-394.
- Merton, R. K. (1956). *The focused interview : a manual of problems and procedures*. Glencoe, Ill : Free Press.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2^e éd.). London : Sage.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1998). *The focus group kit*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. Dans W. Doise, & A. Palmonari (Éds), *L'étude des représentations sociales* (pp. 1-12). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1991). *Psychologie des minorités actives* (3^e éd.). Paris : PUF.
- Moscovici, S., & Doise, W. (1992). *Dissensions, consensus. Une théorie générale des décisions collectives*. Paris : PUF.
- Noisieux, Y. (2004). *Un portrait des initiatives de formation par le travail et d'insertion socioprofessionnelle au Québec*. Montréal : Chaire sur l'insertion socioéconomique des personnes sans emploi de l'UQAM.
- Paicheler, G. (1985). *Psychologie des influences sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pirès (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2006). *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of psychology*, 27(187), 1-60.
- Stewart, D. W., & Shamdasini, P. N. (2007). *Focus group. Theory and practice* (2^e éd.). London : Sage.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research*, (3^e éd.). London : Sage.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.

Chantal Leclerc est professeure en sciences de l'orientation à l'Université Laval et spécialisée en psychosociologie des groupes. Elle s'intéresse particulièrement au travail en groupe comme moyen d'explicitation d'expériences partagées et comme incubateur de changement social. Ses recherches portent principalement sur les

problématiques de détresse et de harcèlement psychologiques au travail ainsi que sur l'analyse critique et la transformation des pratiques développées dans les services d'intégration et de maintien en emploi.

Bruno Bourassa est professeur en sciences de l'orientation à l'Université Laval. Il est spécialisé dans le domaine de l'apprentissage adulte. Ses recherches concernent l'analyse et la transformation des pratiques professionnelles ainsi que l'accompagnement des personnes et des collectifs dans des démarches de changement. Depuis plus de 10 ans, il développe, avec des collègues et des praticiens, des procédés de recherche collaborative visant l'explicitation des savoirs d'expérience et la transformation des pratiques développées dans les services d'intégration socioprofessionnelle.

France Picard est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses recherches portent sur les transitions des jeunes vers l'enseignement supérieur, les parcours étudiants et l'indécision vocationnelle à l'arrivée au collégial, ainsi que les pratiques professionnelles de l'orientation. Auparavant, elle a fait carrière à titre de chercheuse au Conseil supérieur de l'éducation du Québec. Elle y a produit divers avis destinés au ministre de l'Éducation, traitant du développement des universités au Québec (l'internationalisation, le renouvellement du corps professoral, le partenariat avec l'entreprise et les milieux socioéconomiques, la réussite des études, l'articulation formation-recherche).

François Courcy est professeur au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke où il enseigne les fondements de la psychologie organisationnelle, la consultation et les pratiques de formation en entreprise. Il s'intéresse principalement au rôle des groupes formels et informels et de l'environnement de travail dans l'explication de la conduite des membres de l'organisation. Ses travaux de recherche, menés en collaboration avec les milieux de la santé et le secteur financier, portent sur la performance, les conduites antisociales et les mesures préventives en matière de santé psychologique du personnel.

Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances

Jean-Pierre Booto Ekionea, Ph.D.

Université de Moncton

Prosper Bernard, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Michel Plaisent, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

Dans cet article, nous présentons l'opérationnalisation d'une enquête Delphi conduite de novembre 2006 à mars 2007. Cette enquête avait pour but de trouver un consensus des experts sur des concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. La question de recherche est de savoir quelles capacités les organisations ont-elles besoin de développer pour atteindre la performance d'affaires? En effet, la méthode Delphi a pour but de rassembler des avis d'experts sur un sujet précis et de mettre en évidence des convergences et des consensus sur un sujet en soumettant ces experts à des vagues successives de questionnements. Cette méthode trouve toute son utilité là où de nombreuses incertitudes flânent sur la définition précise d'un sujet et où de nombreuses questions sont restées sans réponses satisfaisantes. Ainsi, à l'aide de la méthode Delphi, un consensus sur les capacités à développer pour une bonne gestion des connaissances est ici présenté.

Mots clés

MÉTHODE DELPHI, GESTION DES CONNAISSANCES, CAPACITÉS ORGANISATIONNELLES

Introduction

La méthode Delphi, de plus en plus connue des spécialistes en élaboration de stratégies à moyen et à long terme, vise à recueillir, par l'entremise d'un

questionnaire ouvert, l'avis justifié d'un panel d'experts dans différents domaines. La procédure, basée sur la rétroaction, évite la confrontation des experts et préserve leur anonymat. Les résultats d'un premier questionnaire sont communiqués à chaque expert et sont accompagnés d'une synthèse des tendances générales et particulières, des avis et des justifications. Dès lors chacun est invité à réagir et à répondre à un deuxième questionnaire élaboré en fonction des premiers avis recueillis, et ainsi de suite jusqu'à l'obtention d'une convergence aussi forte que possible des réponses.

La méthode Delphi se distingue des techniques usuelles de communication de groupe sur les plans suivants : 1) elle aide à consigner les opinions d'experts dans un domaine précis; 2) elle permet de recueillir les opinions à distance, via Internet ou par la télécopie, sans que les experts soient tenus de se rencontrer; 3) elle limite le nombre de participants à l'étude (entre 7 et 18 experts) (Paliwoda, 1983, cité par Okoli & Pawlowski, 2004), facilitant du même coup le travail d'identification et de sélection d'experts; 4) elle est flexible dans sa conception et dans son administration du questionnaire; 5) elle aide à obtenir avec certitude un consensus à l'issue des questionnaires successifs; 6) elle facilite la rétroaction contrôlée, qui consiste en une série d'étapes au cours desquelles un sommaire de l'étape précédente est communiqué aux participants, permettant à ces derniers, s'ils le désirent, de réviser leurs jugements antérieurs. Finalement, l'analyse d'opinions d'experts anonymes préalablement identifiés confère à la méthode Delphi l'avantage sur d'autres méthodes de prise de décisions en groupe, par exemple le groupe nominal et l'analyse par jugement social (Rohrbaugh, 1979, cité par Okoli & Pawlowski, 2004, p. 4). Cette méthode peut s'utiliser tant dans le domaine de la gestion, de l'économie, de la technologie que dans celui des sciences sociales. Par contre, plusieurs contraintes limitent la portée de la méthode Delphi, qui se révèle longue, coûteuse, fastidieuse et intuitive (plutôt que rationnelle). De plus, la procédure contraignante (plusieurs tours d'enquête) est questionnable car seuls les experts qui s'écartent de la norme doivent justifier leur position. On peut toutefois considérer que les opinions déviantes sont, en termes prospectifs, plus intéressantes que celles qui entrent dans les conventions. Enfin, les interactions possibles entre les hypothèses considérées ne sont pas prises en compte et sont même, par construction, évitées, ce qui a conduit les promoteurs de la méthode Delphi à développer des méthodes d'impacts croisés probabilistes.

Aussi, il est évident qu'une étude Delphi ne repose pas sur un échantillon statistique représentatif de l'ensemble de la population. Il s'agit plutôt d'un mécanisme de prise de décision de groupe qui requiert la participation d'experts qualifiés qui ont une compréhension claire du phénomène à l'étude.

C'est pour cette raison que l'un des facteurs critiques est la sélection d'experts qualifiés. Ainsi, la méthode Delphi est résolument et exclusivement qualitative puisqu'elle ne prétend pas à l'analyse statistique. Aussi, l'utilisation des pourcentages dans la présente enquête n'est que l'expression du consensus d'un petit nombre d'experts présélectionnés, et ce consensus n'a aucune prétention de « représentativité » car les résultats de l'enquête Delphi reposent uniquement sur « l'expertise » des participants.

L'objectif de notre enquête est de chercher à comprendre le phénomène de développement des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances (COSGC) à l'aide d'une enquête Delphi en vue d'obtenir un consensus d'experts sur les concepts clés. Et dans ce cas-ci, l'utilisation d'une enquête Delphi apportera l'éclairage des experts en gestion des connaissances.

Afin de mieux cerner l'ossature de cette étude, les parties suivantes ont été retenues comme sections du présent article : 1) l'historique de la méthode Delphi et quelques-unes de ses applications en gestion, en technologies/systèmes d'information et en gestion des connaissances; 2) le déroulement de l'enquête Delphi dans le cadre de cette étude; 3) la conclusion.

Présentation de la méthode Delphi

Conçue en 1950 par Olaf Helmer à la Rand Corporation (Okoli & Pawlowski, 2004), la méthode Delphi a pour but de mettre en évidence des convergences d'opinions et de dégager certains consensus sur des sujets précis, souvent avec un caractère prospectif important, grâce à la consultation d'experts à travers un ensemble de questionnaires (Dalkey & Helmer, 1963). Le choix de ces experts doit tenir compte de leur connaissance du sujet visé, de leur légitimité par rapport au panel d'experts qu'ils pourraient représenter, de leur disponibilité durant le processus de l'enquête Delphi et de leur indépendance par rapport à des pressions commerciales, politiques ou autres. Dans la Figure 1, nous présentons les différentes étapes nécessaires afin de mener à bien une enquête Delphi comme la nôtre. Ainsi, à la lecture de cette figure, on comprend qu'il y a deux parties importantes : les étapes relatives à la procédure de sélection d'experts et le processus d'administration du questionnaire.

La procédure de sélection d'experts comprend quatre étapes, soit l'élaboration des critères de sélection d'experts, l'élaboration de la liste d'experts potentiels et l'attribution d'un numéro anonyme pour assurer l'anonymat lors de l'administration du questionnaire, le contact avec les experts sélectionnés et, finalement, l'invitation des experts à participer à l'étude en utilisant le courriel (*e-mail*) ou la télécopie (*fax*).

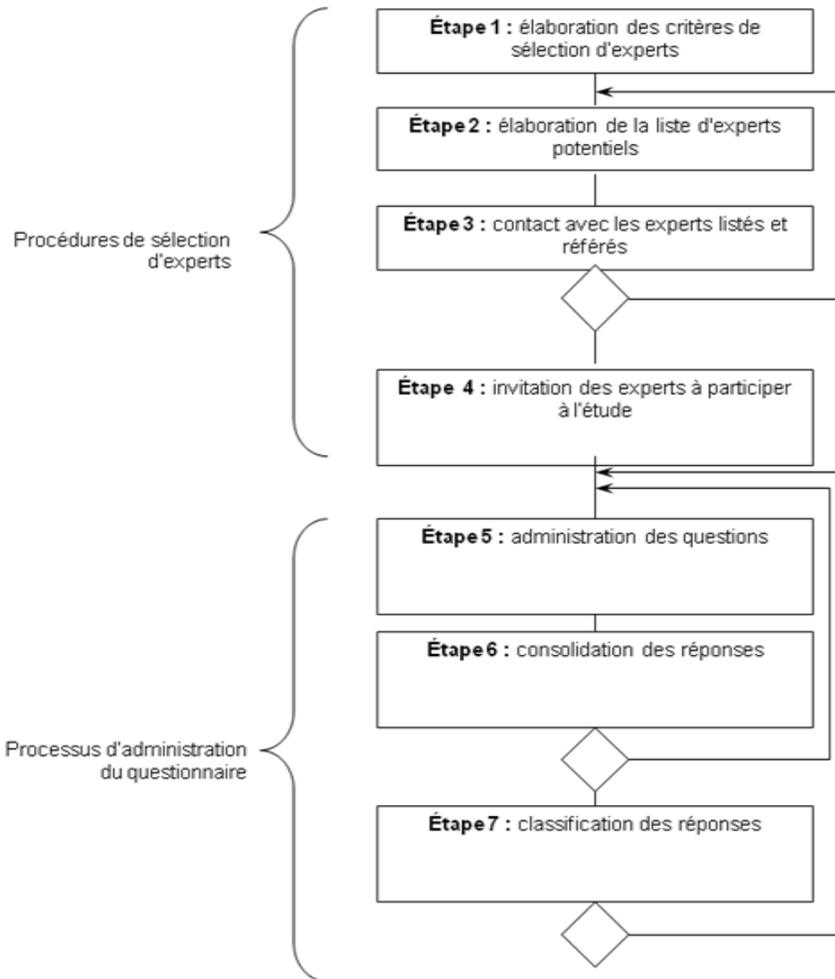


Figure 1. Principales étapes de la méthode Delphi

Ensuite, le processus d'administration du questionnaire aux experts sélectionnés se fait en trois étapes. Ainsi, la cinquième étape de l'enquête Delphi est celle de l'administration des questions où chaque expert reçoit une série de questions sur le sujet de l'étude. La sixième étape consiste en la consolidation des réponses en vue de l'élaboration du rapport de chaque tour (*round*) jusqu'à ce que l'on obtienne le consensus. La septième et dernière étape comprend la classification des sous-sujets (si nécessaire) qui aide à

produire le rapport final de l'enquête Delphi, et sa validation auprès des experts participants. Durant les deux processus, et à l'exception du chercheur, les répondants demeurent anonymes pour neutraliser les influences mutuelles.

Aujourd'hui, la méthode Delphi est de plus en plus utilisée par plusieurs chercheurs. Le Tableau 1 présente les différentes applications de la méthode Delphi en développement des modèles (Okoli & Pawlowski, 2004, p. 3) dans les domaines des systèmes d'information, de la gestion des connaissances et des technologies de l'information (TI), spécifiquement en développement des capacités organisationnelles en TI et en gestion de projets en TI.

Déroulement de notre enquête Delphi

Le déroulement de la présente enquête Delphi a respecté les sept étapes évoquées à la section précédente. Ainsi, après avoir élaboré le questionnaire, nous avons sélectionné un nombre d'experts répondant aux critères précédemment nommés. Ensuite, nous avons administré le questionnaire une première fois. Puis, après avoir fait une première analyse des réponses fournies, nous avons de nouveau administré le questionnaire en demandant cette fois-ci aux experts de revoir leurs réponses (opinions) originales ou de répondre à certaines questions précises en fonction de la rétroaction (*feedback*) venue des autres participants à l'étude. Nous avons réitéré ce processus jusqu'à ce que les répondants atteignent un degré de consensus satisfaisant, ce qui a nécessité trois tours.

Au premier tour ont été présentés aux experts les liens supposés exister entre le concept de « capacités organisationnelles spécifiques » et la « gestion des connaissances », sous trois dimensions distinctes : infrastructures de gestion des connaissances, processus de gestion des connaissances et compétences en gestion des connaissances. Au deuxième tour, un rapport du premier tour du questionnaire Delphi a été fourni aux experts participants. Ainsi, conformément à ce rapport, il a été demandé aux experts de se prononcer sur des questions spécifiques autour des points de consensus et de divergences d'opinions. Enfin, au troisième tour a été produit le rapport du deuxième tour du questionnaire et, partant de ce rapport, nous avons proposé aux experts de se prononcer sur les points de consensus et de divergences.

En somme, les étapes suivies par cette recherche ont été : 1) la définition des critères de sélection d'experts-participants; 2) l'élaboration de la liste d'experts; 3) les contacts avec les experts listés et référés; 4) l'invitation des experts à participer à l'étude; 5) l'administration du questionnaire; 6) le dépouillement complet et la consolidation des réponses selon différents angles de vue et présentation des résultats; et 7) l'élaboration de synthèses et la classification des caractéristiques des concepts clés. Ainsi, en rapport avec la

Tableau 1
Applications de la méthode Delphi dans la conception de modèles
(inspiré de Okoli & Pawlowski, 2004, p. 3)

Auteurs	Études
Bacon & Fitzgerald (2001)	<i>But</i> : Développer un cadre conceptuel des principaux champs des systèmes d'information. <i>Participants</i> : les chercheurs en systèmes d'information.
Holsapple & Joshi (2002)	<i>But</i> : Développer un cadre conceptuel descriptif des activités élémentaires de manipulation des connaissances. <i>Participants</i> : Chercheurs et praticiens dans les domaines de gestion des connaissances.
Mulligan (2002)	<i>But</i> : Développer une typologie des capacités des technologies de l'information dans l'industrie des services financiers. <i>Participants</i> : Membres de 11 organismes différents.
Nambisan, Agarwal & Tanniru (1999)	<i>But</i> : Développer une taxonomie conceptuelle des mécanismes d'action de conception organisationnelle pour augmenter la propension des utilisateurs de technologie afin d'innover les technologies de l'information. <i>Participants</i> : Les cadres supérieurs d'industries diverses.
Schmidt, Lyytinen, Keil & Cule (2001)	<i>But</i> : Développer une liste ordonnée de facteurs de risque communs pour des projets de logiciel, comme un fondement de construction des théories en projets de systèmes d'information. <i>Participants</i> : Trois groupes de chefs de projets expérimentés de logiciel de Hong Kong, de Finlande et des États-Unis.
Scholl, König, Meyer & Heisig (2004)	<i>But</i> : Donner plus de structure au champ de gestion des connaissances et obtenir les perspectives sur les développements valables pendant les dix années à venir. <i>Participants</i> : experts internationaux en gestion des connaissances venant des sciences naturelle, technique, sociale ainsi que les praticiens en gestion des connaissances. .

Figure 1, nous discernons deux parties importantes à notre enquête Delphi : les étapes relatives à la procédure de sélection d'experts et le processus d'administration du questionnaire.

Procédures de sélection des experts

Nous reprenons maintenant chacune des étapes ayant mené à la sélection des experts afin de rendre compte de ces divers éléments dans notre étude.

Étape 1 : Critères de sélection d'experts

Lors de cette étape, les principaux critères que nous avons retenus pour la sélection des experts sont que ces derniers devaient avoir publié dans des revues scientifiques ou avoir eu des articles acceptés dans des conférences internationales, avec évaluation des pairs dans le champ de gestion des connaissances en relation avec les capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances ou avec les modèles de maturité. Les conférences et les revues suivantes ont été retenues en raison du profil de leur lectorat et du nombre d'experts académiciens qui y contribuent par leurs articles et par les thèmes abordés : le IRMA (*Information Resources Management Association*), le ICKM (*International Conference on Knowledge Management*), le ECKM (*European Conference on Knowledge Management*), le JKM (*Journal of Knowledge Management*) et le IJKM (*International Journal of Knowledge Management*).

La raison pour laquelle la présente étude ne retenait que les auteurs scientifiques comme participants à l'enquête Delphi est que les concepts de gestion des connaissances et de capacité organisationnelle ne sont généralement pas encore bien définis et compris par tous et que, dans ce sens, la participation des praticiens ne viendrait qu'ajouter à la confusion.

Pour que nous le considérons comme expert dans notre objet d'étude, le participant devait ainsi avoir été auteur ou coauteur d'un article scientifique dans le domaine de gestion des connaissances ayant comme orientation la planification stratégique, les aspects stratégiques de la gestion des connaissances, ou encore l'élaboration ou l'application des modèles de maturité. Ont été également considérés les auteurs ou coauteurs d'un article scientifique dans le domaine des capacités organisationnelles en général ou spécifiques de la gestion des connaissances.

Étape 2 : Élaboration de la liste d'experts

Après la consultation des actes des conférences de IRMA (2005), ICKM (2005), ECKM (2003) et des articles publiés dans JKM et IJKM de 2005 à 2006, une liste de 256 experts a été dressée sur un document en format *Word* contenant le numéro confidentiel attribué à l'expert pour garantir son anonymat, son adresse électronique, sa fonction (titre), le nom de l'université, du département ou de l'organisme auquel il se rattache, son numéro de

téléphone et de télécopie, le pays qu'il habite et, lorsque connue, son adresse postale.

Étape 3 : Contact avec les experts listés et référés

Au cours de cette troisième étape, nous avons contacté les experts listés à l'étape 2 par courriel (voir un exemple de lettre adressée à un expert à l'Appendice 1). Comme le recommande la méthode Delphi, nous avons demandé à chacun d'entre eux de nous recommander à d'autres experts répondant aux critères de l'enquête.

Sur un total de 256 experts potentiels visés, 22 d'entre eux, répartis dans 13 pays (Angleterre, Australie, Brésil, Canada, États-Unis, Espagne, Estonie, Finlande, Hongrie, Inde, Portugal, Suisse, Thaïlande) ont accepté de participer à notre enquête Delphi, ce qui dépasse largement le maximum de 18 participants suggéré habituellement par une telle démarche méthodologique.

Étape 4 : Invitation des experts à participer à l'étude

La quatrième étape a consisté à inviter chacun des 22 experts à prendre part à notre enquête et à leur expliquer les objectifs de l'étude, les procédures à suivre et les devoirs liés à leur participation afin de garantir les chances de succès de l'étude. Nous avons demandé à chaque participant d'utiliser le courriel ou la télécopie pour la réception ou l'envoi des questionnaires et des réponses. Tous ont choisi le courriel comme outil de correspondance.

Processus d'administration du questionnaire

Au cours des étapes 5, 6 et 7 (Figure 1), nous avons demandé aux experts de se prononcer sur les objets suivants : 1) les liens susceptibles d'exister entre le concept de capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances (COSGC) et ses trois dimensions; 2) les liens qui existeraient entre chaque dimension des COSGC et les caractéristiques décrivant chacune des dimensions des COSGC; 3) d'autres concepts plus représentatifs des COSGC; 4) des additions, des modifications ou des suppressions de dimensions ou de caractéristiques. Trois tours de l'enquête Delphi ont été nécessaires pour dégager un consensus autour des concepts et des caractéristiques des COSGC.

Premier tour (Round 1) : envoi du questionnaire et consolidation des réponses des experts

Comme mentionné à la section précédente, le premier tour du questionnaire, qui s'est déroulé du 16 novembre au 14 décembre 2006, consistait à définir les concepts clés des COSGC ainsi que les caractéristiques clés de chaque dimension des COSGC telles que proposées par Abou-Zeid (2003) et Chang et Ahn (2005). Au premier tour, les questions ont été élaborées et présentées aux

experts en tenant compte des liens susceptibles d'exister entre le concept de COSGC et chacune des trois dimensions proposées par Abou-Zeid (2003) et Chang et Ahn (2005), à savoir les infrastructures de gestion des connaissances, les processus de gestion des connaissances et les compétences en gestion des connaissances. Pour chaque dimension, quelques liens ont été soumis à leur opinion. Par la suite, trois questions supplémentaires ont été ajoutées, à savoir une question sur les caractéristiques des infrastructures de gestion des connaissances, une autre sur les caractéristiques des processus de gestion des connaissances et une troisième sur les caractéristiques des compétences en gestion des connaissances. Pour ces questions, chaque expert devait répondre par oui ou non, avec la possibilité de commenter sa prise de position. En plus du questionnaire, une lettre d'accompagnement a été envoyée par courriel.

Notons qu'au lieu d'une semaine, comme nous l'avions prévu au départ, le premier tour de l'enquête Delphi a duré quatre semaines, parce que la majorité des experts n'avaient pas répondu à temps et qu'il fallait atteindre un nombre de participants suffisant afin de s'assurer de la validité de l'enquête. Après ces quatre semaines, 16 des 22 experts nous avaient renvoyé leur questionnaire rempli. Pour mieux cerner les résultats du premier tour de l'enquête Delphi, un rapport détaillé a été élaboré, rapport inspiré de la structure du questionnaire initial afin de faciliter la compréhension des experts lors du deuxième tour. Les résultats du premier tour ont fait ressortir les divergences de vues dans la compréhension des experts du concept des COSGC. Quatre questions fondamentales ont été posées aux experts afin de recueillir leur opinion. Ainsi, le consensus aux opinions des experts sera interpréter de la façon suivante : fort (entre 80 et 100 %), modéré (60 à 79,9 %), faible (50 à 59,9 %) et absence de consensus s'il existe (0 à 49,9 %).

Question 1 du questionnaire du premier tour de l'enquête Delphi portant sur les COSGC

« La présente étude définit le concept des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances comme étant un "ensemble de capacités liées aux infrastructures de gestion des connaissances, aux processus de gestion des connaissances et aux compétences en gestion des connaissances". Pensez-vous que ces trois construits définissent effectivement le concept des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances? »

Malgré certaines réserves émises par quelques experts, les réponses à cette première question ont révélé un consensus autour de deux des trois dimensions définissant le concept des COSGC, comme le montre la Figure 2.

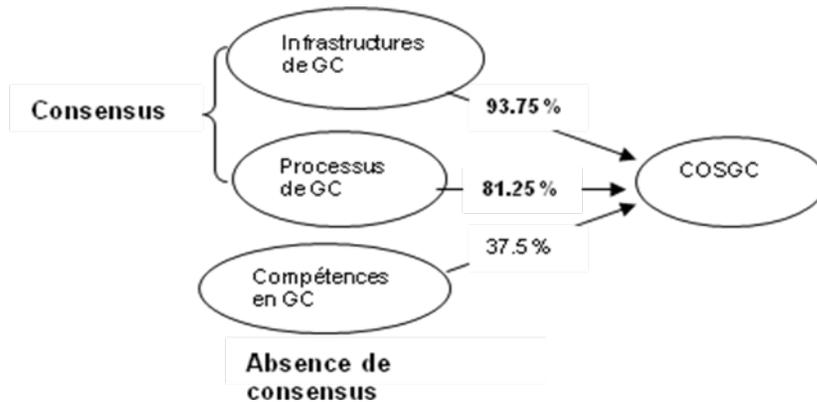


Figure 2. Consensus observé autour de certaines dimensions des COSGC au premier tour

En effet, on dénote un consensus autour des dimensions « infrastructures de gestion des connaissances » (93,75 %) et « processus de gestion des connaissances » (81,25 %) comme définissant fortement le concept des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. Par contre, il y a absence de consensus pour la dimension « compétences en gestion des connaissances » (37,5 %). Parce que certains experts suggèrent plutôt la dimension « personnes ou acteurs de gestion des connaissances » (voir commentaires des experts plus bas).

Question 2 du questionnaire du premier tour de l'enquête Delphi portant sur les infrastructures de gestion des connaissances

« Les capacités organisationnelles liées aux infrastructures de gestion des connaissances se rapportent : 1) aux infrastructures technologiques de gestion des connaissances; 2) aux structures spécifiques de la gestion des connaissances; 3) à la culture de l'organisation à considérer la connaissance comme une ressource stratégique. Pensez-vous que ces trois caractéristiques définissent effectivement le construit des capacités organisationnelles liées aux infrastructures de gestion des connaissances? »

Les réponses du panel d'experts à cette seconde question concernant les caractéristiques de la dimension « infrastructures de gestion des connaissances » ont, dès le premier tour, révélé un consensus autour de certaines caractéristiques définissant cette dimension (Figure 3). À l'unanimité les experts ont reconnu que les « infrastructures technologiques de la gestion des connaissances » faisaient partie de la dimension des « infrastructures de gestion des connaissances ». Le consensus était par contre modéré (62,5 %)

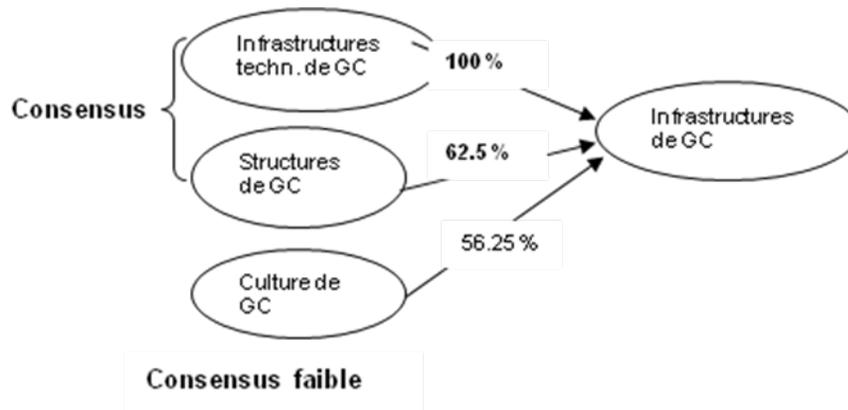


Figure 3. Consensus observé autour de certaines caractéristiques des infrastructures de gestion des connaissances au premier tour

pour ce qui était de considérer les « structures spécifiques pour la gestion des connaissances » comme caractéristiques de cette même dimension. De plus, on constate qu'il y a eu un consensus faible sur la caractéristique « culture de la gestion des connaissances » (56,25 %), ce qui s'expliquerait, selon les experts, par le fait que celle-ci a plutôt sa place dans la dimension « compétences en gestion des connaissances ».

Question 3 du questionnaire du premier tour de l'enquête Delphi portant sur les processus de gestion des connaissances

« Les capacités organisationnelles liées aux processus de gestion des connaissances se rapportent aux : 1) processus de génération des connaissances; 2) processus de manipulation des connaissances; 3) processus d'application des connaissances. Pensez-vous que ces trois caractéristiques définissent effectivement le construit des capacités organisationnelles liées aux processus de gestion des connaissances? »

Les réponses obtenues à cette troisième question ont révélé un consensus modéré puisque les experts ont convenu dans des proportions de 62,5 % et 75 % (la moyenne se situant à 66,35 %) que les caractéristiques présentées définissaient bien la dimension « processus de la gestion des connaissances » (Figure 4).

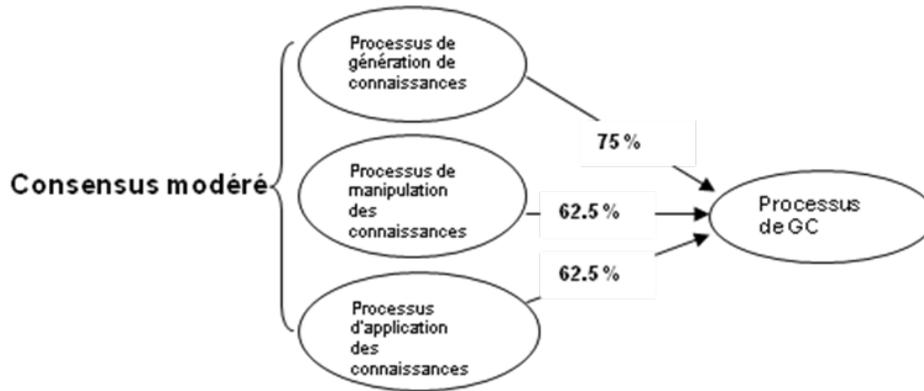


Figure 4. Consensus observé autour des trois caractéristiques des processus de gestion des connaissances au premier tour

Question 4 du questionnaire du premier tour de l'enquête Delphi portant sur les compétences en gestion des connaissances

« Les capacités organisationnelles liées aux compétences en gestion des connaissances se rapportent : 1) à la facilitation des processus de gestion des connaissances; 2) aux habiletés à motiver et à gérer les ressources humaines; 3) aux habiletés à utiliser et à gérer les technologies de gestion des connaissances. Pensez-vous que ces trois caractéristiques définissent effectivement le construit des capacités organisationnelles liées aux compétences en gestion des connaissances? »

Les réponses du panel d'experts à cette quatrième et dernière question du premier tour de l'enquête ont indiqué qu'il y a eu un consensus faible autour de ces trois caractéristiques comme définissant la dimension des « compétences en gestion des connaissances » (Figure 5), chacune d'elle n'étant considérée que par 57,13 % des répondants.

Synthèse des résultats du premier tour de l'enquête Delphi portant sur les COSGC

De l'ensemble des opinions récoltées chez les experts lors du premier tour de notre enquête Delphi, ressortent les résultats suivants : 1) il y a un consensus autour de deux des trois dimensions des COSGC (voir Figure 2) comme construits définissant le concept des COSGC; 2) il y a divergence d'opinion sur l'application ou l'utilisation du construit (dimension) des compétences qui a été remplacé par des « personnes ou acteurs de gestion des connaissances » à la suite des commentaires formulés par les experts; 3) il règne un important consensus autour des caractéristiques « infrastructures technologiques de

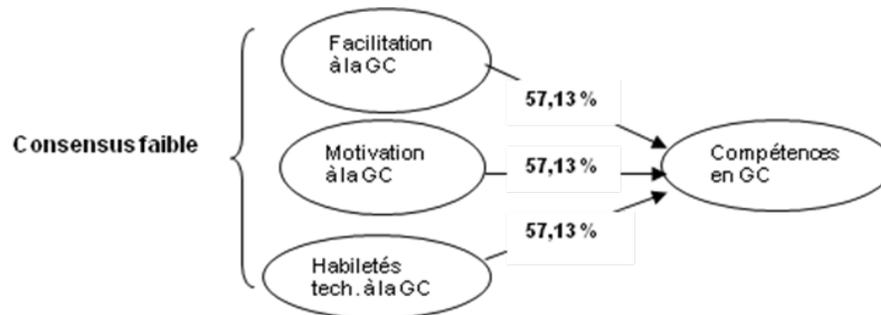


Figure 5. Consensus observé autour des trois caractéristiques des compétences en gestion des connaissances au premier tour

gestion des connaissances » et « structures de gestion des connaissances » comme définissant le construit (dimension) des « infrastructures de gestion des connaissances »; 4) il y a absence de consensus autour de la caractéristique « culture de gestion des connaissances » comme définissant le construit (dimension) des « infrastructures de gestion des connaissances » et, selon la majorité des experts, il serait indiqué de le transférer à la dimension (construit) des « compétences en gestion des connaissances »; 5) il y a un consensus modéré autour des caractéristiques « processus de génération des connaissances », « processus de manipulation des connaissances » et « processus d'application des connaissances » comme caractéristiques définissant le construit (dimension) des « processus de gestion des connaissances » malgré quelques commentaires négatifs émis par certains experts; 6) il n'y a pas de consensus sur le terme même de « compétences en gestion des connaissances » comme construit définissant le concept de COSGC, pas plus qu'il n'y en a autour des caractéristiques définissant ce construit. Par conséquent, il a fallu revoir, pour le deuxième tour, les termes propres à utiliser pour désigner la troisième dimension (construit) des « capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances » ainsi que les caractéristiques qui la définissent.

Deuxième tour (Round 2) : dépouillement, classification et consolidation des concepts clés des COSGC

Ayant constaté des divergences de vues dans la compréhension des experts sur une des trois dimensions (voir Figures 2 et 3) du concept des COSGC et sur certaines de leurs caractéristiques lors du premier tour de l'enquête, un

deuxième tour a aidé à faire avancer le débat en vue d'obtenir un consensus autour des concepts et des caractéristiques des COSGC.

Dans une enquête Delphi, l'opinion négative des experts est traitée avec beaucoup d'attention et elle s'avère plus intéressante que l'opinion positive, car elle permet d'identifier les points de divergence et de désaccord à la source d'une mauvaise compréhension des concepts et de problèmes éventuels à leur application. Pour le deuxième tour, on notera comme avantages que le phénomène peut se produire parce que la discussion avec les semblables augmente la certitude que quelques individus peuvent modérer leurs vues en fonction des points de vue opposés et que les influences argumentaires réciproques de certains membres sur les autres peuvent renforcer des orientations existantes.

Le questionnaire du deuxième tour a été distribué aux 16 experts provenant de douze pays (Australie, Canada, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, Hongrie, Inde, Portugal, Royaume-Uni (Angleterre), Suisse et Thaïlande) qui ont répondu lors du premier tour. Une lettre d'accompagnement leur a aussi été envoyée par courriel pour les convier à participer au deuxième tour de l'enquête. Au lieu d'une semaine comme prévu au départ, le deuxième tour de l'enquête Delphi s'est étendu sur quatre semaines (du 11 décembre 2006 au 15 janvier 2007), la majorité des experts n'ayant pas répondu à temps. Notons qu'au terme du deuxième tour, 13 des 16 experts nous ont remis leur questionnaire. Un autre rapport détaillé a été élaboré afin de mieux cerner les résultats de ce deuxième tour qui visait à atteindre ou à augmenter le consensus autour de certains concepts et caractéristiques des COSGC. Les résultats ont fait ressortir un consensus sur la définition et la compréhension de la majorité des concepts. Quatre questions ont été posées aux experts afin de recueillir leurs opinions sur les concepts et les caractéristiques des COSGC qui n'avaient pas obtenu de consensus.

Question 1 du questionnaire du deuxième tour de l'enquête Delphi portant sur les COSGC

Pour le deuxième tour, la question 1 a été révisée comme suit : « Après considération d'avis d'experts au premier tour de l'enquête Delphi, la présente étude définit le concept des COSGC comme étant un "ensemble de capacités reliées aux construits (dimensions) suivants : les infrastructures de gestion des connaissances, les processus de gestion des connaissances et la gestion des acteurs/personnes (compétences) en gestion des connaissances". Pensez-vous que ces trois constructions définissent bien le concept des COSGC? »

Les réponses du panel d'experts à cette première question du deuxième tour ont confirmé le consensus obtenu lors du premier tour pour les deux

premières dimensions, même si les pourcentages étaient inférieurs à ceux obtenus au premier tour (Figure 6). Toutefois, la dimension « gestion des acteurs/personnes (compétences) en gestion des connaissances » a continué à diviser l'opinion des experts : seulement 46,15 % des experts étaient d'accord avec l'affirmation que cette dimension contribuait à définir les COSGC.

Cependant, en tenant compte des opinions des experts, comme lors du premier tour, nous attribuons ce manque de consensus à l'objet de l'application du concept plutôt qu'au contenu du concept. Ainsi, les opinions et les commentaires des experts ont conduit à considérer les mots de cette dimension comme suit : « acteurs/personnes en gestion des connaissances ». Formulée de cette façon, cette troisième dimension aurait recueilli 76,92 % de consensus de la part des experts, soit l'équivalent des deux autres dimensions.

Question 2 du questionnaire du deuxième tour de l'enquête Delphi portant sur les infrastructures de gestion des connaissances

« La présente étude définit le concept des capacités organisationnelles liées aux infrastructures de gestion des connaissances comme un “ensemble de capacités se rapportant à deux caractéristiques (sous-dimensions) principales : 1) infrastructures technologiques de gestion des connaissances; 2) structures spécifiques de la gestion des connaissances”. Pensez-vous que ces deux caractéristiques définissent effectivement le construit (dimension) des capacités organisationnelles liées aux infrastructures de gestion des connaissances? »

Les réponses du panel d'experts sont restées favorables à ces deux caractéristiques des infrastructures de gestion des connaissances, les pourcentages obtenus pour chacune d'elle étant identiques ou presque à ceux du premier tour (Figure 7).

Question 3 du questionnaire du deuxième tour de l'enquête Delphi portant sur les processus de gestion des connaissances

« La présente étude définit le construit des capacités organisationnelles liées aux processus de gestion des connaissances comme se rapportant aux caractéristiques suivantes : 1) processus de génération des connaissances; 2) processus de manipulation des connaissances; 3) processus d'application des connaissances. Pensez-vous que ces trois caractéristiques définissent effectivement le construit des capacités organisationnelles liées aux processus de gestion des connaissances? » Tout comme lors du premier tour de l'enquête, il est apparu qu'en général il y a eu un consensus modéré autour des trois caractéristiques (Figure 8), le pourcentage moyen étant de 66,67 %.

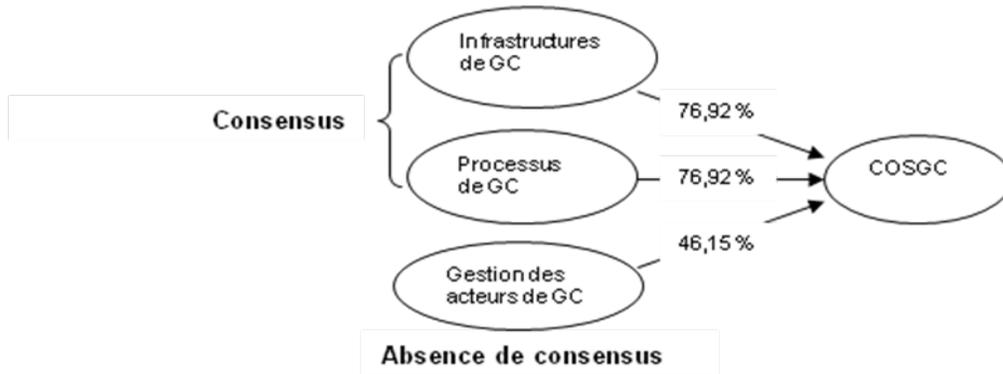


Figure 6. Consensus observé autour de certaines dimensions

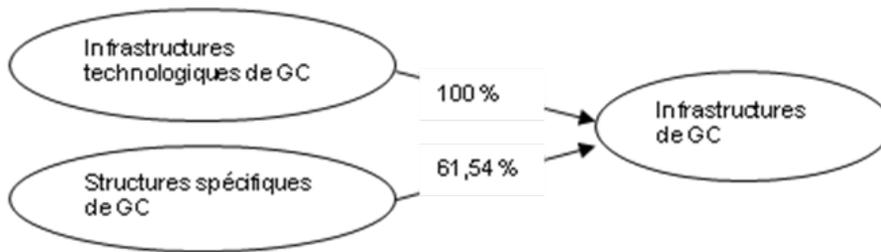


Figure 7. Consensus observé autour des deux caractéristiques des infrastructures de gestion des connaissances au deuxième tour

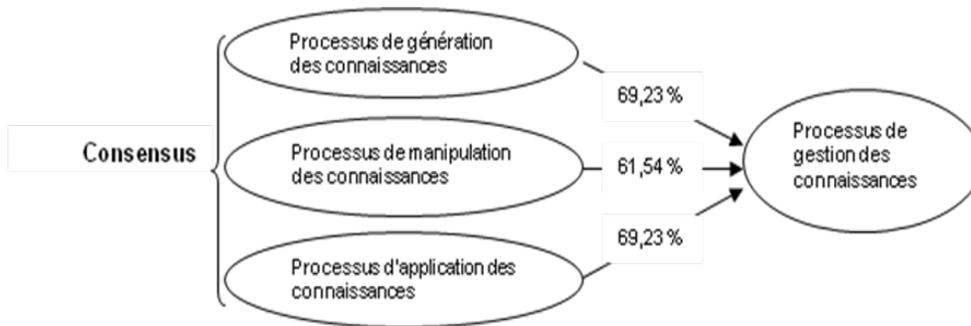


Figure 8. Consensus observé autour des trois caractéristiques des processus de gestion des connaissances au deuxième tour

Question 4 du questionnaire du deuxième tour de l'enquête Delphi portant sur les compétences en gestion des connaissances

Tenant compte des opinions des experts au premier tour, nous avons proposé les questions 4a et 4b afin de nous assurer que les caractéristiques à sélectionner pour la dimension « personnes de (compétences en) gestion des connaissances » soient celles que souhaiterait voir figurer le panel d'experts.

Voici l'intitulé de la question 4a du questionnaire du deuxième tour : « L'un des concepts suivants (compétences en gestion des connaissances, personnes de gestion des connaissances (GC), ressources humaines pour la GC, vision de GC, culture en GC, habiletés en GC, gestion des habiletés en GC et gouvernance de la GC) peut être employé comme troisième dimension des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances à la place de « compétences en gestion des connaissances ».

Le concept « personnes de gestion des connaissances » a été proposé par 8 répondants sur 13 (61,54 %) et 9 répondants sur 13 (69,23 %) si nous répartissons l'« indéci » . Par ailleurs, le concept de « compétences en gestion des connaissances » figure aussi assez bien puisque 7 répondants sur 13 (53,46 %) y sont favorables et 8 répondants sur 13 (61,54 %) après la répartition de l'« indéci ». Par respect des opinions des experts, nous emploierons l'expression « personnes de gestion des connaissances » comme troisième division des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances.

La question 4b du questionnaire du deuxième tour de l'enquête Delphi se lisait comme suit : « L'une des caractéristiques suivantes (culture de gestion des connaissances (GC), motivation/ récompenses/ incitative, gestion des habiletés, employabilité, habiletés, ressources humaines pour la GC et orientation de GC) décrit correctement la troisième dimension des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances? »

Les réponses ont montré que la caractéristique « culture de gestion des connaissances », que certains experts disaient appartenir aux « compétences en gestion des connaissances » plutôt qu'aux « infrastructures en gestion des connaissances », a fait consensus ici : 9 répondants sur 13 (69,23 %) ont accepté ce classement et 10 répondants sur 13 (76,92 %) si on répartit l'« indéci ». Toutefois, les caractéristiques « motivation », « récompenses » et « incitatifs » ont recueilli des consensus plus importants avec chacun 11 répondants favorables sur 13 (84,62 %) et 12 répondants sur 13 (92,31 %) après la répartition de l'« indéci ». Cela indique donc que l'on peut aussi utiliser ces trois caractéristiques comme définissant la dimension « personnes de gestion des connaissances ».

À la suite des réponses du panel d'experts aux questions 4a et 4b, la question 4 a été reformulée comme suit : « Les capacités organisationnelles liées aux personnes de (compétences en) gestion des connaissances se rapportent aux caractéristiques sur : 1) la culture de gestion des connaissances; 2) la motivation à la gestion des connaissances; 3) les récompenses à la gestion des connaissances; 4) les incitatifs à la gestion des connaissances. Pensez-vous que ces quatre caractéristiques définissent effectivement le construit des capacités organisationnelles liées aux compétences en gestion des connaissances? ».

En général, nous avons noté un fort consensus autour des quatre caractéristiques (80,77 %). Le consensus a été très important pour les trois caractéristiques « motivation à la gestion des connaissances » (84,62 %), « récompenses à la gestion des connaissances » (84,62 %) et « incitatifs à la gestion des connaissances » (84,62 %) comme définissant la dimension des « personnes de la gestion des connaissances ». Cependant, la caractéristique « culture de gestion des connaissances » a obtenu un résultat beaucoup plus faible (69,23 %) (voir Figure 9). En somme, les résultats du deuxième tour de l'enquête Delphi ont aidé à consolider les réponses des experts en excluant les duplications et en unifiant la terminologie.

Troisième tour (Round 3) : considérations générales, identification des experts et conclusion de l'enquête Delphi

Les objectifs spécifiques du troisième tour de l'enquête Delphi étaient : 1) de faire ressortir les points forts et les limites de la présente enquête Delphi; 2) d'identifier le profil des experts-répondants; 3) de tirer les conclusions générales de l'étude.

Le questionnaire du troisième et dernier tour a été envoyé par courriel aux treize experts ayant répondu au deuxième tour de notre enquête Delphi. Encore une fois, une lettre accompagnait le questionnaire. De façon générale, le troisième tour de l'enquête Delphi, qui s'est déroulé du 8 février au 28 mars 2007, visait à confirmer les résultats et le consensus obtenus autour de certains concepts et caractéristiques des COSGC.

Question 1 du questionnaire du troisième tour de l'enquête Delphi

La première question du troisième tour de l'enquête Delphi a été formulée de la façon suivante : « Quels sont vos commentaires généraux sur la présente étude? » Voici quelques exemples de commentaires fournis par les experts sur cette question :

- « Un exercice utile, mais il reste encore quelques divergences de vues considérables au sujet des fondements de la gestion des

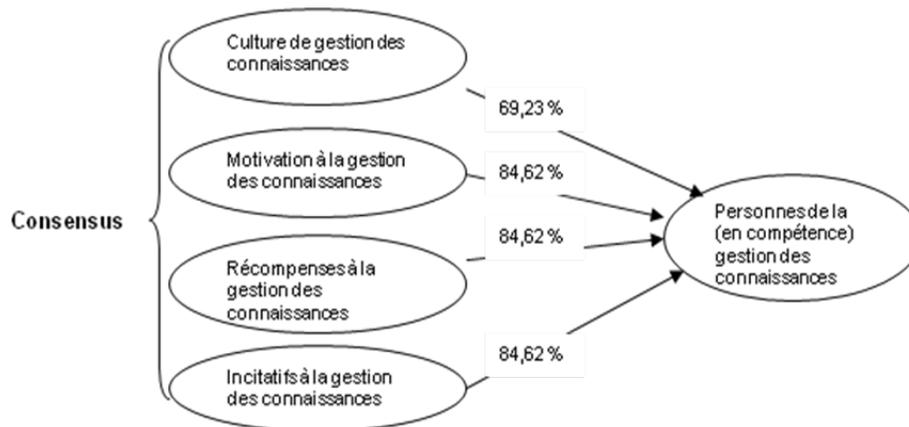


Figure 9. Consensus observé autour des quatre caractéristiques des personnes de gestion des connaissances au deuxième tour

connaissances. Il y a, par exemple, les aspects que quelques experts pensent être essentiels. Mais d'autres ne comprennent même pas ce qu'ils signifient. »

- « D'une manière générale, il semble que vous avez conduit un processus Delphi rigoureux. Je suppose qu'il aurait valu mieux d'avoir plus de 16 et 13 participants à chaque étape. Un de mes étudiants a récemment proposé de faire une étude Delphi du futur des services Web. Je lui ai fourni vos matériaux pour qu'il se familiarise et comprenne la méthodologie. J'apprécie l'organisation de vos documents et processus et je pense qu'ils seraient un excellent exemple. »
- « Cette étude Delphi a abordé une matière très difficile et controversée dans un domaine, la gestion de la connaissance, qui après 15-20 ans de recherche et de pratique est toujours à la recherche des vues partagées. C'est pourquoi ceci me fait penser que cette étude était un vrai défi. J'ai tout d'abord apprécié la manière dont cette étude a été entreprise, elle m'avait stimulé pour que je participe et coopère avec d'autres experts sous le fil de l'auteur de l'étude. Je pense que la tendance centrale identifiée par l'étude donne un très bon fondement aux futures investigations dans la théorie de gestion des connaissances et pour de futures applications pratiques. »

- « Le manque de consensus dans quelques secteurs m'a étonné. Selon moi, quelquefois, les experts sont plus concernés à faire un lien ou à justifier leurs propres travaux plutôt qu'à aider à réaliser le consensus. Quoi qu'il en soit, j'ai certainement apprécié votre effort dans la recherche d'un tel consensus en réalisant un cadre. En outre, la discussion a été rafraîchissante et très didactique pour moi. »
- « Je l'ai trouvée intéressante et j'ai sûrement apprécié les rapports puisqu'ils ont éclairé les avis d'autres collègues. J'ai toujours cette idée que le champ de gestion des connaissances exige un changement profond, en termes de théories qui expliquent le processus de gestion des connaissances dans l'organisation et les méthodologies employées pour guider le processus. La connaissance est encore tout d'abord vue comme un "objet" qui peut être contrôlé par les processus spécifiques qui peuvent être contrôlés en parallèle ou indépendamment des cibles habituelles de la gestion. Leur nature intangible est à peine reconnue. Mais le futur indiquera si j'ai raison ou tort... »
- « À mon avis, l'étude a été bien faite globalement. Les représentations graphiques et tabulaires des résultats aident vraiment à clarifier les résultats. J'attends avec intérêt de voir le sommaire digéré de cette étude et j'espère que l'auteur partagera ces derniers avec nous. Je voudrais, cependant, présenter mes observations sur une question relative à l'administration de l'étude, qui est que je pense qu'une durée de cycle plus rapide entre les tours (de l'enquête Delphi) a aidé les répondants à garder la subsistance et à rester focalisés sur le sujet. Deuxièmement, dans le tableau synoptique de la question 4a, la (caractéristique) "culture de gestion des connaissances" contiendrait deux réponses et je pense que ceci semble être une erreur. »
- « L'étude Delphi est une excellente méthode pour obtenir les revues et les avis de l'expert. En particulier sur votre travail, vous avez essayé d'analyser tous les avis et les avez classés par catégorie tout à fait d'une façon convaincante. Mais comme nous tous nous nous rendons compte que la connaissance est très abstraite et diffère d'un domaine à l'autre. Les fonctionnalités de la connaissance changent selon son domaine d'étude ou d'application. Par exemple, la connaissance dans le domaine médical ne peut pas être traitée de la même manière que la

connaissance dans les domaines techniques ou des arts ou des sports. Ainsi, les réponses que vous avez reçues des experts sont susceptibles d'être portées vers leurs domaines d'expertise. En outre, votre interprétation est susceptible également d'être alignée à votre domaine d'expertise. Mes appréhensions au sujet des études Delphi sont : cette polarisation peut-elle être surmontée dans l'interprétation et comment l'impartialité peut-elle être justifiée? Néanmoins la récapitulation des outils et des procédures d'analyse est également importante. »

- La méthode Delphi peut être utile pour clarifier les terminologies et les relations entre les concepts dans un domaine de recherches qui est encore très fragmenté. Mon avis est que la méthode Delphi aide à identifier des différences et les polémiques dans le cadre conceptuel et le raisonnement théorique et, par conséquent, ouvre la voie à des manières de trouver des arrangements mutuels sur plusieurs questions appropriées. En outre, je pense que ce genre de discussion structurée entre experts à l'aide du facilitateur de l'étude Delphi est très inspirant pour recueillir leurs opinions; il stimule la pensée et dirige l'attention vers les questions très importantes.

Question 2 du questionnaire du troisième tour de l'enquête Delphi

Voici la deuxième question posée aux experts lors du troisième tour de l'enquête : « Pouvez-vous donner des informations sur votre identification? » Étant donné que les réponses à cette question n'apporteraient rien à cet article et que ces réponses pourraient éventuellement permettre à un lecteur d'identifier un des experts, nous ne donnons ici aucun élément de ces réponses.

Question 3 du questionnaire pour le troisième tour de l'enquête Delphi

La troisième question représente la dernière question du troisième tour, et se formulait comme suit : « Pouvez-vous donner les publications importantes que vous avez faites dans les journaux et les conférences avec revue des pairs dans les domaines de gestion des connaissances, des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances et des modèles de maturité? » Les réponses à cette question ne sont pas données dans le cadre de cet article pour les mêmes raisons que pour la question précédente.

Conclusion

Selon les résultats de l'enquête Delphi, nous retenons que le concept de « capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances » est « l'ensemble des capacités organisationnelles liées aux infrastructures de

gestion des connaissances, aux processus de gestion des connaissances et aux acteurs/personnes de gestion des connaissances ». Nous retenons également que les capacités organisationnelles liées aux infrastructures de gestion des connaissances forment l'ensemble des capacités organisationnelles se rapportant aux infrastructures technologiques de gestion des connaissances et aux structures spécifiques de la gestion des connaissances. Aussi, les capacités organisationnelles liées aux processus de gestion des connaissances forment l'ensemble des capacités organisationnelles se rapportant aux processus de génération des connaissances, aux processus de manipulation des connaissances et aux processus d'application des connaissances. Enfin, les capacités organisationnelles liées aux acteurs/personnes de (ou aux compétences en) gestion des connaissances forment l'ensemble des capacités organisationnelles se rapportant à la culture de gestion des connaissances, à la motivation à la gestion des connaissances, aux récompenses à la gestion des connaissances et aux incitatifs à la gestion des connaissances.

Par ailleurs, il ressort des résultats de notre enquête et des commentaires des experts que le choix d'utiliser la méthode Delphi dans cette étude était approprié afin d'arriver à un consensus autour des concepts et des caractéristiques clés liés au concept de « capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances ». Nous concluons également que, selon les avis des experts participant à l'étude, la façon dont l'étude a été menée était rigoureuse et appréciée des participants. Toutefois, comme nous le soulignons précédemment, nous identifions certaines contraintes pouvant limiter la portée de la méthode Delphi. Néanmoins, par le présent article, nous souhaitons avoir fait état des différentes étapes de l'opérationnalisation d'une enquête requérant la méthode Delphi.

Références

- Abou-Zeid, E.- S. (2003). Developing business aligned knowledge management strategy. Dans E. Coakes (Éd.), *Knowledge management : current issues and challenges* (pp. 156-172). San Diego : IRM Press.
- Bacon, D., & Fitzgerald, B. (2001). A systemic framework for the field of information systems. *Database for Advances in Information Systems*, 32(2), 46-67.
- Chang, S.- G., & Ahn, J.- H. (2005). Product and process knowledge in the performance-oriented knowledge management approach. *Journal of Knowledge Management*, 9(4), 8-18.

- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of expert. *Management Science*, 9(3), 458-467.
- Holsapple, P., & Joshi, K. (2002). Knowledge manipulation activities : results of a Delphi study. *Information & Management*, 39(6), 477-490.
- Mulligan, P. (2002). Specification of a capability-based IT classification framework. *Information & Management*, 39(8), 647-658.
- Nambisan, S., Agarwal, R., & Tanniru, M. (1999). Organizational mechanism for enhancing user innovation in information technology. *MIS Quarterly*, 23(3), 365-395.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool : an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 15-29.
- Schmidt, R. C., Lyytinen, K., Keil, M., & Cule, P. (2001). Identifying software project risks : an international Delphi study. *Journal of Management Information Systems*, 17(4), 5-36.
- Scholl, W., Konig, C., Meyer, B., & Heisig, P. (2004). The future of knowledge management : an international Delphi study. *Journal of Knowledge Management*, 8(2), 19-35.

Jean-Pierre Booto Ekionea est professeur des systèmes d'information organisationnels à l'Université de Moncton. Il a un doctorat en administration (systèmes d'information) et une maîtrise en informatique de gestion de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches et ses publications portent sur les aspects stratégiques des systèmes d'information, de la gestion des connaissances et de développement des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances.

Prosper Bernard est un expert en gestion internationale, particulièrement en Amérique latine et en Chine. Il est professeur de gestion à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Il détient un doctorat en Administration de City University of New York et un M.B.A de St. John's de New York, un B.A. de l'Université de Montréal, un B.Sc. de l'Université McGill et une agrégation en informatique (CDP), un certificat en Conseil (CMC) et est administrateur agréé (ADM.A). Il est président du conseil d'administration du Consortium universitaire des Amériques (University Consortium of Americas) et a servi comme vice-recteur de l'UQAM et membre du conseil d'administration. Le professeur Bernard s'est également distingué par ses très nombreuses publications (articles et livres) et conférences.

Michel Plaisent est professeur titulaire et consultant en technologie des systèmes

d'information au département Management et Technologie de l'école des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal. Après un B.A. et un baccalauréat en informatique, il a complété une maîtrise en gestion de projet avant son doctorat (Ph.D.) en administration (technologies de l'information). Ses champs d'intérêt en enseignement et en recherche portent sur les moyens d'assister les gestionnaires dans leur tâche en leur fournissant des outils de productivité personnels appropriés, les systèmes de communication médiatisée par ordinateur (SCMO), l'ergonomie cognitive des logiciels, la convivialité des systèmes et le e-Learning. Auteur de plusieurs livres et articles scientifiques, ses recherches actuelles portent sur les organismes de bienfaisances.

Appendice 1
Lettre de sollicitation au premier tour du questionnaire Delphi

Le 12 novembre 2006

Bonjour M. X,

Je suis Jean-Pierre Booto Ekionea, étudiant au programme de doctorat en administration (systèmes d'information) à l'Université du Québec à Montréal (Canada).

Je commence, pour ma thèse de doctorat, une enquête Delphi dans le domaine de la gestion des connaissances (GC) particulièrement en développement de modèle de maturité des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances.

Pour y parvenir, nous demandons la participation des personnes comme vous qui avez l'expertise et êtes auteurs/chercheurs dans ce domaine. C'est pourquoi vous avez été choisi dans cette étude.

Votre acceptation à y prendre part aidera notre étude et l'avenir du champ de recherche. Ainsi, votre participation impliquera de répondre à deux questionnaires différents qui vous prendront chacun plus ou moins 30 minutes de votre temps. Vous pourrez recevoir le questionnaire par courriel ou par fax, à votre choix. La présente enquête a une durée totale de 45 jours à l'issue de laquelle vous recevrez un rapport des résultats.

Pour ce faire, je vous serais très reconnaissant d'accepter de participer à la présente étude et de nous recommander à une autre personne qui souhaiterait participer à l'étude et recevoir le questionnaire par courriel ou par fax.

N'hésitez pas à nous contacter si vous avez une question.

Nous vous enverrons, sous peu, une lettre avec de plus amples explications sur l'étude.

Je vous en remercie.

Jean-Pierre Booto Ekionea

Candidat au doctorat en Technologies de l'information

Programme de doctorat conjoint en administration des affaires

(Université McGill, HEC Montréal, Université Concordia, Université du Québec à Montréal)

Université du Québec à Montréal (UQAM)

2515, Rue d'Iberville App. 2

Montréal (Québec) H2K 3C9

Téléphone : 514 987-3000

e-mail : jpbooto@yahoo.ca, booto_ekionea.jean-pierre@courrier.uqam.ca

Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives

Quand le chercheur devient animateur

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Jason Luckerhoff, Doctorant

Université du Québec à Trois-Rivières

Mikaël Guillemette, Étudiant

Université Laval

Comme il arrive pour de nombreux chercheurs, au cours de nos projets de recherche, nous avons été appelés à animer des entretiens de groupe alors que nous n'avions jamais reçu de formation spécifique pour jouer ce rôle. Ainsi, nous avons été dans l'obligation de consulter les ouvrages de méthodologie pour connaître les principes d'utilisation de ce dispositif de collecte de données. Nous livrons ici ce qui nous apparaît être l'essentiel de ce que nous devons nous rappeler lorsque nous nous apprêtons à organiser et à animer un entretien de groupe.

Le groupe

La majorité des entretiens de groupe sont composés de six à douze personnes. Un nombre de moins de six risque de donner lieu à un groupe un peu monotone et un nombre de plus de douze rend l'animation difficile. Il faut prévoir qu'en moyenne, deux personnes peuvent ne pas se présenter à la rencontre pour l'entretien de groupe, même si leur présence avait été annoncée et confirmée.

Pour ce qui est du nombre de questions à poser durant un entretien de groupe, il devrait être inférieur à douze. Un groupe homogène réussira à répondre à douze questions au maximum, tandis qu'un groupe hétérogène

répondra à moins de questions. La durée idéale d'un entretien de groupe se situe entre une heure et deux heures.

Il peut être bon pour l'animateur, surtout pour celui qui a peu d'expérience, de préparer un devis, une maquette ou un canevas d'entretien. Les informations recherchées y sont structurées autour de thèmes qui, pour faciliter les échanges, sont organisés sous forme de questions. S'il y a lieu, il convient aussi de préciser le contexte dans lequel la question s'inscrit.

Le rôle de l'animateur

De manière générale, on peut distinguer deux dimensions du rôle d'animation d'un entretien de groupe. Premièrement, l'animateur s'assure du maintien de la communication à l'intérieur du groupe, de même que de la qualité de cette communication, notamment que celle-ci se fait de manière continue et qu'elle n'est pas monopolisée par un ou quelques participants. L'animateur fait en sorte qu'un bon climat relationnel soit maintenu. Par exemple, il peut être néfaste que se développe une trop grande compétitivité entre les participants, ou encore que certains exercent un leadership dirigiste sur les autres. Deuxièmement, l'animateur d'un entretien de groupe se concentre sur les tâches spécifiques qui sont les siennes et fait bien attention de ne pas prendre le rôle de participant aux échanges. Notamment, il demeure centré sur les tâches d'accompagnement de la construction de la pensée du groupe en favorisant les interactions qui font avancer cette construction et en prévenant les débats stériles, les répétitions inutiles et les conclusions hâtives.

Les tâches d'animation

On peut identifier tout d'abord, dans les tâches de l'animateur, ce qui est de l'ordre de l'intervention directe. Par exemple, il dit les premiers mots pour présenter l'objet des échanges et pour poser une question d'ouverture. Tout au long des échanges, il intervient au besoin, notamment par des questions de relance, par des invitations particulières à prendre la parole, par des demandes de précision ou de clarification, par des reformulations, etc. Il peut arriver qu'il intervienne pour identifier des désaccords, pour relancer un débat, pour faire valider un consensus ou une reformulation. De plus, il est souvent nécessaire que l'animateur recentre les propos, relance la thématique des échanges, propose des déductions ou des compréhensions, compare les propos de deux participants et suggère des synthèses.

Tout au long du déroulement, l'animateur s'assure d'un climat de partage, fait de respect et de confiance. La considération positive des personnes, le confort physique et le confort psychologique sont des facteurs qui influencent positivement ce climat. En tant que leader, l'animateur fait des

rétroactions dans lesquelles il souligne la valeur de ce qui est dit dans les échanges. Ainsi, il manifeste qu'il considère les participants du groupe comme des personnes-ressources. Il leur montre de l'intérêt et de l'amabilité. En s'assurant d'un confort physique, par le choix des chaises, de la luminosité, de la disposition des membres, l'animateur favorise une bonne fluidité dans les échanges. Le confort psychologique peut aussi être favorisé par l'utilisation de l'humour pour dédramatiser au besoin, voire par l'arrêt d'une intervention si celle-ci ne fait que nuire à l'ambiance générale. Il est de la responsabilité de l'animateur ou du responsable de la recherche de mettre fin à un entretien de groupe si la situation ne respecte plus l'éthique de la recherche, si des participants ne se sentent pas à l'aise ou si des participants désirent mettre fin à la discussion. Par ailleurs, selon les normes éthiques reconnues, chaque participant a le droit d'exiger qu'un enregistrement soit effacé ou que des notes prises ne soient pas utilisées s'il ressent un malaise pendant l'entretien de groupe.

L'animateur a aussi comme tâche très importante d'accorder et de distribuer le droit de parole. Même si les entretiens de groupe visent à ce qu'une discussion assez naturelle puisse avoir lieu sans interventions trop nombreuses de la part de l'animateur, celui-ci ne doit pas déléguer son rôle de régulateur à un participant. Il effectue sa tâche avec souplesse et simplicité. Il fait preuve d'une grande ouverture et d'une absence de jugement envers les participants, autant verbalement que par le non verbal. Il veille à ce qu'il y ait un tour de parole régulièrement, à modérer les extravertis et à stimuler les introvertis.

Tout au long de l'entretien, l'animateur doit focaliser sur les données de la recherche; il dirige les échanges en ce sens, notamment lorsque les interventions s'éloignent de l'objectif de la recherche. Au besoin, il rappelle cet objectif et explique à nouveau les raisons de l'organisation de l'entretien de groupe. De plus, il est de la responsabilité de l'animateur de diriger les passages d'une thématique à l'autre afin que le tout soit bien clair. Il peut être utile de résumer, reformuler ou synthétiser avant de passer à une prochaine idée ou à un prochain thème.

Le déroulement de l'entretien

L'introduction à l'entretien de groupe est une étape qu'il ne faut pas escamoter lorsqu'on veut établir un lien de confiance avec les participants. Le mot de bienvenue est chaleureux et est l'occasion de remercier chacun pour sa générosité et pour son apport à la recherche. Ensuite, il peut être intéressant de présenter les participants ou de leur demander de se présenter aux autres. Cela a pour effet de briser la glace puisque chacun doit alors prendre la parole au

moins une fois. Faire une courte présentation de la recherche et de ses objectifs est également utile. Une fois que les consignes ont été expliquées simplement et que les participants ont compris que les interventions de l'animateur seraient courtes et peu nombreuses, la question d'ouverture peut être posée. Celle-ci doit être très large et accessible afin de stimuler la prise de parole de chacun. Avec cette première question, on fait un tour de table pour permettre à tous les participants de répondre et ainsi créer un climat de confiance et d'égalité entre eux.

Des questions plus centrées sur le sujet de la recherche suivent cette question d'ouverture. Elles doivent être ouvertes, courtes, claires et simples même si elles sont plus précises. Elles ne comportent qu'une seule idée et ne sont pas connotées positivement ou négativement afin de ne pas orienter la discussion vers des propos de jugement. Il peut y avoir des sous-questions en cours de route. Une fois que tous les thèmes du canevas d'entretien ont été abordés, l'animateur peut formuler une synthèse des débats avant de poser une question globale de clôture permettant ainsi à chacun des participants de s'exprimer sur le thème central de l'étude.

Durant ce déroulement, l'animateur intervient au besoin, notamment pour stimuler, approfondir ou recentrer la discussion. Les questions courtes qu'il pose sont formulées clairement. Il peut, si cela s'avère nécessaire, répéter la question ou la reformuler avec des synonymes. L'animateur peut également poser des questions d'élicitation, de clarification ou des questions-sondes d'approfondissement. Il peut faire de l'écho, c'est-à-dire reprendre textuellement les dernières paroles ou simplement reformuler les réponses avec prudence et en faisant valider cette reformulation. De plus, il manifeste de l'écoute par la posture et le regard. Il répond aussi aux demandes d'explicitation ou de précision.

Vers la fin de l'entretien de groupe, l'animateur annonce que l'on va terminer bientôt. Il résume alors les propos en relevant les éléments importants et il fait ensuite valider cette synthèse par les participants. Il est important de demander à ceux-ci s'ils ont des choses à ajouter ou s'ils veulent partager leurs impressions sur l'activité qui vient de se dérouler. Pour terminer, l'animateur remercie chaleureusement chacun des participants.

François Guillemette est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et adjoint pédagogique au vice-décanat du Campus Mauricie de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. Il est président de l'Association pour la recherche qualitative et professeur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

(CRIFPE). Docteur en éducation et docteur en théologie, ses projets de recherche en cours portent notamment sur le développement des compétences professionnelles en enseignement supérieur et sur l'utilisation de la méthodologie de la théorisation enracinée par les chercheurs francophones.

Jason Luckerhoff est professeur en communication sociale et études culturelles au Département de lettres et communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il y enseigne notamment la méthodologie de la recherche en sciences sociales. Il est vice-président aux affaires internes de l'Association pour la recherche qualitative et responsable des ateliers offerts par cette organisation. Ses champs d'intérêt en recherche convergent vers l'étude communicationnelle des faits culturels, la médiation et les médiations, la démocratisation de la culture et l'étude des publics de la culture. Il s'intéresse aussi aux méthodes qualitatives et à l'épistémologie des sciences sociales.

Mikaël Guillemette, étudiant en science politique à l'Université Laval, travaille depuis plusieurs années comme assistant de recherche et d'enseignement auprès de divers professeurs. Il est formateur pour l'Association pour la recherche qualitative. Il a réalisé des recensions d'écrits sur les entretiens individuels et sur les entretiens de groupe, a participé à la rédaction de textes scientifiques et au développement d'ateliers en recherche qualitative.

Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives

Caractéristiques et particularités du groupe de discussion favorisé dans un dispositif de recherche collaborative en éducation

Monique L'Hostie, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Nadia Cody, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Nadine Laurin, Doctorante

Université du Québec à Chicoutimi

Introduction

Au cours des dernières années, les recherches que nous avons menées en étroite collaboration avec des praticiens du milieu scolaire ont toujours conjugué la finalité de production de connaissances propre à la démarche scientifique avec une finalité de contribution au développement professionnel des acteurs de terrain participant à la recherche. Ainsi, préoccupées par les enjeux de la formation continue du personnel enseignant, avons-nous privilégié des formes de recherche telles que la recherche-action et la recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001) que Mayer, Ouellet, Saint-Jacques & Turcotte (2000) regroupent sous l'expression de « recherche alternative » alors que d'autres, plus récemment, parlent plutôt de « recherche participative » (Anadón, 2007). De notre point de vue, une méthode ou une technique prend toute sa valeur lorsque non seulement elle permet une collecte de données, mais aussi lorsqu'elle favorise une interactivité chercheur(s)/praticien(s) de type réflexif au sujet des pratiques (L'Hostie & Doyon, 2004). En ce sens, le groupe de discussion (*focus group*) dans son

acceptation la plus classique, soit celle d'une « technique qui recourt à l'entrevue de groupe pour recueillir les données » (Mayer & Saint-Jacques, 2000, p. 124), ne pouvait nous satisfaire pleinement comme choix méthodologique dans le cadre d'un projet de recherche collaborative en cours touchant les formateurs de stagiaires en milieu de pratique. Voilà pourquoi, de concert avec les cinq praticiens cochercheurs membres de l'équipe de recherche, nous nous sommes mis en quête d'un type de groupe de discussion qui nous permettrait non seulement de recueillir des données relatives aux pratiques favorisées par les enseignants associés en contexte de stage mais aussi qui constituerait pour ces derniers une occasion de développement professionnel.

Contexte de la recherche

En augmentant considérablement le temps alloué aux stages durant la formation initiale, la dernière réforme des baccalauréats en enseignement a accentué l'importance du rôle des enseignants associés. Chaque stagiaire consacre un minimum de 700 heures à la formation en milieu de pratique (Gervais & Desrosiers, 2005) dans le cadre de l'un ou l'autre des sept baccalauréats en enseignement d'une durée de quatre ans (le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire, en enseignement au secondaire, en adaptation scolaire et sociale, en éducation physique et à la santé, en enseignement des arts, en enseignement des langues secondes et en enseignement professionnel). Cela fait déjà une quinzaine d'années qu'il en est ainsi. En postulant que l'agir compétent du praticien s'exerce et se développe en situation (Masciotra & Medzo, 2009), il apparaît donc fondé de croire qu'avec le temps, les enseignants associés ont développé des pratiques appropriées en vue d'initier les futurs enseignants à la profession. Il appert pourtant que les pratiques d'encadrement et d'accompagnement favorisées par les enseignants associés en contexte de stage sont plutôt méconnues. Il faudrait donc les étudier en profondeur afin de mettre à jour les modèles d'action (Bourassa, Serre & Ross, 1999) déployés en situation par les « formateurs du terrain ». Par ailleurs, bien qu'ils partagent une même responsabilité au plan de la formation des futurs enseignants, les enseignants associés ont peu d'occasions pour échanger entre eux sur leurs pratiques ou sur tout autre sujet d'intérêt commun. Au sens strict du terme, ils ne forment pas une « communauté de pratique ». Pour constituer une telle communauté, il faudrait qu'ils puissent se rencontrer de façon récurrente, sur leur propre base, pour partager et apprendre les uns des autres. Voilà pourquoi il apparaît nécessaire de rechercher un moyen à mettre à leur disposition afin qu'ils puissent établir une véritable communauté de pratique. Existe-t-il un dispositif permettant d'analyser en groupe les pratiques privilégiées par les enseignants associés

(visée scientifique du projet au plan de la production de connaissances) et, en même temps, d'établir la communauté de pratique souhaitée (visée de consolidation ou d'amélioration des pratiques et d'affirmation d'une professionnalité)?

Questionnement lié au dispositif méthodologique

Étant donné que dans son acception la plus classique, le groupe de discussion (*focus group*) ne pouvait satisfaire aux besoins de notre recherche collaborative, nous avons réalisé une revue de la littérature afin de cibler quelques formules qui conviendraient davantage aux caractéristiques de la présente étude. Trois formules fondées sur l'échange et permettant aux participants d'apprendre les uns des autres (coformation) ont été retenues : le groupe de discussion à visée pédagogique (Martineau & Simard, 2001), le groupe de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997) et le groupe d'analyse de pratiques professionnelles (Perrenoud, 2001; Robo, 2002).

Selon Martineau et Simard (2001), si elle est vécue en contexte scolaire, la formule du groupe de discussion devient une activité d'apprentissage réalisée dans un temps donné et dans un lieu précis.

Elle repose sur l'échange dialogué entre les apprenants, échange qui se déroule sous la supervision du formateur et qui porte sur un thème éducatif et instructif. Elle a deux visées générales : développer l'analyse et la compréhension d'un thème (une notion, un concept, une idée, une valeur, un problème, etc.); développer la compétence à résoudre un problème (p. 10-11).

Quant au groupe de codéveloppement professionnel, Payette et Champagne (1997) le définissent comme « une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle » (p. 7). Constituant une communauté d'apprentissage, ce groupe étudie attentivement une situation vécue par un participant tout en partageant surtout des « savoirs » pratiques, mais également des connaissances théoriques au besoin.

Présenté par Robo (2002) comme un processus et un dispositif de formation, le groupe d'analyse de pratiques professionnelles se définit comme étant :

une formation accompagnante pouvant s'intégrer dans une démarche de formation initiale ou continue, formation qui diffère certes des schèmes habituels (stages, séminaires, conférences pédagogiques, etc.) mais dont la cohérence avec les théories

d'apprentissage aujourd'hui préconisées dans le milieu de l'enseignement est évidente (p. 10).

Perrenoud (2001), envisage l'analyse collective des pratiques en tant que démarche de formation, « autrement dit de (trans)formation des personnes » (p. 112), une expression faisant écho aux travaux de plusieurs chercheurs québécois dont Laferrière (1997). Il la définit comme une démarche volontaire qui vise, à travers l'analyse, « la transformation des pratiques – ou celle des praticiens – par induction d'un processus d'apprentissage ou de développement personnel » (Perrenoud, 2001, p 112).

Une fois les formules définies au plan théorique, nous avons procédé à une analyse de leurs particularités et de leurs caractéristiques, ce qui a permis de mieux les comparer sur un plan opérationnel. Neuf composantes ont servi de base à cette analyse comparative. Ces composantes de même que les trois formules de groupe de discussion retenues sont présentées au Tableau 1.

Analyse comparative

L'analyse comparative est réalisée à partir des neuf composantes suivantes : la visée principale, l'objet, la dynamique dialogique, le déroulement, les fonctions de l'animateur, les postures de l'animateur, les caractéristiques des participants, les postures des participants de même que les avantages et les limites des formules. À tour de rôle, ces neuf composantes sont explicitées en fonction de chacune des trois formules préalablement sélectionnées soit le groupe de discussion à visée pédagogique (Martineau & Simard, 2001), le groupe de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997) et le groupe d'analyse des pratiques professionnelles (Perrenoud, 2001; Robo, 2002).

Visée principale

Dans le cadre de la première formule retenue, soit le groupe de discussion à visée pédagogique, la visée principale est éducative. Lors de discussions collectives autour d'un thème ou d'une problématique, des connaissances se construisent et des compétences se développent avec le concours des pairs. Autrement dit, on vise à instruire des apprenants par le biais d'analyses partagées nourries grâce à la contribution des ressources, du savoir et de la pensée critique de l'ensemble des participants.

En ce qui a trait au groupe de codéveloppement professionnel, cette visée est plus pragmatique en ce sens que par le biais de la rétroaction constructive des pairs, le participant est amené à analyser sous un angle neuf, soit un problème de sa pratique professionnelle (examen du problème et recherche de solutions) ou un de ses projets en cours de réalisation, ce qui éventuellement devrait lui permettre d'être plus efficace, donc plus affirmé au

Tableau 1
Matrice des neuf composantes retenues pour l'analyse comparative
des trois formules sélectionnées

Composantes	Le groupe de discussion à visée pédagogique (Martineau & Simard, 2001)	Le groupe de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997)	Le groupe d'analyse des pratiques professionnelles (Perrenoud, 2001; Robo, 2002)
1. La visée principale			
2. L'objet			
3. La dynamique dialogique			
4. Le déroulement			
5. Les fonctions de l'animateur			
6. Les postures de l'animateur			
7. Les caractéristiques des participants			
8. Les postures des participants			
9. Les avantages et les limites de la formule			

plan professionnel. Par une analyse rigoureuse de situations vécues et relatées qui favorise l'interaction entre les participants, les membres du groupe apprennent à partir de l'expérience d'autrui, ce qui les amène à mieux comprendre leur propre pratique, à la consolider et à l'améliorer.

La visée du groupe d'analyse des pratiques professionnelles est quant à elle réflexive en ce sens que l'on souhaite provoquer un changement durable chez l'individu – changement relatif à sa pratique, à son rapport au monde – en lui permettant d'élaborer collectivement un savoir de l'expérience, un savoir de la pratique, à travers une démarche volontaire d'autoanalyse soutenue par le support, l'opinion et le regard des pairs. On suppose qu'à travers un tel processus, le praticien en vient à développer une compréhension approfondie

de sa propre pratique professionnelle de même qu'une attitude lui permettant de mieux cheminer à travers divers contextes par le biais de l'autorégulation plutôt que par le bon exemple et la pensée normative.

Objet

Lié aux contenus du programme scolaire, aux apprentissages à réaliser et aux compétences à développer à l'école, l'objet du groupe de discussion à visée pédagogique est proposé par l'enseignant qui le choisit en fonction de sa pertinence et de l'intérêt général qu'il peut susciter chez les élèves. Le choix de l'enseignant est également basé sur la maturité des apprenants, leurs aptitudes, leur expérience et leurs connaissances en lien avec l'objet dont il est question. Il ne doit ni provoquer de malaises, ni comporter d'éléments de la vie personnelle. En somme, le formateur et les apprenants doivent tous deux se sentir à l'aise par rapport à l'objet de discussion.

En groupe de codéveloppement professionnel, l'objet de travail appartient au « client » qui le présente clairement aux autres membres « consultants » et il est lié à une préoccupation, à un problème rencontré en contexte de pratique ou à un projet de nature professionnelle.

Dans le cadre du groupe d'analyse de pratiques professionnelles, une situation de pratique professionnelle proposée par un participant constitue l'objet du travail en groupe. Ledit objet est donc directement tiré de l'expérience d'un participant. Il peut s'agir d'un problème ponctuel ou de l'amorce d'un processus ou d'une démarche qui peut se poursuivre dans d'autres contextes.

Dynamique dialogique

Dans les trois formules retenues aux fins d'analyse, la dynamique dialogique s'avère être un élément central. Plus ou moins systématisés dans le groupe de discussion à visée pédagogique, les échanges sont à la source de la construction des connaissances, car de l'interaction naissent diverses interprétations permettant l'approche d'une « vérité » construite, et ce, grâce à la diversité des idées émises et aux liens qui s'établissent entre elles. Les savoirs construits font ainsi sens pour les apprenants et cette dynamique s'inscrit dans une pédagogie active et contextualisée.

Très structurés dans le cadre du groupe de codéveloppement professionnel, les échanges éclairent plusieurs angles du problème soulevé par le praticien et conduisent à la formulation d'hypothèses et à un plan d'action, contribuant ainsi au développement professionnel du participant. Dans cette perspective, l'analyse du problème est perçue comme une théorisation des aspects subjectifs et objectifs de la pratique.

Étant de nature plutôt fluide dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles, les échanges favorisent le travail sur soi et une remise en question tant personnelle que professionnelle. Soutenu par les pairs, ce travail d'autoanalyse permet aux participants de progresser, donc de poursuivre, de façon autonome, une démarche plus individualisée.

Déroulement

Dépendamment du nombre d'échanges prévus, de la taille du groupe, du degré de systématisation et du style d'animation (directif, démocratique ou laisser-faire), plusieurs formules et types de démarches (plénière, table ronde, débat, etc.) peuvent être associés au déroulement du groupe de discussion à visée pédagogique. Bien qu'étant prédéterminées, les étapes de réalisation laissent place à une certaine souplesse. Un contrat pédagogique est à la base du déroulement de cette formule.

Dans le cadre du groupe de codéveloppement professionnel, chaque rencontre dure de trois à quatre heures et réunit de quatre à dix personnes autour d'un animateur. Pouvant varier selon le nombre de participants et le type d'animation, les rencontres se tiennent aux deux ou aux cinq semaines et s'échelonnent sur une période de six mois à un an. Il existe très peu de souplesse sur le plan de la démarche, car les étapes de réalisation sont prédéterminées et le tout est très structuré suivant une logique dite de consultation. D'ailleurs, un contrat de consultation constitue la base du déroulement du groupe de codéveloppement professionnel.

Les membres d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles doivent quant à eux prévoir plusieurs séances de deux à trois heures chacune réparties sur une année. Un récit de pratique oral ou écrit ou encore une description de situation, proposée par l'un des participants (pendant 10 à 15 minutes), constitue le point de départ de chaque séance. Cette étape est suivie d'un questionnement collectif (entre 15 et 45 minutes) visant l'explicitation de la situation présentée. Chaque séance se termine par un travail de coanalyse dans le cadre duquel des apports théoriques sont mobilisés dans le but d'élaborer des hypothèses interprétatives et/ou des pistes d'action. Une approche clinique est à la base du déroulement de cette formule de coformation.

Fonctions de l'animateur

Dans un groupe de discussion à visée pédagogique, les fonctions de l'animateur consistent à maîtriser le quoi (les contenus), le qui (il connaît et aide les apprenants) et le comment (il gère l'organisation du groupe et l'anime) tout en assurant un bon climat de classe sécurisant et propice aux apprentissages. L'animateur supervise activement le groupe, il gère le temps et l'espace et

prépare le matériel. Il explique les règles aux apprenants et précise les rôles et les comportements attendus. Lors des interventions, il maintient le rythme de la discussion, relance les débats et évalue les apprentissages. En somme, même s'il est amené à assurer des fonctions de planificateur, de contrôleur et de soutien, l'animateur demeure avant tout un formateur.

En plus de renforcer la solidarité entre les membres du groupe en assurant un climat sécurisant, de respect et de confiance mutuels qui incite à explorer, à expérimenter et à permettre le dévoilement des émotions, on s'attend à ce que l'animateur du groupe de codéveloppement professionnel maîtrise le processus (anime, encadre, gère et évalue) mais également le contenu. Sans nécessairement être un expert dans le domaine, il doit posséder un riche bagage de connaissances et d'expérience, s'intéresser aux grandes théories et approches, et voir à ce que les membres partagent une connaissance commune du contenu afin de comprendre les enjeux traités. L'animateur doit surtout aider le groupe à cheminer vers ses objectifs, par exemple en « clarifiant les échanges, en définissant certains termes et en reformulant les interventions » (Payette & Champagne, 1997, p. 139). Il est à la fois un formateur, un organisateur et un facilitateur qui enrichit et stimule la réflexion des membres.

Dans la troisième formule, l'animateur doit maîtriser le processus tout en encourageant et en outillant les participants – au plan du travail d'autoanalyse – sur la base des connaissances qu'il possède relativement aux grandes théories et aux paradigmes. Il agit au besoin afin de contrôler les jugements de valeur en instaurant des règles et en intervenant lorsqu'elles ne sont pas respectées, ce qui en fait à la fois un formateur, un superviseur, un thérapeute, un conseiller, un chercheur et un accompagnateur.

Postures de l'animateur

Pour les trois formules retenues, l'animateur doit être très engagé dans la tâche. Cet engagement ferme se manifeste de deux façons : d'abord, par une écoute active; ensuite, par un souci d'éthique se traduisant par une volonté de favoriser l'ouverture, le respect et la confiance mutuelle.

Dans un groupe de discussion à visée pédagogique, l'animateur écoute activement pour être attentif aux comportements des apprenants et pour intervenir à bon escient lorsque vient le temps de les interroger, de répondre à leurs questions, de faire des synthèses, de résumer ou encore de relancer la discussion. De plus, il veille à « créer et à maintenir une atmosphère de sérénité et de tolérance au sein de laquelle toutes les interventions sont importantes » (Martineau & Simard, 2001, p. 82). Pour agir aussi efficacement, il doit apprendre « à se connaître, à établir des rapports sains au pouvoir, à reconnaître

qu'il n'est pas le seul à savoir, à exprimer de l'intérêt envers les propos des apprenants et à faire preuve de tolérance à l'égard d'opinions divergentes » (Martineau & Simard, 2001, p. 127-128).

Dans un groupe de codéveloppement professionnel, l'écoute active permet à l'animateur de s'assurer de la compréhension de tous, de revenir, au besoin, sur certaines interventions des participants et de se servir des informations les plus pertinentes à des fins d'intégration. Dans ce cas précis, lors des consultations, l'animateur est au service du groupe et du client. Il aide à « distinguer l'essentiel de l'accessoire, réoriente les discussions improductives et propose une analyse des situations susceptible de théoriser les pratiques; il contribue à rendre explicite ce qui guide les bonnes interventions » (Payette & Champagne, 1997, p. 132-133) de la pratique professionnelle. De plus, par ses gestes et ses attitudes, il voit à renforcer la solidarité entre les membres du groupe tout en favorisant la diversité des points de vue.

Lorsqu'il s'agit d'un groupe d'analyse collective des pratiques, l'animateur doit être attentif, surtout afin « d'attirer l'attention sur les non-dits » (Perrenoud, 2001, p. 158). Il adopte une posture d'accompagnement, de médiation, de guidance et de partage. En plus d'être ouvert à plusieurs pratiques pédagogiques, il se doit d'être au fait de la tentation de certains participants d'en arriver à des conclusions hâtives.

Caractéristiques des participants

Quelles sont les caractéristiques des participants qui collaborent à l'un ou l'autre des trois groupes sélectionnés? Dans tous les cas, il est primordial qu'ils sachent écouter l'autre.

Selon la première formule, soit le groupe de discussion à visée pédagogique, les participants sont des apprenants, des étudiants ou des élèves. Ce sont des agents actifs et responsables de leurs apprentissages qui doivent s'investir activement dans le processus de coformation.

Dans la seconde formule, le groupe de codéveloppement professionnel, les participants sont des professionnels, des gestionnaires. Ils sont tour à tour clients (le client dirige la consultation) ou consultants (les consultants soutiennent le client) et sont recrutés en fonction de leur bagage, de leur expérience et de leur motivation à s'engager dans une telle démarche. Les participants doivent se compléter, être suffisamment différents pour stimuler les échanges et favoriser la diversité des points de vue. Ils doivent de plus manifester un esprit de coopération et une capacité à interagir avec autrui, ce qui exige de la maturité et une certaine confiance en soi.

Dans la troisième formule, le groupe d'analyse de pratiques professionnelles, les participants sont des praticiens, des enseignants capables de réflexivité, qui doivent avoir de l'humilité, allant même jusqu'à oser une certaine vulnérabilité.

Postures des participants

Les postures des participants s'avèrent être sensiblement les mêmes dans toutes les formules, c'est-à-dire que dans les trois cas, ils renoncent à se voir proposer, par un quelconque expert, une réponse toute faite issue de savoirs normés, préétablis et figés. C'est plutôt ensemble qu'ils élaborent des réponses aux questions soulevées et analysées. Tout comme les postures de l'animateur, celles des participants se traduisent par un engagement soutenu dans la tâche. Cet engagement se manifeste généralement par une écoute active et un souci éthique.

Dans la première formule, on invite les participants à faire preuve d'ouverture et à écouter attentivement dans le but de favoriser les liens entre les idées. Dans la seconde, l'écoute active est constructive et permet l'empathie, le respect du rythme et des silences d'autrui. Dans la troisième formule, l'écoute active doit surtout mener à une décentration par rapport à soi et à sa propre pratique ainsi qu'à la réflexivité et à l'acceptation du conflit tant cognitif que sociocognitif.

Dans les trois formules retenues, on souligne aussi l'importance d'adopter une éthique qui oblige les participants à être sensibles, perspicaces, responsables – pour Martineau et Simard (2001), les apprenants sont responsables des apprentissages des autres apprenants –, respectueux et conciliants. Cette éthique leur permet d'intervenir avec humilité au moment opportun, de s'affirmer en conservant une distance critique lorsque vient le temps de vivre une certaine « confrontation » et d'être réceptifs (ne pas chercher constamment à se justifier) au soutien des autres (chacun doit être attentif et sensible aux réactions de l'autre). Les participants doivent adopter une éthique qui les oblige à faire preuve de qualités humaines et à respecter la confidentialité des échanges, contribuant ainsi au développement d'un climat de confiance.

Avantages et limites des formules

Les trois formules retenues comportent différents avantages. D'abord, celle proposée par Martineau et Simard (2001) incarne la notion de communauté d'apprentissage. Elle permet la maîtrise générale des compétences et de la matière tout en assurant un climat sécurisant qui laisse place à la spontanéité. Cette formule offre au formateur la possibilité de mieux connaître les apprenants et d'adapter davantage ses interventions.

Ensuite, Payette et Champagne (1997) considèrent que le groupe de codéveloppement professionnel accroît la productivité et la qualité du service, rend la formation moins onéreuse, répond aux nouveaux besoins, développe l'identité professionnelle, tient compte des réalités courantes (réalités pratiques et tangibles) et permet de transférer les résultats. Ce type de groupe favorise de plus le travail sur soi.

Enfin, la formule suggérée par Perrenoud (2001) et Robo (2002) enrichit la compréhension des pratiques, en facilite la consolidation et au besoin la transformation. On met l'accent sur le développement de l'identité et de la professionnalité et, tout comme dans le groupe de codéveloppement professionnel, on préconise le travail sur la personne.

Il importe de préciser que ces trois formules comportent aussi certaines limites : l'efficacité n'est garantie dans aucun cas – à titre d'exemple, le succès du groupe de codéveloppement professionnel est conditionné par son contexte organisationnel – et comme le travail se réalise avec des êtres humains, les résultats sont toujours imprévisibles.

Dispositif méthodologique retenu par l'équipe de recherche

L'ensemble de cette analyse comparative a été présenté aux cinq enseignants associés qui agissent formellement à titre de cochercheurs, soit deux enseignants du primaire et trois du secondaire, dans le but de recueillir leur point de vue à la fois critique et évaluatif quant au choix d'une formule à adopter en tant que dispositif méthodologique dans le cadre de la présente recherche.

Le groupe de discussion à visée pédagogique n'a pas été retenu en raison du fait qu'on y traite souvent de sujets à caractère général. Selon l'avis des enseignants cochercheurs, les enseignants associés sont davantage préoccupés par des questionnements, des problèmes ou des enjeux précis qui ciblent des aspects très particuliers de leurs pratiques de formation auprès des stagiaires. Quant au groupe d'analyse de pratiques professionnelles, les cochercheurs considèrent qu'il réfère fréquemment aux émotions et au senti, donc à l'individu au plan personnel, tandis que les enseignants associés souhaitent généralement que leurs discussions de groupe demeurent au niveau des pratiques professionnelles. Ils veulent analyser l'action, la pratique, l'intervention en contexte « authentique », l'agir compétent dans l'action. Tenant compte de ces besoins précis, de façon unanime, les cinq enseignants cochercheurs ont opté pour le groupe de codéveloppement professionnel. Il est important de rappeler que selon Payette et Champagne (1997), trois ou quatre heures s'avèrent nécessaires pour vivre l'ensemble de cette démarche avec un groupe de participants. Or, la réalité des enseignants étant tout autre – ceux-ci

disposent rarement de trois ou quatre heures consécutives lors d'une journée de travail dite normale pour participer à une telle activité – les cochercheurs croient qu'étant donné les étapes de réalisation prédéterminées et la démarche très structurée du groupe de codéveloppement, il est possible d'arriver à un résultat plus que satisfaisant lors de périodes de 90 minutes.

Conclusion

Le groupe de codéveloppement professionnel proposé par Payette et Champagne (1997) a été retenu en tant que dispositif méthodologique permettant de répondre aux deux visées (à la fois scientifique et de développement professionnel) de la recherche collaborative en cours. Or, dans sa forme actuelle, celui-ci n'est conçu ni pour recueillir des données de recherche (visée scientifique), ni pour répondre adéquatement à l'exigence d'une recherche collaborative qui spécifie que les chercheurs doivent « alimenter » le terrain, mettre des ressources à sa disposition (visée de développement professionnel). À la suite de ces constats, nous avons choisi de modifier la formule retenue, de l'adapter afin qu'elle réponde davantage aux besoins de la présente étude. Le projet consiste à mettre à l'épreuve du terrain le dispositif de codéveloppement professionnel élaboré par Payette et Champagne (1997) conjugué à un processus d'accompagnement (LeBoterf, 1993) proche de l'idée de « changement assisté » proposée par St-Arnaud (1999). En tant que chercheurs universitaires, nous nous joindrons à la communauté de pratique dans une posture d'accompagnement au sens où l'entend Le Boterf (1993). Il s'agit d'une fonction pédagogique visant surtout à soutenir les participants lorsque vient le temps de mettre en mots leur savoir d'expérience ou encore d'identifier les problèmes vécus dans leur pratique. Ce genre d'accompagnement suppose aussi de mettre les gens en relation avec des ressources et des connaissances pertinentes aux problèmes rencontrés (ce que St-Arnaud (1999) appelle « la fonction de suppléance sur le contenu ») pour finalement les aider à réfléchir tant sur leur démarche que sur leur progression.

L'appréciation sera fondée sur deux questions liées au problème identifié à savoir : ce dispositif permet-il d'étudier les pratiques favorisées par les enseignants associés en contexte de stage (visée scientifique) et contribue-t-il à établir la communauté de pratique souhaitée (visée de développement professionnel)? Il s'agira en somme d'apprécier le potentiel et la portée d'un travail en « groupe de codéveloppement professionnel » réalisé avec des formateurs de stagiaires en milieu scolaire et soutenu par des chercheurs universitaires.

Au cours des prochains mois, nous prévoyons procéder à cette étape de mise à l'épreuve sur le terrain, c'est-à-dire que nous expérimenterons le modèle

retenu auprès d'un nombre restreint d'enseignants associés (entre 20 et 30). Ceux-ci seront invités à former deux groupes de codéveloppement professionnel (un pour le primaire et un pour le secondaire) animés par les cinq enseignants cochercheurs impliqués dans ce projet, suivant la démarche adaptée de Payette et Champagne (1997) présentée en appendice. D'une durée de 90 minutes, ces rencontres de groupe se dérouleront en fin de journée et elles seront enregistrées intégralement sur bande audio.

Le projet s'échelonne sur trois ans : une première année avec la participation de groupes d'enseignants associés de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay; lors de la deuxième année s'ajouteront des enseignants associés des trois autres commissions scolaires de la région et la troisième année sera consacrée aux superviseurs universitaires qui ont eux aussi un rôle de première importance, très complémentaire à celui des enseignants associés, en ce qui a trait à la formation des stagiaires en milieu scolaire. Des retombées sont envisagées pour la formation, la pratique et la recherche en créant une collaboration avec le milieu scolaire à partir d'une problématique provinciale, en formant les enseignants associés par le biais d'une approche de codéveloppement professionnel, en arrimant formation, pratique et recherche et en développant une expertise régionale en matière de formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires avec possibilité de transfert dans d'autres régions du Québec.

Références

- Anadón, M. (2007). *La recherche participative. Multiples regards*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Laferrière, T. (1997). TransFormation. Vers un mode d'apprentissage en collaboration pour les personnels scolaires. Dans L.-P. Boucher, & M. L'Hostie (Éds), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques* (p. 13-23). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Le Boterf, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.
- L'Hostie, M., & Doyon, D. (2004). L'interactivité chercheur/enseignant : comment et pourquoi l'inscrire dans un dispositif de recherche en éducation. Dans Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) (Éds), *Formation des professeurs et identité. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2003* (p. 129-138). Paris : L'Harmattan.
- Martineau, S., & Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent*. Bruxelles : De Boeck.
- Mayer, R., & Saint-Jacques, M.- C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.- C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (Éds), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.- C., & Turcotte D. (Éds). (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles, un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique*, 122, 7-11.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Monique L'Hostie est détentrice d'un doctorat en éducation et professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi en formation pratique à l'enseignement au secondaire. Ces dernières années, elle a mené des recherches et publié divers ouvrages et articles relatifs à la formation continue des enseignants et à l'accompagnement au renouvellement des pratiques en éducation.

Nadia Cody est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi et coordonnatrice pédagogique de la formation pratique en enseignement. Détentrice d'un doctorat en éducation, elle enseigne et dirige des recherches dans le domaine de la supervision pédagogique, tant sur le plan des

fondements que de l'instrumentation didactique. Ses travaux portent principalement sur le développement des compétences professionnelles des enseignants dans une perspective d'intégration de la théorie et de la pratique, en formation initiale et continue, de même que sur l'apprentissage par problèmes et la pédagogie en enseignement supérieur.

Nadine Laurin est étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi et assistante de recherche pour des projets relatifs à l'accompagnement des stagiaires en formation pratique et à la prévention des difficultés en lecture. Ses domaines d'intérêt portent plus particulièrement sur le développement de la conscience de l'écrit chez les élèves de classes maternelles et sur l'étayage en contexte de lecture collective.

Appendice 1

Le groupe de codéveloppement professionnel accompagné (L'accompagnateur peut intervenir tant sur le plan du contenu que du processus)

Les six étapes de la démarche en groupe

Les participants sont invités à utiliser feuille et crayon pour prendre des notes

Étape 1 (10 minutes)

Un enseignant associé (EA) décrit sa situation, les autres participants écoutent.

Étape 2 (10 minutes)

Les participants interrogent l'EA pour obtenir plus d'informations, de précisions. On évite les « fausses questions » qui mènent déjà vers des pistes de solutions. L'accompagnateur peut aussi poser des questions.

Étape 3 (5 minutes)

Après avoir synthétisé son problème en une phrase ou deux, l'EA exprime ce qu'il attend du groupe (contrat de consultation) :

- a) **Une analyse collective de la situation** : pour mieux comprendre la situation vécue.
- b) **Une recherche de solutions** : pour être mieux outillé la prochaine fois dans une situation semblable.

L'EA choisit l'une des deux options.

Étape 4 (45 minutes)

Les participants partagent leur analyse de la situation, expriment leur point de vue, donnent leur avis et/ou suggestions. L'accompagnateur intervient lui aussi pour apporter, entre autres, un éclairage fourni par des connaissances scientifiques en lien avec la situation. Tous font leurs commentaires dans une perspective constructive pour la personne concernée. À cette étape, l'EA écoute sans intervenir.

Étape 5 (5 minutes)

L'EA précise ce qu'il retient à travers tout ce qu'il vient d'entendre et ce qu'il compte faire à l'avenir dans une situation semblable. Même si l'EA ne retient pas toutes les pistes d'analyse et/ou toutes les idées proposées, les participants ne doivent pas s'en offusquer. Ces éléments non retenus peuvent l'être par d'autres membres du groupe.

Étape 6 (10 minutes)

Chacun prend 5 minutes pour écrire ce qu'il retient de la rencontre. Puis, en tour de table, chacun dit ce qu'il retient.

En guise de fermeture : Le groupe prend quelques minutes pour évaluer ensemble le déroulement de la rencontre afin de réguler son fonctionnement au besoin.

Démarche adaptée de Payette, A. & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives

Considérations pour orienter la recherche future sur les groupes de discussion

Lisa Birch, Ph.D.

Université Laval

François Pétry, Ph.D.

Université Laval

Malgré leur popularité accrue, notamment dans le cadre des politiques publiques basées sur des données probantes, il existe peu d'études empiriques sur la pratique des groupes de discussion (GD) et sur l'utilisation des résultats de ce type de recherche. Pour combler cet écart des connaissances, il faut encourager la recherche sur les GD. Dans cette perspective, cette note de recherche propose une synthèse des écrits scientifiques ainsi que nos réflexions sur les pratiques des GD et les déterminants de leur succès, la conceptualisation de l'utilisation des résultats des GD et la qualité méthodologique des GD.

Les pratiques des groupes de discussion selon les manuels

À l'origine, les GD étaient considérés comme une méthode à utiliser en combinaison avec d'autres, notamment les sondages, à des fins de triangulation (Calder, 1977; Merton, 1987). En amont, les GD aident à développer les sondages en précisant le libellé approprié des questions. Les GD sont aussi un moyen privilégié pour réaliser les prétests cognitifs d'un questionnaire de sondage, ce qui améliore sa qualité et la validité interne de ses résultats (Barbour & Kitzinger, 1999; Morgan, 1996, 1997). En aval d'un sondage, les données générées par les GD peuvent humaniser les données quantitatives et améliorer l'interprétation des résultats en éclairant les raisons pour lesquelles les répondants se sont exprimés d'une façon plutôt que d'une autre.

En marketing social, les manuels recommandent l'utilisation des GD en solo ou en lien avec une technique quantitative pour bien cerner un problème,

pallier les lacunes de la littérature existante, développer des outils, faciliter la prise de décisions ou évaluer l'impact social d'une campagne de marketing social (Hastings, 2007). Avec leur popularité croissante, les GD sont employés de plus en plus en solo, ce qui devance les développements théoriques et va à l'encontre des recommandations de Patton (2002) et de Hall et Rist (1999) de trianguler afin d'assurer la crédibilité et la qualité des résultats. Hall et Rist évoquent à ce propos la métaphore du tabouret à trois pattes : une recherche de qualité requiert l'emploi des GD en combinaison avec les entrevues ou les observations ou encore l'analyse documentaire. Les données empiriques sur les GD en solo sont rares, sinon inexistantes; un phénomène à mettre en parallèle avec l'absence de critères méthodologiques indiquant quand cette technique devrait être employée en solo.

Quelques rares études empiriques identifient des déterminants du succès des GD. Peu de ces études ont été répliquées en entier. La prudence est donc de mise quant à la généralisation de certaines conclusions. Celles-ci suggèrent néanmoins certaines conditions pour que les idées produites par interaction sociale dans les GD soient plus authentiques, plus riches et plus diversifiées. Il semble que la qualité des résultats augmenterait si la composition des groupes avait un minimum d'homogénéité sociale par rapport aux caractéristiques individuelles des participants tels le statut social, le sexe et les personnalités (Fern, 2001). Les participants devraient aussi partager au moins une perspective commune en lien avec le sujet de la discussion. L'absence de liens entre les participants et la petite taille des groupes (Fern, 1982a, 1982b) favorisent aussi la qualité des données tout comme la présence de participants qui sont motivés par autre chose qu'une compensation pécuniaire (Tuckel, Leppo & Kaplan, 1992) et qui possèdent un sens de l'engagement civique (Tuckel & Wood, 2001). La qualité des résultats augmente aussi avec la qualité des modérateurs, des techniques de questionnement (Kenyon, 2004) et du traitement des données qualitatives fait par les chercheurs (Hydén & Bülow, 2003; Nelson & Frontczak, 1988; Tuckel & Wood, 2001). La plupart des manuels sur les GD font des recommandations quant à la taille et la composition optimales des groupes qui vont dans le même sens. Dans la pratique courante, les firmes de sondages tendent à sélectionner des participants qui sont plus informés et engagés dans la société à partir des banques de noms de personnes intéressées et aptes à participer à des GD¹.

Certains déterminants du succès des GD trouvent leurs fondements théoriques dans la psychologie sociale. Le modèle théorique de Wotten et Reed (2000) s'inspire des concepts de l'autoprésentation en groupe et de l'anxiété sociale. Il présente les facteurs qui déterminent la qualité de la participation individuelle dans un groupe, définie comme la propension de chaque

participant à donner des réponses authentiques et spontanées au lieu de se conformer au groupe ou d'être évasif. Ce modèle fournit une explication théorique à l'ensemble des consignes de base proposées pour assurer le succès des GD que l'on trouve dans les manuels concernant, entre autres, la taille et la composition des groupes. En effet, le respect de ces consignes permet de minimiser l'anxiété sociale, de réduire les incitations à se préoccuper de l'image de soi dans le groupe et, par conséquent, d'accroître l'authenticité et la spontanéité des participants. Latané et Nida (1980) et Fern (1982a) évoquent d'autres théories pour expliquer pourquoi certains GD produisent des résultats plus valides que d'autres, en particulier les théories de la désindividualisation, de la facilitation sociale et de la diffusion de la responsabilité. Selon ces théories, l'anonymat de l'individu dans le groupe aurait un effet désinhibant et stimulant pour chaque participant à cause de la désindividualisation tandis que la présence de plusieurs personnes qui focalisent sur une même tâche accroîtrait la performance de tous les participants par facilitation sociale. Ces deux facteurs diminueraient la responsabilité individuelle par rapport aux résultats, ce qui stimulerait la participation active des individus dans le groupe. Pour cette raison, les GD peuvent générer des données qui seraient difficilement accessibles autrement et qui sont très riches en renseignements sur les fondements des attitudes, opinions et comportements des participants. Dans le cadre des politiques de santé, ces résultats peuvent donc servir à approfondir les connaissances sur un enjeu politique donné, à développer des instruments d'intervention mieux adaptés aux groupes ciblés ou à évaluer les effets d'une politique. Encore faut-il que ces résultats soient utilisés.

L'utilisation des résultats des groupes de discussion

Les écrits scientifiques qui traitent de la question de l'utilisation des résultats des GD abordent le sujet soit directement de façon normative, soit indirectement en discutant de la validité externe des résultats selon une approche positiviste (Fern, 2001; McQuarrie & McIntyre, 1988) ou la transférabilité des résultats selon une approche constructiviste (Barbour & Kitzinger, 1999, inspirées par Lincoln & Guba, 1985).

Les guides normatifs d'utilisation de la recherche évoquent la possibilité d'améliorer tous les aspects d'une intervention sociale ou d'une communication publique. Kotler et Lee (2008) insistent sur l'importance de la recherche qualitative et quantitative dans la prise de décisions à toutes les étapes de la planification d'une campagne de marketing social. Ils soulignent l'importance de la recherche qualitative d'une part pour la profondeur des données concernant les attitudes, les opinions, les motivations et les comportements et, d'autre part, pour la richesse des informations concernant le

langage, le ton et l'intensité des réactions des participants. Selon eux, les décisions qui doivent être éclairées par la recherche portent notamment sur l'enjeu social à cibler, la segmentation des clientèles, l'identification des comportements à changer et les moyens d'y parvenir ainsi que le choix des indicateurs permettant de faire le suivi et l'évaluation. Dans le domaine de la santé, par exemple, les données des GD peuvent servir à raffiner le message, à améliorer la présentation visuelle et à choisir le ton et le contenu appropriés d'un outil de marketing social visant la promotion des habitudes de vie saine auprès d'une clientèle particulière (Hastings, 2007). Selon nous, ces utilisations s'apparentent aux utilisations instrumentale et conceptuelle dans les écrits scientifiques sur l'utilisation de l'évaluation et de la recherche scientifique dans les politiques publiques.

Les débats sur l'utilisation des résultats des GD se concentrent sur l'épineuse question de la portée des résultats, donc à qui ou à quoi ils s'appliquent. La réponse à cette question varie selon l'approche positiviste ou constructiviste des auteurs. Pour McQuarrie et McIntyre (1988) qui adoptent une approche positiviste, les résultats des GD permettent de tirer des conclusions fiables quant à l'existence (et non la prévalence) d'un ensemble de croyances, d'idées et d'opinions au sein d'un groupe seulement si trois conditions sont respectées : 1) les participants aux GD sont représentatifs de la population échantillonnée; 2) la sélection des participants se fait d'une manière indépendante tout en respectant des critères de représentativité et 3) le nombre total de croyances, idées ou opinions identifiées est limité aux plus récurrentes d'un groupe à un autre sans excéder 12 idées. L'affirmation de McQuarrie et McIntyre est appuyée par Fern (2001) qui ajoute que la validité externe des résultats des GD dépend de leur capacité à générer des théories robustes et du risque associé à la prise de décisions basées sur ces mêmes résultats.

Barbour et Kitzinger (1999) et Barbour (2005) rejettent cette conception positiviste qui applique la notion de validité externe au GD en faveur des critères constructivistes de *credibility*, *transferability*, *dependability* et *confirmability* proposés par Lincoln et Guba (1985) pour la recherche qualitative. Selon cette approche, les études de GD doivent bien refléter les perspectives des participants (crédibilité), décrire le contexte de recherche et des facteurs pertinents qui permettront un jugement de la part d'un utilisateur quant aux similitudes contextuelles (transférabilité), expliciter des facteurs lors du déroulement des GD qui affectent des résultats (dépendabilité) et rapporter la démarche méthodologique, les données obtenues ainsi que l'analyse des données de sorte que la corroboration indépendante soit possible (confirmabilité). Les différents auteurs affirment que si leurs critères (positivistes ou constructivistes) sont respectés, les résultats des GD peuvent

être utilisés dans la prise de décisions et contribueront à l'amélioration de la qualité des interventions sociales. Ces perspectives se prêtent difficilement à une analyse systématique et empirique de l'utilisation des résultats des GD car elles sont silencieuses quant aux types d'utilisation possible des résultats.

La conceptualisation de l'utilisation de la recherche scientifique et de l'évaluation offre une piste intéressante pour examiner empiriquement l'utilisation et la non-utilisation des résultats de la recherche sur l'opinion publique qualitative (soit les GD) et quantitative (soit les sondages). Shulha et Cousins (1997) notent que l'utilisation est un concept complexe qui varie selon l'utilisateur, les utilisations annoncées et la dimension temporelle. Il peut y avoir un écart entre les utilisations annoncées par les objectifs de recherche et les utilisations observées empiriquement, et cet écart peut varier dans le temps. Seule la confrontation entre le contenu des rapports de recherche, le contenu des politiques et leurs instruments et les entrevues avec des utilisateurs potentiels permet de confirmer si les résultats sont utilisés et de vérifier comment ils le sont.

Les écrits scientifiques sur l'utilisation de la recherche et de l'évaluation proposent trois grands types d'utilisation des résultats de recherche : instrumentale, conceptuelle et stratégique (ou symbolique) (Tableau 1). Il faut noter que ces utilisations ne sont pas mutuellement exclusives; elles peuvent être combinées. L'utilisation instrumentale implique un lien direct entre les résultats d'une étude et la prise de décisions concernant une politique ou ses instruments tandis que l'utilisation conceptuelle suppose la collecte d'informations qui aident les décideurs et les gestionnaires à mieux comprendre une clientèle ou un problème, ses causes et les solutions possibles. Finalement, l'utilisation stratégique ou symbolique réfère au cas où l'étude servirait à argumenter en faveur d'une option politique ou à justifier une décision déjà prise. Nous avons ajouté une quatrième catégorie, soit l'utilisation à des fins d'évaluation, pour tenir compte du fait que la recherche gouvernementale sur l'opinion publique évoque souvent ce type d'utilisation dans des objectifs liés au *benchmarking*², à la surveillance ou à l'évaluation. Plus tard, dans un deuxième temps, les résultats de cette même recherche peuvent être réutilisés à des fins instrumentales, conceptuelles ou stratégiques.

Ces différents types d'utilisation ont fait l'objet d'études empiriques. Les études sur l'utilisation de la recherche en sciences sociales dans les politiques publiques indiquent une prédominance des utilisations conceptuelles et stratégiques (Valovirta, 2002; Weiss, 1979). L'étude quantitative d'Amara, Ouimet et Landry (2004), par exemple, révèle que les professionnels et les gestionnaires au Canada rapportent faire une utilisation conceptuelle de leurs

Tableau 1
Typologie de l'utilisation des résultats de la recherche

Types d'utilisation	Description	Exemples de mots clés dans les énoncés des objectifs de recherche
UTILISATION INSTRUMENTALE	Les résultats contribuent à la prise de décisions concernant la politique ou les instruments de celle-ci	*Décision *Développement d'instruments
UTILISATION CONCEPTUELLE	Les résultats aident à mieux comprendre la problématique et apportent des solutions possibles	*Mieux comprendre *Apprendre *Explorer
UTILISATION STRATÉGIQUE / SYMBOLIQUE	Les résultats servent à justifier les choix politiques, à planifier la promotion d'une option politique ou à préparer un plan de communication	*Stratégie de communication *Stratégie politique
UTILISATION EN ÉVALUATION / GESTION	Les résultats servent d'abord à l'évaluation et à la surveillance	*Surveillance *Benchmarking

données dans 60 % des cas et une utilisation stratégique dans 51 % des cas; une utilisation instrumentale des données se ferait quant à elle dans une proportion de 41 %. Les études portant sur l'utilisation de la recherche sur l'opinion publique suggèrent aussi la présence de ces trois types d'utilisation, même si elles n'emploient pas toujours ce vocabulaire (Birch, Pétry & Jacob, 2007; Medlock 2005; Page, 2006; Rounce, 2004). En évaluation, les auteurs réfèrent aux mêmes types d'utilisation, s'inquiètent de la non-utilisation et s'attardent aux déterminants de l'utilisation (Alkin & Christie, 2004; Weiss, 1979). La typologie présentée ici peut s'appliquer aussi bien à la recherche scientifique qu'à l'évaluation et à la recherche sur l'opinion publique, qu'elle soit quantitative ou qualitative. Elle devrait donc faciliter l'analyse comparative de l'utilisation des différents résultats de recherche et ainsi contribuer à l'avancement des connaissances théoriques et méthodologiques.

La qualité méthodologique des groupes de discussion

La divulgation d'un minimum d'informations méthodologiques est nécessaire pour que l'utilisateur potentiel des résultats d'un sondage ou d'un GD puisse

formuler un jugement quant à la qualité de la recherche sur l'opinion publique qui a été conduite et, surtout, quant à la pertinence des résultats dans son propre contexte de décision. En contraste avec les sondages pour lesquels des standards techniques bien établis existent (AAPOR, 2005; ESOMAR/WAPOR, 2005; ISO, 2006; MRIA, 2007), le développement de standards techniques pour les GD se heurte à des débats épistémologiques opposant les positivistes, les réalistes pragmatiques et les postmodernistes (Popay, Rogers & Williams, 1998). Whitemore, Chase et Mandle (2001) s'inspirent de Lincoln et Guba (1985) et proposent une synthèse des critères de validité en recherche qualitative qui inclut l'idée de vérifiabilité³ de la recherche. Le besoin de tels standards pour assurer la rigueur méthodologique, juger de la portée des résultats et offrir la possibilité d'intégrer la recherche qualitative dans les revues systématiques s'exprime de plus en plus et stimule des débats intéressants dans le *British Medical Journal* (voir Barbour, 2001 et la réplique de Williams, Power, Caan, Teijlingen & Meyrick, 2001). Hoddinott et Pill (1997) déplorent l'absence d'explications méthodologiques suffisamment détaillées pour permettre de juger de la qualité d'un GD et pour déterminer la pertinence des résultats dans un contexte de décision particulier. Sans explications méthodologiques adéquates, l'avancement des connaissances sur la technique elle-même est compromis (McLafferty, 2004).

Un ensemble d'auteurs favorisent plus de rigueur dans la présentation des explications méthodologiques des études qui emploient des GD (Dixon-Woods & Fitzpatrick, 2001; Fern, 2001; Freeman, 2006; Kidd & Parshall 2000; Morgan & Krueger, 1993; Patton, 2002; Popay, Rogers & Williams, 1998; Sandelowski, 2004; Seale & Silverman, 1997; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007; Thorne, 1997). Pour ces auteurs, la rigueur et la transparence méthodologiques sont aussi essentielles pour la recherche qualitative que pour la recherche quantitative, surtout si l'objectif ultime est de réaliser la synthèse des connaissances produites par chaque type de recherche et de prendre des décisions afin d'améliorer la qualité des interventions sociales, des programmes et des politiques publiques ainsi que la qualité de la méthode des GD. Afin de permettre aux utilisateurs potentiels de juger de la qualité de l'étude, de la validité du contenu, de la crédibilité ou du potentiel des résultats en termes de portée selon les perspectives épistémologiques, ces auteurs partagent l'idée qu'il faut dévoiler des informations méthodologiques de base telles que les objectifs de recherche, le nombre de GD, leur taille, leur composition, les critères de sélection des participants ainsi que le mode de recrutement et le guide du modérateur. Certains ajoutent des critères liés à la présentation des résultats, notamment en ce qui a trait aux indications de la prépondérance des idées et de l'intensité des opinions exprimées. Ces critères sont inclus dans le

nouveau règlement du gouvernement fédéral canadien concernant les rapports de ROP qui est en vigueur depuis juin 2007 (DORS/2007-134, cf. Ministère de la Justice, 2010). Ce règlement spécifie qu'il faut dévoiler toutes les informations nécessaires à la réplication de l'initiative de recherche. Aux fins de notre étude empirique présentée dans ce numéro consacré aux entretiens de groupe, nous nous sommes inspirés de ces critères afin d'explorer la question de la qualité des études ayant recouru aux GD. Des recherches futures sur la qualité des résultats des GD en lien avec la qualité méthodologique des études éclaireraient davantage la pratique de cette technique et guideraient mieux l'utilisation appropriée de ses résultats.

Conclusion

Un programme de recherche sur les GD pourrait générer des données probantes riches et intéressantes sur la technique elle-même, son emploi et les moyens d'assurer sa qualité ainsi que sur l'utilisation des résultats qu'elle produit. En 1983, Fern a lancé un premier appel pour un tel programme de recherche qui est demeuré sans réponse jusqu'à ce jour. À quand un programme de recherche pour combler les manques de connaissances scientifiques sur les GD?

Notes

¹ Pour constituer leurs banques de noms de participants possibles à des groupes de discussion, des sondeurs posent des questions à la fin de certains sondages afin de déterminer l'engagement civique des citoyens et leur facilité à communiquer en groupe. Les questions typiques concernant l'engagement civique des répondants portent sur neuf items, par exemple s'ils suivent les nouvelles, écrivent des lettres aux journaux ou aux membres du parlement ou sont administrateur d'un club ou d'une organisation. Les répondants qui ont trois items ou plus sont ensuite invités à s'inscrire dans la banque de noms.

² Le *benchmarking* en politiques publiques est un outil de gestion et d'évaluation. Il consiste à établir un point de référence ou une mesure de la situation avant la mise en œuvre d'une politique qui servira de point de comparaison aux données futures concernant la mise en œuvre, le suivi et, plus tard, l'évaluation des effets de la politique.

³ Le terme *vérifiabilité* est la traduction de l'expression anglaise *auditability*.

Références

Alkin, M. C., & Christie, A. C. (2004). An evaluation theory tree. Dans M. C. Alkin (Éd.), *Evaluation roots : tracing theorists' views and influences* (pp. 12-68). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Amara, N., Ouimet, M., & Landry, R. (2004). New evidence on instrumental, conceptual, and symbolic utilization of university research in government agencies. *Science Communication*, 26(1), 75-106.
- AAPOR : American Association for Public Opinion Research. (2005). *AAPOR Code of professional ethics & practices*. Repéré à <http://www.aapor.org/aaporcodeofethics>.
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research : a case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal*, 322, 1115-1117.
- Barbour, R. S. (2005). Making sense of focus groups. *Medical Education*, 39, 742-750.
- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research : politics, theory, and practice*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Birch, L., Pétry, F., & Jacob, S. (2007, Mai-Juin). *Exploring the uses of public opinion research in tobacco control through evaluation utilization theories*. Communication présentée au congrès annuel de l'Association canadienne de science politique, Université de Saskatoon, Saskatchewan.
- Calder, B. J. (1977). Focus groups and the nature of qualitative marketing research. *Journal of Marketing Research*, 14, 353-364.
- Dixon-Woods, M., & Fitzpatrick, R. (2001). Qualitative research in systematic reviews. *British Medical Journal*, 323, 765-766.
- ESOMAR/WAPOR (2005). *Guide to opinion polls including the ESOMAR international code of practice for the publication of opinion poll results*. Repéré à http://www.esomar.org/uploads/pdf/ESOMAR_Codes&Guidelines_OpinionPolling_v5.pdf.
- Fern, E. F. (1982a). Why do focus groups work : a review and integration of small group process theories. *Advances in Consumer Research*, 9(1), 444-451.
- Fern, E. F. (1982b). The use of focus groups for idea generation : the effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of Marketing Research*, 19, 1-13
- Fern, E. F. (1983). Focus groups : a review of some contradictory evidence, implications and suggestions for future research. *Advances in Consumer Research*, 10(1), 121-126.

- Fern, E. F. (2001). *Advanced focus group research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Freeman, T. (2006). 'Best practice' in focus group research : making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497.
- Hall, A. L., & Rist, R. C. (1999). Integrating multiple qualitative research methods (or avoiding the precariousness of a one-legged stool). *Psychology and Marketing*, 16(4), 291-304.
- Hastings, G. (2007). *Social marketing : why should the devil have all the best tunes?* Burlington, MA : Elsevier Ltd.
- Hoddinott, P., & Pill, R. (1997). A review of recently published qualitative research in general practice. More methodological questions than answers? *Family Practice*, 14(4), 313-319.
- Hydén, L.-C., & Bülow, P. H. (2003). Who's talking : drawing conclusions from focus groups – some methodological considerations. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(4), 305-321.
- ISO : International Organization for Standardization. (2006). *Market, opinion and social research. Vocabulary and service requirements*, ISO 20252. Geneva : ISO.
- Kenyon, A. J. (2004). Exploring phenomenological research. Pre-testing focus group techniques with young people. *International Journal of Market Research*, 46(4), 427-441.
- Kidd, P. S., & Parshall, M. B. (2000). Getting the focus and the group : enhancing analytical rigor on focus group research. *Qualitative Health Research*, 10, 293-308.
- Kotler, P., & Lee, N. R. (2008). *Social marketing : influencing behaviours for good*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Latané, B., & Nida, S. (1980). Social impact theory and group influence : a social engineering perspective. Dans P. N. Praulus (Éd.). *Psychology of group influence* (pp. 3-34). Hinsdale : Laurence Erlbaum Associates.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 187-194.
- McQuarrie, E. F., & McIntyre, S. H. (1988). Conceptual underpinnings for the use of group interviews in consumer research. *Advances in Consumer Research*, 15, 580-586.

- Medlock, J. (2005). *The role of public opinion research in federal public policy development*. Calgary : University of Calgary.
- Merton, R. K. (1987). The focused interview and focus groups : continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51, 550-566.
- Ministère de la Justice. (2010). *Règlement sur les marchés de recherche sur l'opinion publique, DORS/2007-134 / Public opinion research contract regulations, SOR/2007-134*. Gouvernement du Canada : Ministère de la Justice. Repéré à <http://laws.justice.gc.ca/PDF/Reglement/S/SOR-2007-134.pdf>.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-159.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. Dans D. L. Morgan, *Successful focus groups : advancing the state of the art* (pp. 3-19). Thousand Oaks, CA : Sage.
- MRIA : Marketing Research and Intelligence Association. (2007). *Code of conduct and good practice for members of the marketing research and intelligence association*. Mississauga, ON : MRIA.
- Nelson, J. E., & Frontczak, N. T. (1988). How acquaintanceship and analyst can influence focus group results. *Journal of Advertising*, 17(1), 41-48.
- Page, C. (2006). *The roles of public opinion research in Canadian government*. Toronto : University of Toronto Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research method* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Popay, J., Rogers, A., & Williams, G. (1998). Rationale and standards for the systematic review of qualitative literature in health services research. *Qualitative Health Research*, 8, 341-351.
- Rounce, A. (2004, Juin). *Political actors' perceptions of public opinion : assessing the impact of opinion on decision making*. Communication présentée au congrès annuel de l'Association canadienne de science politique, Winnipeg, Manitoba.
- Sandelowski, M. (2004). Using qualitative research. *Qualitative Health Research*, 14(10), 1366-1386.
- Seale, C., & Silverman, D. (1997). Ensuring rigour in qualitative research. *European Journal of Public Health*, 7, 379-384.

- Shulha, L. M., & Cousins, J. B. (1997). Evaluation use : theory, research, and practice since 1986. *Evaluation Practice*, 18(3), 195-208.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups : theory and practice* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Thorne, S. (1997). Phenomenological positivism and other problematic trends in health science research. *Qualitative Health Research*, 7(2), 287-293.
- Tuckel, P., Leppo, E., & Kaplan, B. (1992). Focus groups under scrutiny : why people go and how it affects their attitudes toward participation. *Marketing Research*, 4(2), 12-18.
- Tuckel, P., & Wood, M. (2001). Respondent cooperation in focus groups : a field study using moderator ratings. *International Journal of Market Research*, 43(4), 391-407.
- Valovirta, V. (2002). Evaluation utilization as argumentation. *Evaluation*, 8(1), 60-80.
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426-431.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11, 522-537.
- Williams, B., Power, R., Caan, W., Teijlingen, E. R. V., & Meyrick, J. (2001). Responses to Barbour R. S. Checklists for improving rigour in qualitative research : a case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal*, 322, 1115-1117.
- Wotten, D. B., & Reed, A. (2000). A conceptual overview of the self-presentational concerns and response tendencies of focus group participants. *Journal of Consumer Psychology*, 9(3), 141-153.

Lisa Birch détient un doctorat en science politique à l'Université Laval avec spécialisations en politiques publiques et management ainsi qu'en relations internationales. Diplômée de l'Université de Waterloo en science politique, elle détient aussi une maîtrise en économie rurale (Université Laval). Elle s'intéresse particulièrement à l'utilisation de la recherche dans les politiques publiques, qu'il s'agisse de recherche scientifique, d'évaluation ou de recherche sur l'opinion publique.

François Pétry est professeur titulaire au Département de science politique de l'Université Laval où il dirige le Centre d'analyse des politiques publiques. Après avoir obtenu un diplôme de l'Institut d'études politiques de Paris, il a poursuivi des

études en histoire à Paris-Sorbonne (licence), puis en science politique à l'Université du Texas à Austin où il a obtenu une maîtrise et un doctorat. François Pétry a abondamment contribué à diverses thématiques de recherche, notamment les sondages et l'opinion publique. Il manifeste un intérêt particulier pour la méthodologie et l'analyse des politiques publiques.

***Texte lauréat du prix Jean-Marie Van der Maren
Concours 2010***

**Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel
chez des adultes dans le contexte d'une entreprise :
un processus dialectique de construction située
de la connaissance**

Johanne Barrette, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

L'article examine une étude du processus d'apprentissage informel chez des adultes au travail dans une entreprise manufacturière (Barrette, 2008), et une attention particulière est portée à l'approche méthodologique de ce phénomène implicite. L'étude de cas adopte une approche ethnographique et qualitative/interprétative du phénomène, et ses outils sont l'observation *in situ*, le récit d'expérience en situation de travail, l'entretien d'explicitation et l'activité réflexive en groupe. L'analyse inductive, inspirée de la théorie ancrée, théorise le sens émergeant en s'appuyant sur le constructivisme, la cognition située, le savoir tacite et la réflexion/explicitation de la pratique. Les résultats montrent la nature située, tacite et dialectique du processus d'apprentissage informel : pour apprendre en pratique et par l'expérience, les acteurs s'adaptent à la situation en mobilisant des ressources en contexte et en reconstruisant leurs stratégies en cours d'action. Dans le « double va-et-vient du savoir tacite » qui se manifeste, un processus de réflexion-explicitation est constitutif de l'apprentissage réalisé. Des contributions théoriques et méthodologiques sont suggérées, de même que quelques pistes pour la recherche et les milieux de pratique.

Mots clés

APPRENTISSAGE INFORMEL, ETHNOGRAPHIE, ÉTUDE DE CAS, EXPLICITATION, ENTRETIEN, OBSERVATION *IN SITU*, RECHERCHE QUALITATIVE/INTERPRÉTATIVE, SAVOIR TACITE, THÉORIE ANCRÉE

Problématique

Au départ d'une préoccupation issue de notre expérience professionnelle en formation d'adultes en milieux scolaire et de travail, notre examen de la recherche avait mis au jour une problématique particulière. Il a d'abord montré que la personne semble bien apprendre de façon continue, en tous lieux et de toutes sortes de façons, qu'elle n'a pas toujours besoin d'un maître pour le faire, et qu'elle apprend particulièrement lorsqu'elle est immergée dans sa pratique quotidienne, où elle doit résoudre de façon autonome les problèmes qui se présentent à elle. Ainsi, même si l'apprentissage est le plus souvent considéré comme se réalisant principalement en contexte scolaire et à l'intérieur d'une période déterminée de la vie, il est aujourd'hui établi que les adultes apprennent beaucoup de façon informelle et dans toutes sortes de contextes, dont souvent en milieu de travail. Toute une portion des apprentissages adultes tend à rester invisible : elle est encore peu reconnue comme étant valable et légitime, par les divers milieux autant que par les adultes-apprenants eux-mêmes (Bélangier, 2003; Center for the Study of Education and Work (CSEW), 2002; Janvier, Baril & Mary, 1992; Lave, 1977, 1988a, 1988b, 1991; Livingstone 1999, 2001, 2002, 2005; Livingstone & Roth, 2001; Luciani, 2001; Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2002a, 2002b; Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2001, 2003; Quarter & Midha, 2001; Tough, 1999a, 1999b).

Si les adultes souhaitent apprendre de façon flexible et adaptée à leurs besoins concrets, tout en respectant leur propre rythme ou style personnel d'apprentissage, on peut se demander comment ils s'y prennent, par quelles stratégies privilégiées arrivent-ils à développer de nouvelles pratiques pour s'adapter dans le quotidien? Ce savoir-faire développé par l'expérience est-il différent de celui qui est développé à l'école? Quelle est alors la part d'implicite, de tacite dans la mise en œuvre de ces pratiques dont on peut difficilement parler et qui se dérobent le plus souvent à notre conscience? Et est-il possible de faire le lien entre les apprentissages scolaires et non scolaires, entre le champ de l'apprentissage réalisé au travail et dans la vie quotidienne et celui réalisé à l'école? Ces questions ont motivé la présente recherche.

Afin de bien situer le problème de recherche, le chapitre 1 de la thèse présente la pertinence sociale et scientifique de cet objet d'étude, avec l'évolution du concept de formation continue des adultes (Dubar, 2003), et il comporte une revue de la recherche actuelle sur la question. Notamment, il est montré qu'il existe une importante tendance vers un décloisonnement des démarches d'apprentissage et vers l'établissement d'un dialogue et de réflexions communes entre le milieu éducatif scolaire (formel) et celui du

monde du travail. Un tel dialogue va dans le sens d'un enjeu de valorisation et de reconnaissance des connaissances et habiletés développées en contexte de travail et d'un meilleur arrimage des apprentissages par l'expérience aux formes d'éducation organisée. Cependant, il apparaît nécessaire d'investiguer davantage pour mieux comprendre et expliciter tout le spectre de l'apprentissage adulte, dont ces apprentissages informels réalisés « tout au long de la vie » (IUE, 1997).

Objet d'étude et cadre théorique

L'objet de cette étude est difficile à saisir et à examiner en raison de son caractère implicite et de sa nature informelle. Il s'agit aussi d'un champ qui est encore peu considéré et traité dans les recherches en éducation. L'étude aura exigé sur le plan théorique un examen attentif et assez large de la recherche et des conceptualisations existantes. Elle innove par sa prise en compte de différentes perspectives qui sont synthétisées dans une conceptualisation nouvelle du processus.

Cette recherche a voulu mieux comprendre le processus d'apprentissage informel chez des adultes au travail et dans le contexte d'une entreprise. Elle en examine plus particulièrement la nature située (Lave, 1988a, 1988b), tacite et dialectique (Polanyi, 1966), et investigate le rôle qu'y jouent les ressources mobilisées par les acteurs en situation, le contexte de réalisation et le groupe de pratique auquel il appartient (Lave, 1991; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Le chapitre 2 de la thèse présente ainsi les fondements théoriques examinés qui servent de toile de fond à l'abord du phénomène et soutiennent encore la pertinence scientifique de son étude. La perspective sociologique dominante en recherche y est discutée et recadrée (Livingstone, 2001, 2002, 2005), montrant que la notion d'apprentissage informel est polysémique et conceptuellement mal délimitée : une clarification du concept est réalisée aux pages 53 à 60 (voir l'illustration de la Figure 1).

Une définition de travail de l'objet d'étude est ensuite proposée, qui sera revisitée en conclusion de la thèse et à la lumière des résultats. La théorie du savoir tacite (Polanyi, 1966), ainsi que l'épistémologie constructiviste (Glaserfeld, 2004a, 2004b; Piaget, 1970) et la perspective de la cognition située (Lave, 1988a, 1988b) sont explorées; elles seront enrichies de la conception de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991) et de celle de la connaissance en acte, de la réflexion sur l'action et de l'explicitation (Vermersch, 2003). À partir d'une synthèse théorique et épistémologique fondée sur les approches examinées, ce chapitre conclut sur un cadre conceptuel, l'objectif de la recherche et les questions de recherche (Barrette, 2008, p. 144) :

Apprentissage formel Déterminé/amorcé ou déclenché par l'externe et construit en contexte organisé ou scolaire; Savoirs codifiés; Sanction des apprentissages.	
Contexte scolaire/institutionnel	Contexte du milieu de vie / de la pratique quotidienne
	Apprentissage informel Pratique apprenante; Construite en situation; « Auto-initiée »; Implicite ou explicite; Savoirs souvent non codifiés et généralement non sanctionnés.

Figure 1. Le continuum de l'apprentissage adulte. Dimension du « lieu de réalisation » de l'apprentissage informel et recadrage de la perspective sociologique (Barrette, 2008, p. 129, Tableau 3)¹.

- Objectif de recherche : à partir de ce que pourraient révéler les participants à l'étude par leur réflexion sur leur pratique et son explicitation, mieux comprendre la nature, possiblement dialectique et située, du processus qui sous-tend la réalisation d'apprentissages informels dans le contexte particulier du milieu de travail examiné.
- Questions de recherche : 1. Comment se réalise dans la pratique, en situation, le processus d'apprentissage informel chez des acteurs apprenants adultes, dans un contexte donné lié à leur tâche en milieu de travail dans une entreprise? 2. Quel rôle jouent dans ce processus le contexte, le groupe de pratique commune et les ressources mobilisées en situation?

Le cadre conceptuel se trouve résumé en un réseau de « concepts disponibles » (Desgagné, 1994) dans la Figure 2.

Méthodologie de la recherche

Notre objet d'étude, l'apprentissage informel, est un phénomène complexe et difficile à cerner qui relève beaucoup du domaine de l'implicite. Son caractère diffus et tacite (Polanyi, 1966) impose pour son investigation un défi méthodologique appréciable et commande une analyse « sensible » de ce qui émerge du terrain. Car, pour arriver à l'appréhender, il s'agit de rendre explicite ce qui ne l'est pas d'emblée. Pour faire émerger le sens donné au

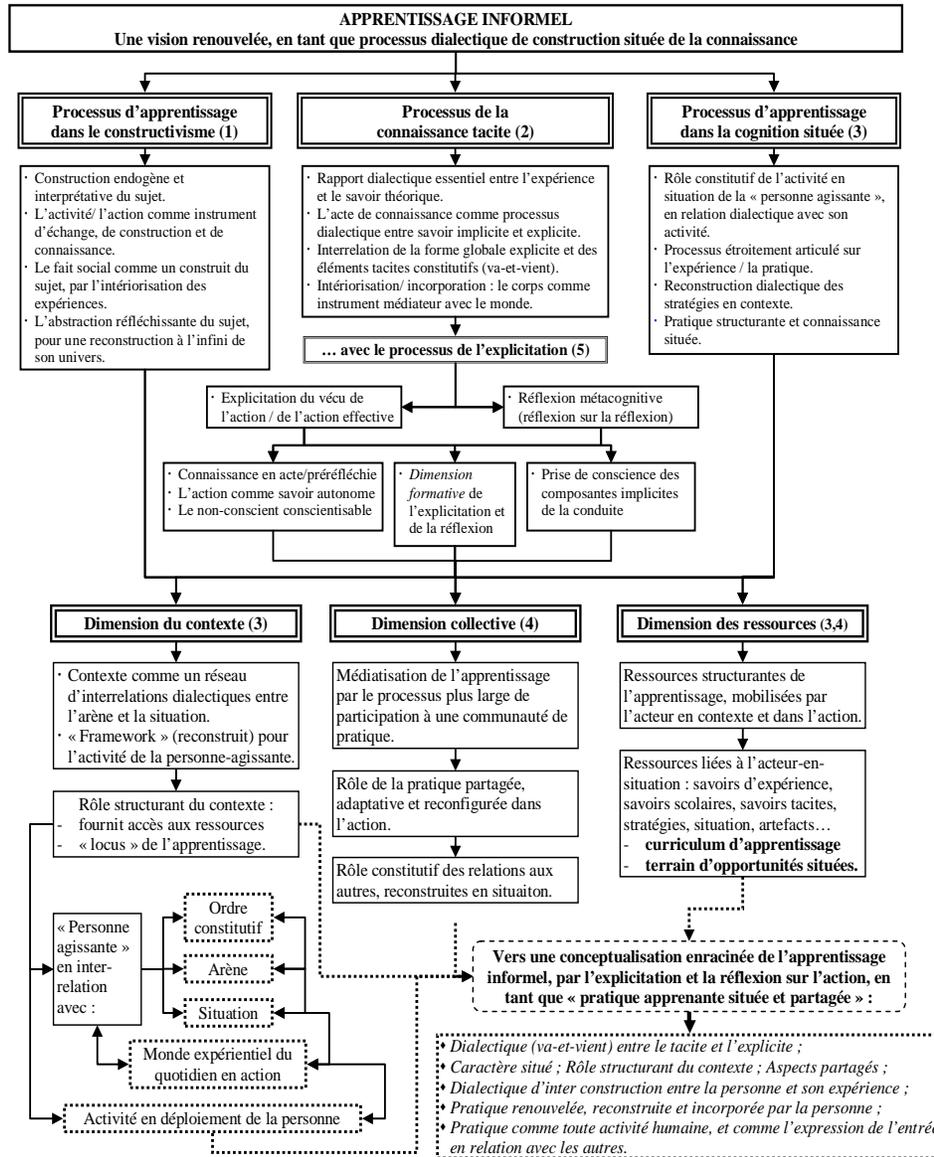


Figure 2. Réseau des concepts fondant l'étude de l'apprentissage informel (Barrette, 2008, p. 143, Figure 5; 1)².

phénomène par les acteurs en contexte de travail, l'étude vise à l'interpréter à partir « de l'intérieur », en construisant sur les significations livrées par les participants pour produire un savoir contextuel, dynamique et en évolution.

Orientation générale, démarche et opérationnalisation méthodologique

La méthodologie retenue adopte une approche qualitative/interprétative (Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2000a) et elle s'inspire de l'ethnographie dans son abord du terrain (Abélès, 2002; Berthier, 1996; Ghasarian, 2002). Notre paradigme et nos questions et objectif de recherche nous conduisent à privilégier l'étude de cas comme mode d'investigation (Hamel, 1997; Karsenti & Demers, 2000; Lave, 1988a; L'Hostie, 1998, 2002; Merriam, 1998). Dans ce milieu de travail spécifique, l'étude de cas nous permet d'étudier en profondeur un phénomène complexe, de voir l'effet structurant de différents contextes sur lui, et de prendre en compte les dimensions multiples qui peuvent l'affecter. Afin de rester ouvert à l'émergence de nouvelles hypothèses, l'étude de cas descriptive et interprétative est retenue (Karsenti & Demers, 2000; Merriam, 1998) et présente quatre caractéristiques fondamentales : elle est *particulière* (« *particularistic* »), car elle examine un exemple spécifique du phénomène pour extrapoler sur le phénomène plus large; elle est *descriptive*, faisant une description fine ou dense (« *thick* ») de l'objet sur ses dimensions multiples; elle est aussi « *holistic, lifelike, grounded, and explanatory* » (Merriam, 1998, p. 30), pour illustrer la complexité et la richesse du processus étudié; elle est *heuristique* dans son traitement du phénomène, afin d'aménager un accès du lecteur à sa compréhension et à de nouvelles significations émergeant du terrain; finalement, l'étude de cas *vise à produire des connaissances (ou résultats) spécifiques*, proches de l'expérience immédiate et des référents des acteurs et enracinées dans leur contexte.

À l'intérieur d'une entreprise manufacturière de la grande région de Montréal (le *site*, voir la Figure 3), et selon des balises inspirées par la définition de travail, le cas retenu doit permettre d'explicitier la richesse de l'apprentissage informel au travail : un « procédé méthodologique propre à cerner un objet » (Hamel, 1997, p. 93), et un « beau cas » (L'Hostie, 1998). Ce dernier est un petit groupe de coordonnateurs (des superviseurs de premier niveau), constituant une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991) : des personnes réunies autour d'un projet commun, partageant une pratique commune et possédant un répertoire partagé. Il s'agit donc d'une étude de *cas* simple (le groupe de travail), comprenant des *sous-cas* (les employés-membres; Merriam, 1998). Le groupe de travail constitue « l'unité globale d'investigation », les acteurs-membres constituent « les unités de base d'investigation » (L'Hostie, 1998, p. 113), insérées dans l'ensemble que la

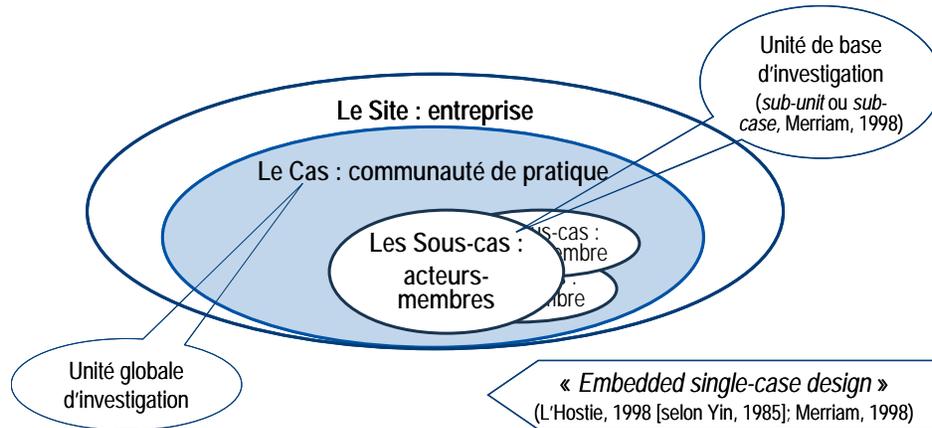


Figure 3. Schéma des unités d'investigation : le site, le cas et les sous-cas (Barrette, 2008, p. 154, Figure 6).

constitue le cas à l'étude, un « *embedded single-case design* » (L'Hostie, 1998, p. 112, selon Yin, 1985) (voir Figure 3).

La stratégie d'enquête illustrée à la Figure 4 suit une logique en trois temps, selon L'Hostie (1998) : *l'exploration* (informer le site et légitimer recherche; recueillir les données contextuelles), *la focalisation* (collecte principale) et *la confirmation* (rétroaction des acteurs; renforcer la crédibilité et valider les données).

Les trois moments de ce processus sont réalisés de façon itérative, dans un va-et-vient entre les divers plans de l'enquête et en maximisant l'alternance entre la collecte sur le terrain, l'analyse du matériel et la réflexion critique / interprétation. Le travail d'analyse est donc progressif et réalisé de façon concomitante à celui de la collecte, et est ponctué de retours au terrain pour la validation³.

Le dispositif de la recherche et ses différentes étapes

Dans un souci de triangulation et d'enrichissement des sources de données (Anadón, 2001; Savoie-Zajc, 1993, 2000a), plusieurs techniques de collecte ont été articulées et opérationnalisées selon un principe de cohérence interne (Denzin & Lincoln, 1994). Le dispositif global est illustré à la Figure 5.

L'entretien semi-dirigé/d'explicitation (étape 3) et l'activité réflexive en groupe (étape 5) constituent les pivots de la démarche. Soulignons le rôle

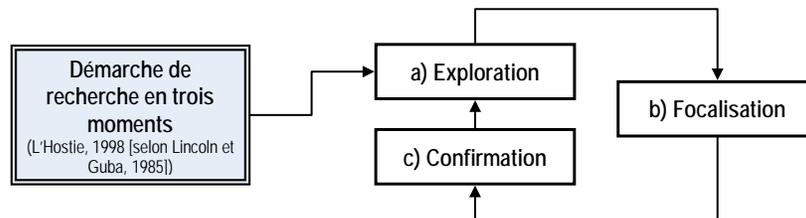


Figure 4. Stratégie de collecte de données en trois moments (Barrette, 2008, p. 160)

important du chercheur dans ce scénario, qui fournit les balises pour la construction des récits d'expérience, le cadre de l'explicitation et la régularisation des échanges durant l'activité de groupe. On peut voir que la réflexion sur l'action et l'explicitation sont au cœur du dispositif de la recherche pour la mise au jour d'apprentissages informels réalisés par l'acteur dans ce contexte de travail. Les aspects marquants du scénario de collecte sont maintenant brièvement présentés.

Le pré-terrain et les « pactes ethnographiques » : exploration, observation et négociation

Le pré-terrain (Ghasarian, 2002) est l'étape de vérification de l'accès possible à divers modes d'investigation, de la faisabilité de la démarche de recherche et de la pertinence des outils de collecte envisagés. En collaboration avec la responsable de la formation dans l'entreprise, notre « intermédiaire » (Ghasarian, 2002), et avec les participants à l'étude, un scénario final est coconstruit en retenant les meilleures stratégies pouvant être adoptées sur ce terrain particulier.

Le moment du pré-terrain est aussi, avec la perspective ethnographique, l'occasion de prendre la mesure de l'importance de la négociation préalable devant mener à la conclusion d'un « pacte ethnographique » (Abélès, 2002), car « la contractualité est au cœur de la pratique ethnographique » (Ghasarian, 2002, p. 38). En effet, le terrain de recherche étant une entreprise, la négociation en vue du pacte ethnographique a pris une importance non négligeable, puisque l'accès à ce milieu particulier est à la fois difficile et limité, n'est pas donné d'emblée et ne pouvait pas se faire sans qu'il n'y ait des retombées (ou bénéfiques) appréciables pour le terrain. Le choix du site, la négociation de l'entrée et la sélection du cas sont ainsi soumis à plusieurs

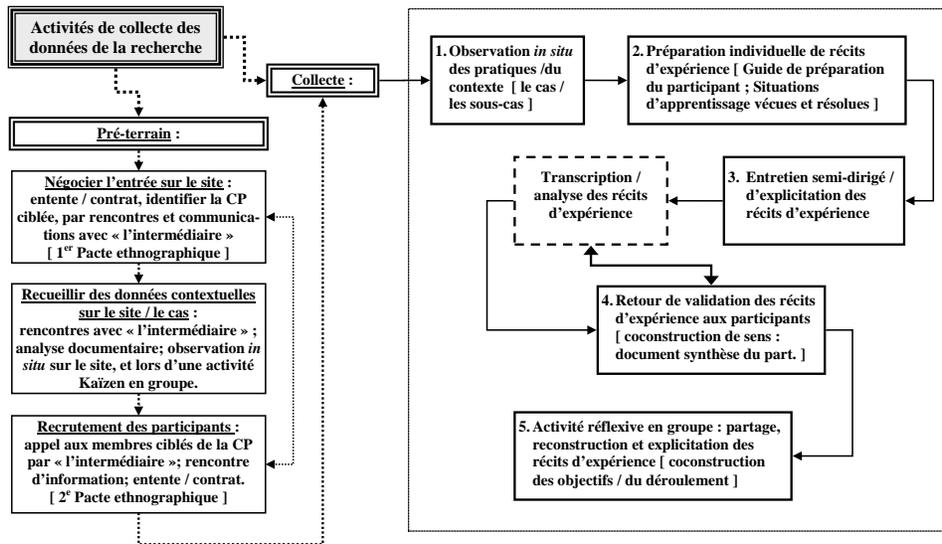


Figure 5. Scénario de collecte de données de la recherche (Barrette, 2008, p. 163, Figure 8).

contraintes : d'abord, la simple difficulté d'y avoir accès, par le biais d'un intermédiaire qui détient une certaine marge de manœuvre et qui est disposé à coopérer pour l'étude; ensuite, la légitimité perçue de la recherche qu'il faut fermement établir dans le milieu; et, finalement, le défi de coconstruire un projet qui offre des retombées valables, à la fois pour la chercheuse, pour l'entreprise et pour les participants (à noter que ces contraintes sont davantage précisées au chapitre 4 de la thèse). La négociation de l'entrée sur le site et d'un premier scénario de recherche avec l'intermédiaire a constitué le premier pacte ethnographique dans cette étude.

Le pré-terrain est aussi le moment de l'exploration dans la recherche. Il permet d'abord à la chercheuse de « s'imprégner » du site de recherche en se familiarisant avec son organisation interne, ses façons de faire, sa culture, etc. Ensuite, il permet de recruter le groupe de travail (le cas) et les participants potentiels pour l'étude (les sous-cas) répondant à nos balises de sélection, ce qui constitue le second pacte ethnographique. Finalement, le pré-terrain permet de repérer et de faire l'analyse des documents et des sources potentielles d'information pour fournir (avec l'observation *in situ*, la rencontre avec l'intermédiaire et l'activité de groupe) les données contextuelles de départ de l'étude de cas.

L'observation in situ de l'ethnographie

La première étape de la collecte proprement dite, l'observation *in situ*, consiste à observer les membres du groupe sélectionné lors du pré-terrain. Le but général est de se familiariser avec le contexte de travail et avec les pratiques et tâches spécifiques des coordonnateurs. L'observation *in situ* dans notre étude s'inspire des fondements de l'enquête ethnographique (Abélès, 2002; Berthier, 1996; Ghasarian, 2002; Laperrière, 2003; Lave, 1988a; Woods, 1999). Ces fondements, qui proviennent des études anthropologiques et ethnologiques⁴, guident une double tentative pour tenir compte de la subjectivité du chercheur dans son exploration du terrain (le point de vue de l'extérieur), et pour saisir le point de vue des sujets (le point de vue de l'intérieur). Un mouvement entre l'observation et la participation au terrain est privilégié, créant une tension entre la « vue du dedans et du dehors » (Berthier, 1996), où le chercheur devient l'instrument central pour saisir les significations de l'autre dans une démarche réflexive : il s'agit d'un « sujet observant d'autres sujets » (Ghasarian, 2002, p. 10).

La méthode de l'observation participante retenue adopte ainsi la posture de l'« observateur impliqué » (Berthier, 1996, p. 18), ce qui permet tout à la fois de s'engager dans le milieu et de conserver une distance afin de pouvoir combiner ce regard de l'intérieur et de l'extérieur. Par une approche inductive et d'ouverture à la découverte, nous cherchons à comprendre le processus de construction de ce savoir d'expérience du point de vue des acteurs, et le sens qu'ils donnent eux-mêmes à leur pratique et à leurs apprentissages sur le terrain. Dans la posture inductive et le « va-et-vient rétrospectif » (Ghasarian, 2002) de la démarche de recherche se retrouve la « dynamique itérative » de cette investigation. Elle s'exprime également dans l'approche adoptée durant la codification et l'analyse des données, inspirée de la théorisation ancrée.

La préparation individuelle de récits d'expérience à propos de situations vécues et résolues au travail

Lors de la deuxième étape de la collecte, les participantes doivent préparer individuellement un récit d'expérience à propos de situations vécues et résolues en milieu de travail. Pour les aider, elles ont reçu de la chercheuse un mini-guide de préparation à l'entrevue dans lequel des balises sont précisées. Elles sont ainsi invitées à réfléchir à différentes situations vécues et à préparer leur récit en inscrivant quelques notes sur un papier. Par la suite, dans une dynamique de collaboration et de coconstruction de sens participante-chercheuse, ces récits sont d'abord élaborés durant l'entretien semi-dirigé/d'explicitation (étape 3), puis revus et vérifiés, à partir de nos transcriptions d'enregistrements audio, durant le va-et-vient des retours de

validation aux participantes (étape 4). Un document synthèse remis aux participantes est ensuite produit pour leur usage durant l'activité réflexive en groupe (étape 5); il apporte des repères pour expliciter davantage les situations racontées et les partager avec les autres.

Dans un effort pour cerner le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs, notre enquête s'est fondée sur l'explicitation d'expériences qu'ils ont vécues, à partir du récit de situations particulières. L'utilisation des récits d'expérience provient de l'approche biographique en sciences sociales et de sa technique d'histoire de vie et de récit de pratique (Bertaux, 1976; Ferrarotti, 1983; Larouche, 2000). Le récit de pratique offre une valeur heuristique parce qu'il raconte une pratique ou une praxis humaine, dans le sens d'une narration autobiographique. Selon Ferrarotti (1983, p. 51), il permet à l'individu l'appropriation et la médiatisation de sa propre pratique, sa « déstructuration-restructuration », pour la retraduire dans sa propre subjectivité. Il sert au sujet de levier pour expliciter son savoir en action, il « fournit une structure à l'évènement et le rend compréhensible pour lui-même et pour autrui » (Larouche, 2000, p. 50).

Dans cette étude, le récit d'expérience est une « histoire racontée » (Lave & Wenger, 1991) portant sur l'expérience passée des acteurs et servant de base à une explicitation du savoir incarné/incorporé (Polanyi, 1966) ou de la connaissance en acte (Vermersch, 2003). Selon le dispositif de recherche, cette explicitation est d'abord réalisée de façon individuelle (en entrevue), puis de façon collective (en activité réflexive). Les récits permettent une reconstruction de sens alimentée à la fois par l'explicitation et par l'expérience du partage des récits avec l'autre.

L'entretien semi-dirigé/d'explicitation et le défi de l'explicitation de l'implicite

L'élément clé des entretiens semi-dirigés/d'explicitation est d'être à l'écoute du sens qui émerge du discours des acteurs et de construire sur lui pour comprendre leur vécu. Nous cherchons ainsi à amener les participants à entrer *dans* leur monde, non pas à les faire parler à *propos* de leur monde. Nous puisons à deux genres d'entretiens dont nous avons combiné les techniques durant l'étude et que nous allons préciser.

L'entretien semi-dirigé est une technique centrée sur l'acteur et sur le sens émergent de son discours qui s'appuie sur une « interaction verbale animée de façon souple par le chercheur », par laquelle « une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (Savoie-Zajc, 2003, p. 296). Notre but étant l'exploration de l'expérience de nos acteurs pour les amener à construire un récit d'expérience à propos de situations vécues et résolues au travail, nous utilisons un canevas préétabli de

thèmes et de questions à explorer, tout en restant ouverte à ce qui émergera du discours (Boutin, 2000). Ce type d'entretien repose aussi sur le postulat suivant : « *la perspective de l'autre a du sens* [et il] est possible de la connaître et de la rendre explicite » (Savoie-Zajc, 2003, p. 297). Sous-jacent à cette pensée se retrouve l'idée que l'acteur est le mieux placé pour livrer son univers et le sens de son expérience, et pour le reconstruire dans le cadre de l'entretien. Ce postulat rejoint celui de l'entretien d'explicitation, et Savoie-Zajc (2003) souligne la complémentarité de ces deux techniques lorsqu'elle précise l'un des buts de l'entretien semi-dirigé : il s'agit « de rendre explicite l'univers de l'autre [...alors que] le participant à la recherche est en mesure de décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience, son savoir, son expertise » (p. 299).

Les techniques de l'explicitation, qui sont utilisées en entrevue (et en activité de groupe) dans une recherche plus spécifique de la verbalisation du vécu de l'action, ont une grande importance dans notre étude à cause de la nature de notre objet et de la difficulté manifeste des acteurs à rendre explicite dans leur discours ces savoirs de nature tacite et implicite. En présupposant que la connaissance des acteurs va au-delà de ce qu'ils peuvent en dire spontanément (Polanyi, 1966; Vermersch, 2003), il devient nécessaire pour la révéler de créer des situations réflexives ou de réflexion sur l'action. Et, l'action étant une connaissance autonome qui elle contient une part importante de savoir-faire en acte non-conscient ou implicite (préréfléchi; ou la connaissance incarnée/incorporée de Polanyi, 1966), nous avons là un des obstacles à sa verbalisation, et donc à la prise de conscience de la pensée privée. Les techniques d'explicitation visent ainsi une prise de conscience des composantes implicites de la conduite, car elles facilitent la conduite réflexive nécessaire à la verbalisation de l'action et au dévoilement de cette part d'implicite qui réside dans la pratique.

Cette verbalisation doit être guidée durant l'entretien par l'utilisation de techniques particulières de questionnement : en s'appuyant sur « la relation subjective de celui qui parle à ce dont il parle » (Vermersch, 2003, p. 30), la « position de la parole incarnée » peut être repérée et guidée, afin que l'acteur puisse appréhender *a posteriori* le vécu de son action passée. Bien sûr, cette prise de conscience suppose nécessairement un travail actif d'introspection, et donc l'adoption par l'acteur d'une posture réflexive.

L'explicitation, la réflexion sur l'action et la coconstruction de sens chercheuse-sujet se poursuivent dans les retours de validation aux acteurs (produisant un document synthèse pour la participante) puis dans l'activité réflexive en groupe (Boutin, 2007a, 2007b), deuxième situation réflexive du dispositif de la recherche.

L'activité réflexive en groupe

L'activité réflexive en groupe est un entretien focalisé de groupe (Boutin, 2007a, 2007b) réalisé autour de la mise en commun des récits d'expérience et favorisant une nouvelle explicitation. Les récits d'expérience, développés en entrevue et durant les retours de validation post-entrevue, servent aux participantes de matériau de base durant les échanges, et d'aide-mémoire pour nous, afin de faciliter l'explicitation. Placés dans cette deuxième situation réflexive, les acteurs peuvent réfléchir sur leur pratique et expliciter leur savoir préréfléchi, notamment en s'appuyant aussi sur les interactions (verbales et autres) entre les membres d'un groupe de pratique commune.

L'entretien de groupe en tant qu'instrument de recherche qualitative est souvent appelé *focus group*, parce que « les sujets sont reliés de façon très serrée à une thématique particulière [d'où le mot « focus »] » (Boutin, 2007a, p. 140). Nous inspirant de Boutin, nous caractérisons notre outil de la façon suivante : un groupe « semi-structuré », composé d'un nombre limité de personnes, et « artificiel » (non naturel, composé pour les besoins de la recherche), provenant d'une même communauté de pratique (le groupe des coordonnateurs, ayant une pratique et un « répertoire » partagés [Wenger, 1998]); ce groupe est dirigé par un animateur, à partir d'un protocole qui en précise les objectifs et le déroulement et d'une grille balisant le questionnement et les thèmes à aborder; il se réunit de façon focalisée, sur une thématique particulière et définie d'avance (la résolution de situations vécues et résolues au travail), en vue d'atteindre un objectif particulier (celui de réfléchir en groupe, de partager et ainsi d'explicitier comment ont été réalisés des apprentissages informels en pratique et en contexte de travail).

On sait que, en recherche qualitative, le groupe constitue une entité présentant des caractéristiques qui lui sont propres et qui vont au-delà de celles des individus qui le composent. Ainsi, « la relation qui s'établit entre les membres d'un groupe prend une forme particulière, unique, tant sur le plan interactionnel qu'affectif » (Boutin, 2007a, p. 19). Cette dynamique du groupe, et le soutien qu'elle apporte à chaque participant, facilite l'expression verbale et permet au participant de faire le pont entre ses expériences personnelles et celles des autres pour ainsi mieux se rappeler et enrichir ce qu'il pourra livrer. Pour le chercheur, l'expression croisée et enrichie des idées lui permet une meilleure compréhension de son objet d'étude. Par ailleurs, de nouvelles idées ou hypothèses peuvent émerger du groupe, et une part est souvent inattendue, ce qui peut ouvrir sur de nouvelles pistes dans la compréhension de l'objet (Boutin, 2007b). La Figure 6 présente une synthèse du mode d'instrumentation de la recherche.

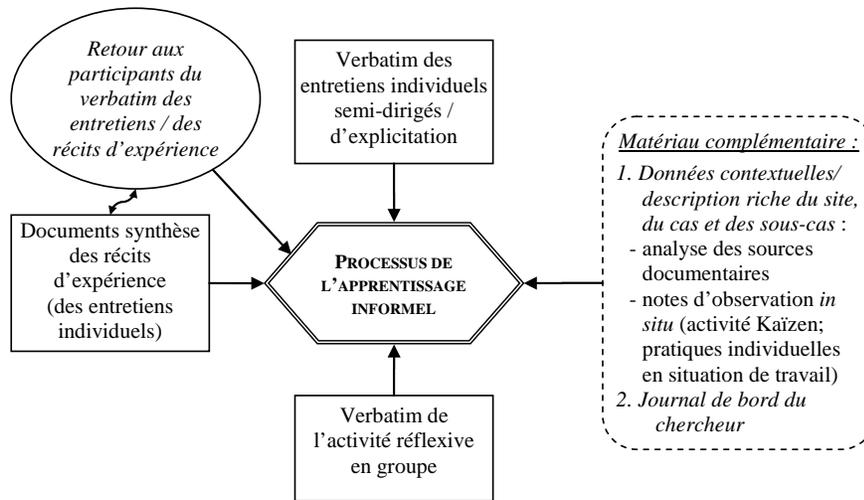


Figure 6. Sources de données de notre étude de cas, matériau principal et complémentaire (Barrette, 2008, p. 204, inspiré de Karsenti & Demers, 2000, p. 238).

Analyse des données et interprétation

Les données ont été analysées selon une approche inductive (Savoie-Zajc, 2000a) et par une méthode inspirée de la théorie ancrée (Denzin & Lincoln, 1994; Glaser, 1992; Glaser et Strauss, 1967; Guillemette, 2006; Paillé, 1994; Savoie-Zajc, 2000a, 2000b; Strauss & Corbin, 1990, 2004). L'interprétation s'exprime dans une théorisation progressive, à partir du sens émergent des données et de l'analyse.

Inspiration de la méthode par théorisation ancrée pour l'analyse

Le chapitre 5 (*Analyse des données*), décrit la démarche conduisant à construire le sens qui a émergé du terrain. Ce faisant, le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs et dans le contexte examiné est progressivement dégagé, montrant comment il est déclenché, comment il se réalise et comment il se manifeste dans la pratique. Une dynamique itérative s'exprime dans notre étude, dans ce « va-et-vient rétrospectif » de l'approche « d'ouverture ethnographique », et dans une coconstruction progressive du sens émergent du terrain durant l'analyse des données, le codage et la catégorisation.

Notre analyse s'inspire ainsi des méthodes de la théorisation ancrée, mais l'approche adoptée en diffère toutefois sous plusieurs aspects. À cause des contraintes du terrain et des limites imposées par le pacte ethnographique, notre corpus de données s'est constitué dans un temps assez court et a été limité à notre cas ciblé pour les entretiens et l'activité réflexive. Nous n'avons donc pas utilisé l'échantillonnage théorique pour une théorisation complètement progressive et « ancrée », ni appliqué l'interaction circulaire des phases dans une alternance continue entre les phases de l'analyse, les phases de la collecte et celles de la théorisation émergente. Cependant, nous avons pu en respecter l'esprit, et en partie la méthode, durant la phase de codification et d'analyse.

Avec une posture « inductive modérée » (Savoie-Zajc, 2000a, p. 188), notre analyse des données n'est pas entièrement « naïve »; elle est nécessairement influencée par notre cadre théorique préexistant, à travers notre définition de travail et la pensée des auteurs que nous avons examinée, mais aussi par notre expérience professionnelle passée. Des concepts disponibles (Desgagné, 1994), ou « *sensitizing concepts* » (Glaser & Strauss, 1967), dégagés au cadre théorique pour l'analyse et l'interprétation dans cette étude, sont délibérément mis de côté durant les premiers moments de l'analyse pour laisser parler les données d'elles-mêmes afin que les premiers codages et catégorisations proviennent le plus possible du sens émergent du terrain. C'est alors à partir de ces catégories « émergentes » qu'est ensuite réalisée l'organisation des données et construite la conceptualisation de notre objet : nous avons alors seulement rappelé nos concepts disponibles et notre cadre théorique, nous en inspirant uniquement dans la mesure où ils pouvaient permettre d'expliquer le sens effectivement trouvé dans les données.

Cette procédure de codage et d'analyse, qui est émergente et réalisée dans une logique inductive, s'appuie ainsi sur la méthode d'analyse par théorie ancrée. En outre, nous avons cherché à maintenir durant la collecte et l'analyse notre « sensibilité théorique » (Guillemette, 2006; Strauss & Corbin, 1990), essentielle pour saisir le sens émergent du terrain.

En résumé, l'émergence et l'approche inductive se sont d'abord retrouvées dans le processus même de notre recherche, et la codification et l'analyse ont été réalisées dans une démarche itérative et « inductive modérée ». Ceci s'appuyait sur notre sensibilité théorique qui se développait avec le temps et sur le maintien d'un va-et-vient rétrospectif entre la collecte et l'analyse, autant qu'il était possible de le faire avec les contraintes du terrain.

Démarche de codage émergent et informatisé des données : vers une modélisation théorique

Les modalités de codage et d'analyse propres à la théorie ancrée ont guidé les opérations de réduction des données qui ont été utilisées : codification émergente (ou ouverte), codification axiale et codification sélective (Strauss & Corbin, 2004). Ces trois niveaux de codage traduisent une progression naturelle qui va dans le sens de la conceptualisation émergente des données. Ce processus est fondamentalement inductif, dynamique et itératif, réalisé dans un va-et-vient tout au long de l'analyse, avec de fréquents retours aux données brutes pour confirmer le sens émergent des conceptualisations plus avancées. Durant tout le codage, la « méthode comparative continue » (Guillemette, 2006) est en partie utilisée alors que le système catégoriel se confirme et se complexifie.

Les opérations de codage, de catégorisation et de théorisation ont été réalisées à l'aide du logiciel ATLAS.ti (2005), qui est un logiciel typiquement utilisé pour l'analyse émergente par théorisation ancrée. L'interprétation débouche sur la théorisation d'un processus « en construction » d'apprentissage informel proposée au chapitre 6 de la thèse. Tout au long de l'analyse et de l'interprétation, en nous appuyant notamment sur les fonctions graphiques du logiciel, nous avons réalisé une modélisation théorique de ce qui émergeait afin de soutenir la conceptualisation et de construire les représentations du processus « en construction » finalement proposé.

Contribution à l'avancement des connaissances : quelques résultats

Les résultats mettent en évidence la nature située et dialectique du processus d'apprentissage informel de ces coordonnateurs en entreprise, cet apprentissage se déployant par une « personne-entière-en-activité » qui s'adapte et reconstruit ses stratégies en cours d'action. La personne réalise cet apprentissage en pratique et par l'expérience à l'intérieur d'une « dialectique du savoir tacite » qui s'exprime dans un mouvement de double va-et-vient qui est précisé ci-dessous. Le processus de réflexion-explicitation devient ainsi constitutif de celui de l'apprentissage informel.

L'apprentissage informel est donc caractérisé sous son aspect situé et « expérientiel » et sous l'angle du rôle, dans sa réalisation, de l'explicitation et de la réflexion sur l'action. Il est aussi distingué de l'apprentissage formel (et scolaire) dans une définition revisitée aux pages 521-522 de la thèse. Il s'agit d'un apprentissage qui est « auto-initié » par l'acteur : il est réalisé de sa propre initiative en s'engageant de lui-même dans l'apprentissage, et est souvent motivé par sa perception unique de la situation, par ses besoins personnels ou par un besoin d'adaptation. L'apprentissage est souvent « autogéré » : réalisé

sous l'impulsion de l'action de la personne même, au moyen de ressources qu'elle mobilise de son propre chef, sans l'aide immédiate d'un guide ou d'un groupe. Finalement, son mode de réalisation s'appuie sur la mise en œuvre d'une dialectique présentant deux aspects : un va-et-vient entre le savoir implicite et le savoir explicite, traduisant le mouvement de la réflexion/explicitation de la connaissance en acte (pré-réfléchie); la réalisation d'un va-et-vient entre le savoir d'expérience et la connaissance théorique, indiquant un processus d'intégration/intériorisation des connaissances par la pratique, durant l'activité et en situation. Par ailleurs, ce type d'apprentissage se déroule en trois phases dynamiques : il est déclenché par un élément déstabilisant qui suscite le besoin d'adaptation/rééquilibrage de l'acteur. Il se réalise par la mobilisation de ressources variées qui jouent un rôle structurant et « médiatisant » de l'apprentissage. Et il se manifeste en situation par la trace d'une pratique nouvelle, restructurée, ou confirmée, souvent formée de connaissances en acte. Cette pratique s'exprime dans cinq dimensions, cinq axes interreliés de façon dynamique, dont la schématisation est présentée à la page 515 de la thèse. Un résumé schématique des résultats de l'enquête est présenté à la Figure 7.

Nous soulignons encore quelques contributions théoriques à l'avancement du savoir, notamment : la nature dialectique du processus d'apprentissage informel, qui s'exprime à travers celui du savoir tacite, et dont l'explicitation apparaît constitutive; les « stratégies métacognitives » d'apprentissage informel qui ont été identifiées, avec le rôle important de la réflexion sur l'action dans l'apprentissage; les liens entre l'apprentissage formel et informel; le rôle des caractéristiques personnelles de l'acteur, dont sa motivation et sa capacité d'introspection; finalement, l'explicitation qui est à la fois un levier pour mettre au jour l'apprentissage informel réalisé dans le passé et une contribution à la réalisation de nouveaux apprentissages informels chez l'acteur qui explicite.

Contribution de l'étude à la méthodologie de recherche qualitative

Cette étude ne recherchait pas une représentation exhaustive du phénomène examiné (Laperrière, 1998), mais visait plutôt à « déboucher sur des hypothèses de travail et des suggestions d'application de cette théorie » (Savoie-Zajc, 2000a, p. 178), avec un objectif de « transférabilité » des résultats et de représentativité théorique (et non statistique). Notre objet de recherche apparaissait au départ comme un phénomène complexe et difficile à cerner qui relevait beaucoup du domaine de l'implicite, ce que l'enquête a pu confirmer. Tenter de rendre explicite ce qui ne l'est pas d'emblée est un obstacle certain à l'appréhension de ce phénomène et présente un défi

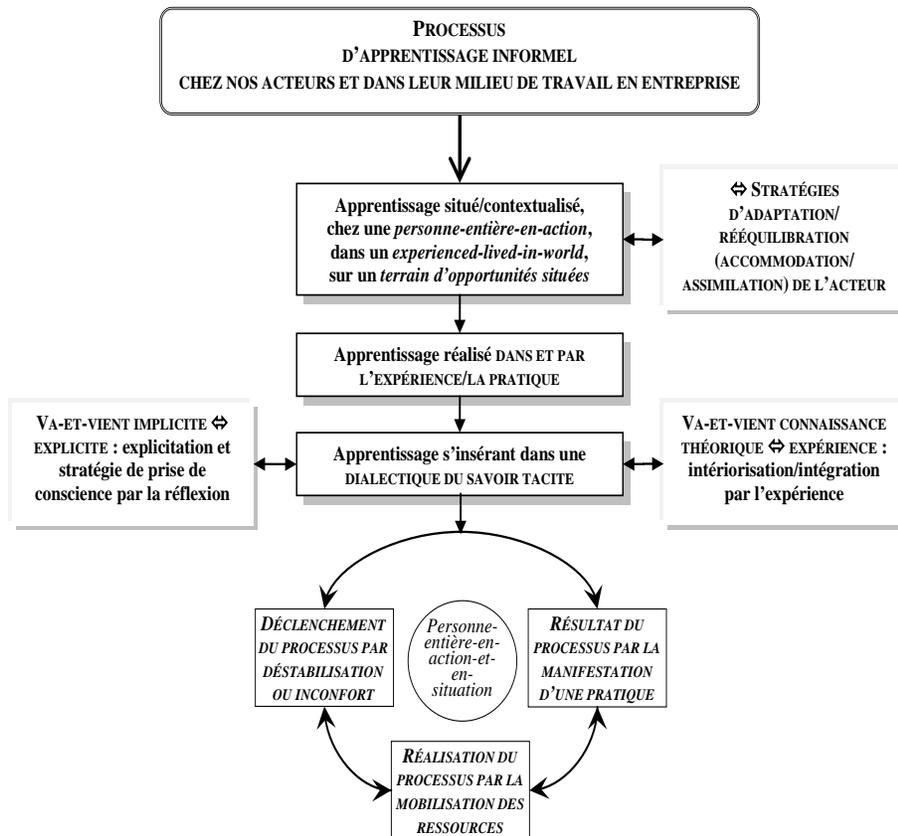


Figure 7. Le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs en situation : une synthèse des résultats de l'enquête en regard des questions de recherche (Barrette, 2008, p. 520, Figure 30)⁵.

méthodologique appréciable. Nous espérons avoir apporté par le dispositif suggéré des contributions méthodologiques pertinentes, des pistes pouvant faciliter l'explicitation de l'implicite et susciter chez l'acteur la réflexion et la « métaréflexion » sur son action effective : l'abord ethnographique du terrain avec son approche particulière et sensible; l'articulation des différentes approches dans cette étude, qui ouvre la porte à des pratiques novatrices, permettant d'aborder des phénomènes complexes tels que celui-ci; l'usage des techniques d'explicitation et de l'entretien focalisé en groupe en s'appuyant sur des situations de travail vécues et résolues par les acteurs.

En conclusion, des retombées pour les milieux de pratique

Une première retombée à un niveau « sociétal »

À long terme et de façon large, une meilleure compréhension de tout le champ de l'apprentissage informel adulte facilitera l'accessibilité de ces derniers à l'éducation en valorisant leurs efforts de formation continue. Il s'agit donc de reconnaître et de valoriser ce continuum de l'éducation des adultes introduit au cadre théorique, et d'ainsi contribuer à la réalisation de « l'apprentissage tout au long de la vie » (IUE, 1997; OCDE, 2003). Cette thèse apporte ainsi une contribution à la mise en place de mécanismes formels de reconnaissance des acquis d'expérience et aux initiatives déjà en marche dans les milieux éducatifs au Québec (MEQ, 2002a, 2002b), alors que des initiatives importantes en ce sens ont cours actuellement dans le monde (Bauer, 2005; Dolbec, Savoie-Zajc & d'Ortun, 2005).

Dans cette perspective, comme le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, maintenant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)) le soulignait déjà en 2002 à la suite de l'UNESCO, c'est dans une préoccupation de justice sociale et de développement personnel qu'il nous faut repenser les pratiques d'éducation actuelles pour y inclure les multiples formes d'apprentissage qui se réalisent tout au long de la vie d'un individu. En effet, l'objectif de l'UNESCO vise non moins que l'émancipation de tous les citoyens, en permettant à l'adulte de toute origine de réaliser son plein potentiel individuel et collectif : l'éducation des adultes⁶ « est une clé pour le XXI^e siècle. Elle est à la fois la conséquence d'une citoyenneté active et la condition d'une pleine et entière participation à la vie de la société. (... Elle) peut forger l'identité et donner un sens à la vie. » (IUE, 1997, p. 1). La portée de ces enjeux est grande, exigeant temps, réflexion et concertation des acteurs éducatifs et sociaux. Ils supposent notamment que le système scolaire prenne en compte les formes d'apprentissage qui sont « auto-initiées » et réalisées en pratique dans la vie quotidienne, ce qui recadre « l'apprentissage dans le contexte de notre expérience vécue et de notre engagement dans le monde » (Wenger, 1998, p. 3). Comme société, il nous faudra peut-être aborder l'apprentissage et l'école d'une façon renouvelée en élargissant leurs « frontières » actuelles.

Une deuxième retombée pour l'éducation des adultes et la formation professionnelle

Il est non moins important de souligner les liens, qui restent à être explorés davantage, entre le concept d'apprentissage informel et le concept proche d'apprentissage expérientiel déjà exploré au cadre théorique de cette thèse. Il faudra examiner plus avant le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb

(1984; Chevrier & Charbonneau, 2000) en regard des résultats et propositions de notre étude. En effet, la recherche sur l'apprentissage informel apparaît porteuse pour éclairer sous un jour nouveau les problématiques spécifiques des domaines de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle pour établir des ponts avec l'important courant de recherche qui lui est associé. Ceci reste pour nous une piste de recherche importante. Notamment, nos résultats relatifs à l'articulation des acquis d'expérience avec la formation structurée apparaissent pertinents pour la pratique enseignante en formation professionnelle, et ils ouvrent des pistes intéressantes en regard des stages en milieu de travail et de l'alternance travail-études.

Une troisième retombée : des propositions pour la formation structurée

Nous avons proposé que l'élaboration d'activités de formation au travail ou à l'école puisse être plus articulée sur les acquis d'expérience des apprenants. Les résultats de cette étude confirment d'abord l'importance d'une intégration des connaissances (théoriques) par l'expérience (la pratique) dans les formations structurées. Ils suggèrent en outre ces quelques stratégies de formation : utiliser des situations « signifiantes » pour l'apprenant, qui structurent et médiatisent son apprentissage de façon particulière dans chaque milieu; favoriser la mobilisation des ressources structurantes (situationnelles et personnelles); susciter l'autonomie de l'acteur dans l'exercice de sa capacité réflexive durant l'explicitation pour contribuer à son apprentissage informel, l'explicitation pouvant être facilitée par un guidage ou être « auto-initiée » par le comportement réflexif de l'acteur.

Les formations structurées peuvent proposer à l'apprenant des savoirs décontextualisés à l'intérieur de situations peu signifiantes pour lui dans son contexte de vie réelle. La formation signifiante est davantage celle dont les contenus auront été éclairés par l'expérience des praticiens, s'appuyant sur les pratiques effectives du milieu de travail ou de la profession, et qui vont donc se construire en conjuguant savoirs d'expérience et savoirs théoriques (codifiés). Les premiers sont enrichis par les seconds, et les seconds se construisent en s'arrimant aux premiers, où ils puisent leur signification pour l'apprenant. Un va-et-vient réflexif en cours de formation est facilité par la mise en place d'occasions de réflexion sur la pratique (ou d'explicitation des connaissances en acte), durant les sessions de formation ou entre celles-ci en milieu de travail ou en milieu de vie. Ce va-et-vient permet l'explicitation des savoirs d'expérience et leur arrimage aux nouveaux savoirs reconstruits. Le va-et-vient « théorie-pratique » peut aussi prendre place, permettant l'intégration par la pratique et offrant des occasions de réflexions sur la pratique effective et pré-réfléchie.

L'étude a montré ensuite que les ressources structurantes sont étroitement liées au contexte et à la situation, où elles sont mobilisées en pratique. Il s'agit de ressources situationnelles (des outils, des compagnons ou des méthodes de travail, des contraintes particulières du contexte, etc.), mais aussi personnelles, donc entre autres des anciennes connaissances tacites qui demandent à être explicitées, reconstruites, pour s'intégrer à nouveau dans la pratique. Pour la formation scolaire ou en milieu de travail, l'étude suggère une contextualisation des savoirs qui réfère de façon privilégiée aux acquis d'apprentissage informel et aux situations concrètes du travail, en puisant aux ressources qui y sont disponibles. Elle suppose aussi que l'apprenant puisse s'appuyer en formation sur ces acquis d'expérience pour réaliser ce passage de l'abstrait au concret lui permettant de construire ses nouveaux apprentissages. Et, puisque c'est par la pratique que nous pouvons intégrer et rendre significatives nos connaissances, une alternance formation théorique – mise en pratique (en formation et en situation réelle) semblent être bien sûr à privilégier, et ce, de façon continue, mais en s'appuyant toujours sur des « situations de vie » concrètes et significatives pour l'acteur.

Une quatrième retombée à un niveau plus « identitaire »

Enfin, voici un impact pressenti de l'apprentissage informel qui est plus personnel et « incarné ». Nous pensons, avec Allan Tough (1999a), que la prise de conscience et l'appropriation – l'explicitation – par l'adulte de ses apprentissages informels peuvent avoir pour lui d'importantes répercussions humaines et identitaires, répercussions que la recherche scientifique pourra encore contribuer à dévoiler. La plupart d'entre nous, apprenants ou éducateurs, remarquons très peu nos propres apprentissages informels et le fait que nous apprenons constamment par nous-mêmes et en mobilisant des ressources très variées. Mais, comme le rappelait Glasersfeld (2004a), notre ignorance à propos de notre façon de construire notre monde n'est pas du tout nécessaire, alors que la conscience de cette construction « peut nous aider à le faire différemment, et peut-être mieux » (p. 14). Ainsi, lorsque l'occasion nous est donnée de reconnaître ces apprentissages et d'y réfléchir, nous mettons en branle un processus qui ouvre sur un important enrichissement et agit comme un levier de notre développement personnel : pour chacun de nous, il devient vraiment « *empowering and helpful and supportive* » (Tough, 1999a, p. 15) de prendre conscience que nous apprenons de façon informelle.

Ceci rejoint et élargit une proposition importante de cette thèse : la réflexion sur l'action et l'explicitation, contribuant à une prise de conscience par l'acteur de ses propres apprentissages informels réalisés en pratique, lui permettent de mobiliser de nouvelles ressources – nouvellement explicitées –

pour apprendre. Mais tout ce processus contribue aussi à enrichir et à émanciper celui qui le réalise. Là réside, nous le pensons, à un niveau humain et identitaire, un exemple du puissant impact que peut avoir une meilleure compréhension de l'apprentissage informel chez l'adulte. Si *savoir c'est pouvoir*, alors, *savoir que nous savons* peut aussi être un puissant levier de notre croissance personnelle.

Notes

¹ La Figure 1 de ce texte a été publiée précédemment à la page 36, Tableau 2, dans : Barrette, J. (2010). Une approche située des réformes en éducation : cognition située, constructivisme et apprentissage informel chez l'adulte en situation de travail. *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 111. Actes du colloque : « L'approche située : vers un standard international des réformes en éducation? »; tenu par le Ministère de l'éducation du Québec (MELS), la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DÉAAC), et le groupe de recherche Observatoire des réformes en éducation (ORÉ/UQÀM). Dans le cadre du 77^e Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) : « *La science en français, une affaire capitale.* ». Université d'Ottawa, mai 2009.

² Références des auteurs dont s'inspirent les éléments conceptuels présentés dans cette figure : 1) Piaget, 1970; Glasersfeld, 2004a, 2004b. 2) Polanyi, 1966. 3) Lave, 1988a, 1988b. 4) Lave et Wenger, 1991. 5) Vermersch, 2003. Des parties de cette figure ont été publiées précédemment dans Barrette (2010, Figure 2, p. 41).

³ Cependant, en raison des contraintes particulières du milieu, il n'y a pas eu d'échantillonnage théorique comme tel, comme le commande la méthode de théorisation enracinée. Voir les précisions apportées à la section 4.

⁴ À noter que, selon Coulon (2002), l'ethnographie a aussi inspiré l'approche du terrain et les outils d'investigation de la perspective de l'ethnométhodologie qui l'ont suivie, et qui partagent avec elle certains concepts, tels que la posture de l'observateur subjectif engagé, l'approche subjective du terrain, la recherche d'une vision « de l'intérieur », et l'idée de l'acteur social qui construit sa réalité.

⁵ Suite à une analyse secondaire du corpus de cette étude, à propos du rôle de "l'écrit ordinaire" dans l'apprentissage informel, un schéma remanié des résultats de l'enquête paraîtra en 2011 dans : Barrette, J. (sous presse). Explicitation, récit d'expérience et artefact dans l'apprentissage informel d'adultes au travail. Dans R. Bélisle (Éd.). « *L'écrit dans l'apprentissage non formel et informel à l'âge adulte.* » [Ouvrage collectif]. Librement inspiré des actes du Colloque « *L'écrit dans l'apprentissage non formel et informel à l'âge adulte* », tenu par l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke, Québec, Canada. Dans le cadre du 77^e Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) : « *La science en français, une affaire capitale.* ». Université d'Ottawa, mai 2009.

⁶ La notion d'*éducation des adultes* recouvre ici « l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres [...] englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel » (IUE, 1997, p. 1).

Références

- Abélès, M. (2002). Le terrain et le sous-terrain. Dans C. Ghasarian, & M. Abélès (Éds.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 35-43). Paris : Armand Colin.
- Anadón, M. (Éd.). (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bauer, W. (2005). Learning in work processes : development of competence and vocational identity. *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP), et Europass*. Repéré à <http://www.cedefop.eu.int>; <http://europass.cedefop.eu.int/europass>.
- Bélangier, P. (2003). Politiques d'éducation et de formation des adultes. Dans M. Hardy (Éd.), *Concertation éducation travail : politiques et expériences* (p. 13-32). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie* [Rapport d'enquête exploratoire]. France.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris : Anthropos.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007a). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutin, G. (2007b, Novembre). *L'entretien de groupe en recherche : ses caractéristiques et sa pratique*. Communication présentée au colloque de l'Association pour la recherche qualitative. Les entretiens de groupe en recherche qualitative. Trois-Rivières, Canada.

- Center for the Study of Education and Work (CSEW). (2002). *WALL : the work and lifelong learning research network*. Repéré à <http://www1.oise.utoronto.ca/research/wall/>
- Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 287-323.
- Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie* (5^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (1994). Introduction : entering the field of qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research. Entering the field of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Desagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Dolbec, A., Savoie-Zajc, L., & d'Ortun, F. (2005). *La qualification professionnelle de la main-d'œuvre, des pratiques à géométrie variable. Inventaire et documentation in situ des dispositifs nationaux de qualification professionnelle initiés par les partenaires sociaux de différents pays occidentaux* [Rapport de recherche inédit]. Gatineau, Université du Québec en Outaouais
- Dubar, C. (2003, Juin). *Les trois matrices de la formation des adultes, en France*. Communication présentée à l'Université Laval, Québec, Canada.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Ghasarian, C. (2002). Sur les chemins de l'ethnographie réflexive. Dans C. Ghasarian, & M. Abélès (Éds), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 5-33). Paris : Armand Colin.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis. Emergence vs forcing*. Mill Valley : Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine Publications.

- Glaserfeld von, E. (2004a). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Jonnaert, & D. Masciotra (Éds), *Constructivisme, choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 11-36). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Glaserfeld von, E. (2004b). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Dans P. Jonnaert, & D. Masciotra (Éds), *Constructivisme, choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 291-317). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *grounded theory* : pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-55.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal : Harmattan.
- Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE). (1997). *CONFINTEA Éducation des adultes : la déclaration de Hambourg. L'agenda pour l'avenir*. Hambourg : UNESCO.
- Janvier, C., Baril, M., & Mary, C. (1992). Contextualized reasoning of electrical technicians. *Les cahiers du cirade*, (Numéro inconnu), 155-169.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-248). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- L'Hostie, M. (1998). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement : le cas d'un cégep*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- L'Hostie, M. (2002). *L'étude de cas*. [Document inédit]. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Laperrière, A. (1998). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupard, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pirès (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 320-335). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier, & J.-P. Beaud (Éds), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 269-291). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

- Lave, J. (1977). Contrasting cognitive effects of formal and informal education [Rapport de recherche]. *American Anthropological Association Meetings*. Houston, Texas : American Anthropological Association.
- Lave, J. (1988a). *Cognition in practice : mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988b). Psychologie et anthropologie. *Éducation et sociétés*, II(4), 91-113.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 145-162.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Livingstone, D. W. (1999). *The education-jobs gap : underemployment or economic democracy*. Toronto : Garamond Press.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning : definitions, findings, gaps and future research*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]), [Document de travail 21]. Repéré à <http://www.nall.ca/res/21adultsifnormallearning.htm>
- Livingstone, D. W. (2002). *Mapping the iceberg*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]). [Document de travail 54]. Repéré à <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Livingstone, D. W. (2005). Expanding conceptions of work and learning : recent research and policy implications. Dans N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Éds), *International handbook of educational policy* (pp. 1-19). Denton, Manchester : Springer.
- Livingstone, D. W., & Roth, R. (2001). *Worker's knowledge : an untapped resource in the labour movement*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]). [Document de travail 31]. Repéré à <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>

- Luciani, T. (2001). *Second NALL bibliography on informal learning and non-formal learning*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]). [Document de travail 48]. Repéré à <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2^e éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) - Comité de l'éducation, Chioussé, S. (2001). *Pédagogie et apprentissage des adultes. États des lieux et recommandations* [Document de travail]. Examen thématique de l'apprentissage des adultes. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/5/44/1831501.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) - Comité de l'éducation et Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales. (2003). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes* [Rapport d'analyse]. Paris : Service des publications de l'OCDE.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City : Doubleday.
- Quarter, J., & Midha, H. (2001). *Informal learning processes in a worker cooperative*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]). [Document de travail 37]. Repéré à <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Savoie-Zajc, L. (1993). Qu'en est-il de la triangulation? Là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale. *Recherches qualitatives*, 8, 121-133.

- Savoie-Zajc, L. (2000a). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000b). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, & J.-P. Beaud (Éds), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newburg Park, CA : Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée* (2^e éd.). Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.
- Tough, A. (1999a). *Reflexions on the study of adult learning*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]) [Document de travail 8]. Repéré à <http://www.nall.ca/res/08reflections.htm>
- Tough, A. (1999b). *The iceberg of informal learning*. NALL : new approaches to lifelong learning. The research network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]) [Document de travail 49]. Repéré à <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. Dans H. Vasquez, & I. Martinez (Éds), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord* (pp. 41-72). Londres : School of education, The Open University.

Johanne Barrette est docteure en éducation, elle est chargée de cours au Département d'éducation et formation spécialisées (DÉFS) à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), et chercheuse et chargée de projet en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC; acquis scolaires et d'expérience) à la Faculté de l'éducation

permanente (FÉP) de l'Université de Montréal; elle est mandatée par le Vice-rectorat aux affaires académiques de cette institution pour l'élaboration d'une politique institutionnelle RAC. Elle est auteure et coauteure de plusieurs articles, ouvrages collectifs et communications scientifiques. Elle a œuvré durant plus de 20 ans en éducation et formation continue des adultes, à titre d'enseignante, conseillère pédagogique et chargée de projets de formation, en milieu scolaire, dans les entreprises et les organisations. Ses champs d'intérêt en recherche sont l'éducation et l'apprentissage continus des adultes; l'apprentissage informel, tacite et par l'expérience, notamment en milieu de travail; la construction des compétences en situation; la formation professionnelle et technique; la reconnaissance des acquis d'expérience dans les institutions universitaires au Québec. Ses intérêts méthodologiques sont la recherche qualitative/interprétative; l'étude de cas; l'entrevue semi-dirigée et d'explicitation; l'entretien focalisé de groupe; l'analyse inductive et par théorie ancrée; l'approche ethnographique et heuristique du terrain.