

Université de Montréal

**Perception des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques
à l'intervention de groupe chez des intervenants**

par

Ginette Berteau

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la
Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Phd)
en andragogie

Décembre 2002



LB
5
U57
2003
v.024

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Perception des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques
à l'intervention de groupe chez des intervenants

présentée par :

Ginette Berteau

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Louise Marchand
président-rapporteur

Estelle Chamberland
directrice de recherche

Mohamed Hrimch
membre du jury

Daniel Boisvert, Université du Québec à Trois-Rivières
examineur externe

Résumé

L'intervention de groupe est de plus en plus reconnue comme mode d'aide. Des divers problèmes d'intervention relevés, l'absence de travail sur le processus de groupe semble le plus important. Peu de recherches s'étant attardées à l'expliquer, cette thèse a comme but d'identifier les facteurs influençant la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

Cette recherche étant exploratoire, la méthodologie utilisée est qualitative. L'échantillon est constitué de 12 intervenants oeuvrant dans des groupes de soutien en CLSC. Chacun d'eux a participé à deux entretiens semi-structurés. L'analyse de contenu est thématique.

Les résultats démontrent que c'est d'abord par le biais du rôle de l'intervenant de groupe comme facilitateur que les participants donnent leurs conceptions de la spécificité de l'intervention de groupe. Pour eux, l'intervenant doit partager le pouvoir, exercer une influence moindre et adopter une position égalitaire. Ils croient à la position aidant/aidé du membre ainsi qu'aux ressources de changement propres à ce mode d'intervention. La primauté du processus de groupe et l'importance accordée au développement de relations interpersonnelles retiennent moins leur attention.

Les participants se réfèrent spontanément aux habiletés générales pour décrire les gestes posés en intervention de groupe. Ils perçoivent, comme qualités essentielles de l'intervenant de groupe, la présence et l'intérêt à l'autre ainsi que l'aisance dans ce mode d'intervention.

Même s'ils préfèrent les habiletés spécifiques permettant de développer l'aide mutuelle, les participants considèrent celles liées au développement des interactions comme les plus importantes. Ils reconnaissent comme les plus difficiles les habiletés associées à la mise en place et au partage des responsabilités face au processus de groupe, et comme les moins mises en oeuvre dans les groupes de soutien, celles liées à la fonction de stimuler la réalisation de la cible commune et à l'utilisation des ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision.

Les participants considèrent que réguler le processus de groupe pose problème. Ils attribuent cette difficulté aux facteurs inhérents à ce mode d'intervention et, en particulier, aux phénomènes de groupe (dynamique, composition et aspects fonctionnels). Tout en reconnaissant la nécessité d'agir comme gardien de la sécurité et

de l'harmonie du groupe, les participants expriment leur malaise à le faire. Le côté interventionniste de certaines habiletés comme ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS place l'intervenant devant un conflit de valeurs. Par leurs hésitations devant les habiletés liées au partage du pouvoir, à la mobilisation collective et à l'engagement de l'intervenant sur un plan personnel, les participants démontrent une difficulté à occuper une position appropriée et une tendance à privilégier l'individu au groupe comme groupe.

Les participants accordent le plus haut score d'influence aux facteurs inhérents à l'intervention de groupe. Ils évaluent très positivement l'influence des facteurs d'ordre personnel sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique. Selon eux, l'expérience en intervention de groupe rend habile. La formation reçue leur apparaît nécessaire mais difficile à réinvestir dans la pratique. Enfin, ils considèrent les facteurs environnementaux comme très défavorables à cette mise en œuvre.

Mots-clés : intervention de groupe - spécificité - habiletés spécifiques - facteurs - mise en œuvre - travail social.

Abstract

Group intervention is increasingly recognized as a mode of help. Among the various intervention problems found, a lack of work on the group process appears most important. Since little research has been done to explain this process, the purpose of this thesis is to identify the factors influencing the application of skills specific to group intervention.

This research being exploratory, the methodology used is qualitative. The sample consists of 12 practitioners working in support groups within CLSCs. Each practitioner took part in two semi-structured interviews. Content analysis is thematic.

Results show that it is primarily through the group practitioner's role as a facilitator that participants provide their conceptions as to the specificity of group intervention. In their eyes, the practitioner must share power, exert less influence and adopt an egalitarian stand. They believe in the member's position as one of helping and being helped, as well as in the resources for change specific to this mode of intervention. The primacy of the group process itself and the importance given to the development of interpersonal relationships appeared a lesser concern.

Participants spontaneously refer to general skills when describing the actions posed during group intervention. The group practitioner's essential qualities are perceived to be empathy for and interest in others, as well as being comfortable with this mode of intervention.

Although they prefer specific skills that foster the development of mutual help, participants consider those linked to the emergence of interactions as the most important. The skills acknowledged as being most difficult involve setting and sharing responsibilities within the group process; the skills perceived to be least applied in support groups involve stimulating the attainment of a common goal and using internal resources for problem-solving and decision-making.

Participants feel that regulating the group process poses a problem. They attribute this difficulty to factors inherent to this mode of intervention, particularly to group characteristics such as dynamics, composition and functional aspects. While recognizing the necessity that the practitioner act as guardian of the group's security and harmony, participants express their discomfort to do so. The interventionist aspect of certain skills,

such as BALANCING THE INTERACTIONS, places the practitioner in a conflict-of-values situation. By their reticence regarding the practitioner's skills in terms of power sharing, group mobilization and personal commitment, participants show a difficulty in adopting an appropriate position, as well as a tendency to favour the individual over the group as such.

Participants consider factors inherent in group intervention as most influential. They attach great value to the influence of personal factors on the application of skills specific to group intervention. According to participants, experience in group intervention makes one skilled. They consider their training necessary but difficult to apply in practice. Lastly, they consider the environmental factors to be highly unfavourable to such application.

Keywords: group intervention - specificity – specific skills - factors – application – social work.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé – français.....	i
Résumé – anglais.....	iii
Remerciements	xx
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – POSITION DU PROBLÈME.....	6
1.1 CONTEXTE.....	6
1.1.1 L'INTERVENTION DE GROUPE : ÉVOLUTION ET SITUATION ACTUELLE	6
A) Évolution	6
B) Situation actuelle.....	12
1.1.2 LA FORMATION À L'INTERVENTION DE GROUPE : ÉVOLUTION ET SITUATION ACTUELLE	13
A) Évolution	13
B) La place accordée à la formation à l'intervention de groupe.....	14
C) La recherche sur la formation à l'intervention de groupe.....	16
1.2 LES PROBLÈMES EN INTERVENTION DE GROUPE OBSERVÉS CHEZ LES INTERVENANTS	17
1.2.1 L'ABSENCE DE TRAVAIL SUR LE PROCESSUS DE GROUPE OU LA SOUS- UTILISATION DE CELUI-CI.....	18
1.2.2 LA TENDANCE À FAIRE DE L'INTERVENTION INDIVIDUELLE EN SITUATION DE GROUPE.....	19
1.2.3 LA PRIORITÉ DONNÉE AU CONTENU	20
1.2.4 LA POSITION INADÉQUATE ADOPTÉE PAR L'INTERVENANT.....	21
1.3 LES HYPOTHÈSES D'EXPLICATIONS DES DIFFICULTÉS DE MISE EN OEUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE DANS LA PRATIQUE	22
1.4 LA POSITION DU PROBLÈME	24
1.5 QUESTION DE RECHERCHE	25
1.5.1 BUT DE LA RECHERCHE.....	25
1.5.2 QUESTION DE RECHERCHE	25
1.6 PERTINENCE DE L'ÉTUDE	25
1.7 TYPE DE RECHERCHE	26
1.8 DÉFINITIONS	26
1.8.1 INTERVENTION.....	26
1.8.2 INTERVENANT	26

Remerciements

S'il faut être seule pour mener ce projet à terme, seule, nous ne pouvons le réaliser. À tous ceux qui nous ont accompagnée dans cette quête du savoir, nous disons merci !

D'abord, aux personnes qui, à un moment ou un autre, nous ont soutenue sur le plan de la mise en forme de ce travail. Nous pensons en autres à Francine, Rolande, Lynn et Hélène. Leur présence discrète et efficace a permis de bonifier cette démarche.

À Lise et François, qui par leur talent de codeurs, nous ont permis de réaliser avec rigueur et plaisir cette étape importante de notre recherche : leur collaboration nous a permis d'aller de l'avant.

À l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal, nous exprimons notre gratitude pour avoir reconnu les dernières étapes de cette thèse comme partie intégrante de notre tâche. Ce soutien nous fut d'une aide inestimable.

À notre chère directrice, Estelle Chamberland, qui a su si bien nous accompagner et nous guider dans le passage du savoir d'expérience que nous avons comme travailleuse sociale et formatrice d'adultes à celui de chercheure. Grâce à sa patience, à sa détermination et à sa minutie, nous ressortons de cette démarche, grandie et avec la perception d'une formation solide en recherche. Nous lui en sommes infiniment reconnaissante.

À notre famille et à nos amis, nous tirons notre révérence pour avoir su accepter nos moments de retrait et cru en la réalisation de ce projet.

À notre conjoint, Serge, qui nous a toujours appuyée dans cette démarche de façon inconditionnelle et qui a toujours trouvé le moyen de nous faire miroiter la lumière au bout du tunnel, nous exprimons toute notre tendresse et notre gratitude.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé – français.....	i
Résumé – anglais.....	iii
Remerciements	xx
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – POSITION DU PROBLÈME.....	6
1.1 CONTEXTE.....	6
1.1.1 L'INTERVENTION DE GROUPE : ÉVOLUTION ET SITUATION ACTUELLE	6
A) Évolution	6
B) Situation actuelle.....	12
1.1.2 LA FORMATION À L'INTERVENTION DE GROUPE : ÉVOLUTION ET SITUATION ACTUELLE.....	13
A) Évolution	13
B) La place accordée à la formation à l'intervention de groupe.....	14
C) La recherche sur la formation à l'intervention de groupe.....	16
1.2 LES PROBLÈMES EN INTERVENTION DE GROUPE OBSERVÉS CHEZ LES INTERVENANTS	17
1.2.1 L'ABSENCE DE TRAVAIL SUR LE PROCESSUS DE GROUPE OU LA SOUS- UTILISATION DE CELUI-CI.....	18
1.2.2 LA TENDANCE À FAIRE DE L'INTERVENTION INDIVIDUELLE EN SITUATION DE GROUPE.....	19
1.2.3 LA PRIORITÉ DONNÉE AU CONTENU	20
1.2.4 LA POSITION INADÉQUATE ADOPTÉE PAR L'INTERVENANT.....	21
1.3 LES HYPOTHÈSES D'EXPLICATIONS DES DIFFICULTÉS DE MISE EN OEUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE DANS LA PRATIQUE	22
1.4 LA POSITION DU PROBLÈME	24
1.5 QUESTION DE RECHERCHE	25
1.5.1 BUT DE LA RECHERCHE.....	25
1.5.2 QUESTION DE RECHERCHE	25
1.6 PERTINENCE DE L'ÉTUDE	25
1.7 TYPE DE RECHERCHE	26
1.8 DÉFINITIONS	26
1.8.1 INTERVENTION.....	26
1.8.2 INTERVENANT	26

1.8.3 INTERVENTION DE GROUPE	26
1.8.4 GROUPE RESTREINT.....	30
1.8.5 HABILITÉ	31
1.8.6 FACTEUR.....	34
CHAPITRE 2 - LA RECENSION DES ÉCRITS	36
INTRODUCTION	36
2.1 L'INTERVENTION DE GROUPE.....	37
2.1.1 LES RESSOURCES PRÉSENTES À L'INTÉRIEUR D'UN GROUPE RESTREINT.....	39
2.1.2 LES OBJETS D'INTERVENTION DE GROUPE.....	43
2.1.3 LA VISION DE LA PERSONNE (MEMBRE).....	43
2.1.4 LA CONCEPTION DU RÔLE DE LA RELATION INTERPERSONNELLE	44
2.1.5 LA CONCEPTION DU RÔLE DU GROUPE	45
2.1.6 LA CONCEPTION DU RÔLE DE L'INTERVENANT	46
2.2 LE TRAVAIL SUR LE PROCESSUS DE GROUPE	47
2.2.1 LA CIBLE COMMUNE.....	48
2.2.2 LES INTERACTIONS	48
2.2.3 LA COHÉSION	48
2.2.4 LA STRUCTURE	49
2.2.5 LES RÔLES.....	50
2.2.6 LES NORMES	50
2.2.7 LE LEADERSHIP.....	50
2.2.8 LES ÉTAPES DE DÉVELOPPEMENT	51
2.3 LES HABILITÉS DE L'INTERVENANT DE GROUPE	53
2.3.1 LES FONCTIONS DE L'INTERVENANT DE GROUPE	54
2.3.2 LES CONNAISSANCES REQUISES EN INTERVENTION DE GROUPE	56
2.3.3 LES QUALITÉS REQUISES.....	56
2.3.4 LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES SUR LES HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE	58
2.3.5 LES TYPOLOGIES SUR LES HABILITÉS À L'INTERVENTION DE GROUPE	61
2.3.6 LES HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE	64
A) HABILITÉS MISES EN OEUVRE CONSTAMMENT DURANT LE TRAVAIL SUR LE PROCESSUS DE GROUPE	65
B) HABILITÉS FACILITANT L'APPROPRIATION DE LA CIBLE COMMUNE ET LA RECONNAISSANCE D'INTÉRÊTS COMMUNS.....	65

C) HABILITÉS AIDANT LE GROUPE À DÉVELOPPER SES INTERRELATIONS, SON RÉSEAU D'ATTRactions INTERPERSONNELLES ET SA COMMUNICATION	66
D) HABILITÉS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA COHÉSION ET DE L'AIDE MUTUELLE.....	67
E) HABILITÉS RELATIVES À LA MISE EN PLACE DES STRUCTURES FORMELLE ET INFORMELLE PROPICES AU DÉVELOPPEMENT DU GROUPE.....	68
F) HABILITÉS FAVORISANT L'ÉTABLISSEMENT DE NORMES DÉMOCRATIQUES ET D'UNE CULTURE PROPICE AU TRAVAIL DU GROUPE.....	69
G) HABILITÉS PERMETTANT AU GROUPE DE DÉVELOPPER UN SYSTÈME DE RÔLES ADÉQUATS	69
H) HABILITÉS FAVORISANT L'ÉMERGENCE DU LEADERSHIP	70
I) HABILITÉS AIDANT LE GROUPE À SURMONTER LES OBSTACLES À SON DÉVELOPPEMENT	70
J) HABILITÉS FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA MATURATION DU GROUPE	70
2.4 LES ÉLÉMENTS EXPLICATIFS DES DIFFICULTÉS DE MISE EN OEUVRE D'HABILITÉS	
SPÉCIFIQUES DANS LA PRATIQUE	72
2.4.1 LA VALEUR ACCORDÉE À L'INTERVENTION DE GROUPE	73
2.4.2. LA FORMATION	74
A) La durée	74
B) La perception de la satisfaction de la formation.....	75
C) L'orientation de la formation	76
2.4.3 L'EXPÉRIENCE	77
2.4.4 LE CONTEXTE ORGANISATIONNEL	78
2.4.5 LES FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL.....	80
A) Croyance en l'intervention de groupe et bénéfices personnels.....	80
B) Craintes et réactions-caractéristiques	80
2.5. LA PERCEPTION DES INTERVENANTS DANS LES RECHERCHES.....	83
2.6 SOUS-QUESTIONS À L'ÉTUDE	84
SYNTHÈSE	84
CHAPITRE 3 - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	86
INTRODUCTION	86
3.1 L'INTERVENTION DE GROUPE.....	86
3.1.1 LES CRITÈRES DE SPÉCIFICITÉ DE L'INTERVENTION DE GROUPE	86
3.1.2 LES PHASES D'INTERVENTION.....	87
3.2. LES HABILITÉS SPÉCIFIQUES.....	87
3.2.1 LES HABILITÉS GÉNÉRALES	88
3.2.2 LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE HABILITÉ SPÉCIFIQUE EN INTERVENTION DE GROUPE.....	89

3.2.3	LE CHOIX DES HABILITÉS SPÉCIFIQUES SELON LES TYPOLOGIES	89
3.2.4	TABLEAU SUR LES HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE.....	92
3.2.5	LES FONCTIONS DE L'INTERVENANT DE GROUPE	98
3.3	LES FACTEURS DE MISE EN OEUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES DANS LA PRATIQUE	98
3.3.1	LES FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL.....	99
3.3.2	LES FACTEURS DE L'ORDRE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	99
	A) La formation reçue	99
	B) L'expérience	99
3.3.3	LES FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	99
	SYNTHÈSE	100
	CHAPITRE 4 - MÉTHODOLOGIE.....	101
	INTRODUCTION	101
4.1	LE TYPE DE RECHERCHE	101
4.2	L'ÉCHANTILLON	101
4.2.1	LA MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE	101
4.2.2	LE TERRAIN D'ÉCHANTILLONNAGE.....	102
4.2.3	LA STRATÉGIE DE RECRUTEMENT.....	103
4.2.4	LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE.....	104
	A) La composition de l'échantillon	104
	B) Critères de sélection des participants.....	106
	C) Caractéristiques des participants	107
4.3	LA COLLECTE DES DONNÉES.....	109
4.3.1	LA MODALITÉ DE COLLECTE DE DONNÉES.....	109
4.3.2	LES INSTRUMENTS DE COLLECTE	110
	A) Cadre général du déroulement des deux entretiens.....	110
	B) Élaboration du guide d'entretien.....	111
4.3.3	LA MISE À L'ESSAI DE LA GRILLE D'ENTRETIEN.....	113
4.3.4	L'INTERVIEWEUSE	114
4.3.5	LA CONSIGNATION DES DONNÉES DE RECHERCHE.....	114
4.4	L'ANALYSE DES DONNÉES.....	114
4.4.1	LA SEGMENTATION.....	115
4.4.2	LA GRILLE D'ANALYSE.....	115
4.4.3	LE CODAGE.....	119

4.4.4 LA MÉTHODE D'ANALYSE.....	119
CHAPITRE 5 – DESCRIPTION DES RÉSULTATS	121
INTRODUCTION	121
5.1 LA CONCEPTION DE L'INTERVENTION DE GROUPE CHEZ LES PARTICIPANTS.....	122
5.1.1 LE RÔLE DE L'INTERVENANT COMME FACILITATEUR.....	123
A) Description des résultats	123
• FONCTIONS DE L'INTERVENANT DE GROUPE.....	123
Agir comme gardien de la sécurité et de l'harmonie	123
Dispenser un savoir non accessible au groupe	124
Réguler le processus de groupe	124
• LE TYPE D'INFLUENCE DE L'INTERVENANT	124
• LA POSITION À L'INTÉRIEUR DU GROUPE.....	125
B) La formation et l'expérience.....	125
5.1.2 LE GROUPE COMME RESSOURCE DE CHANGEMENT.....	128
A) Description des résultats	128
B) La formation et l'expérience.....	129
5.1.3 LA PRIMAUTÉ DU PROCESSUS DE GROUPE.....	129
A) Description des résultats	129
B) La formation et l'expérience.....	130
5.1.4 LA DOUBLE POSITION DU MEMBRE	130
A) Description des résultats	130
B) La formation et l'expérience.....	130
5.1.5 L'ATTENTION ACCORDÉE AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES	130
A) Description des résultats	130
B) La formation et l'expérience.....	131
5.1.6 DISCUSSION	131
5.2 LES HABILITÉS À L'INTERVENTION DE GROUPE	135
5.2.1 LES HABILITÉS GÉNÉRALES	135
A) Description des résultats	135
• L'HABILITÉ À COMMUNIQUER.....	136
• L'HABILITÉ À OBSERVER	137
• L'HABILITÉ À MAINTENIR L'ATTENTION SUR LA TÂCHE OU L'OBJECTIF FIXÉ.....	137
• L'HABILITÉ À TRAVAILLER À PARTIR DE L'ICI ET MAINTENANT.....	137
B) La formation et l'expérience.....	138
C) Discussion	138
5.2.2 LES HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE	139

5.2.2.1 LES HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE SELON LES INTERVENANTS.....	139
A) Description des résultats.....	139
• L'HABILITÉ À FACILITER	140
• L'HABILITÉ À COMPOSER AVEC LE MULTIPLE.....	140
• L'HABILITÉ À PENSER EN TERME DE GROUPE	141
B) La formation et l'expérience.....	141
C) Discussion	142
5.2.2.2 RÉPONSE À LA PREMIÈRE SOUS-QUESTION DE RECHERCHE : QUELLES SONT (D'APRÈS LES INTERVENANTS) LES HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE ?	144
5.2.2.3 LA MISE EN OEUVRE, LE DEGRÉ D'AISANCE ET L'IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE.....	145
A) Description des résultats.....	145
• FONCTION : ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS FACE AU PROCESSUS DE GROUPE	145
• FONCTION : INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER SON SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE.....	151
• FONCTION : STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS.....	153
• FONCTION : STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE AINSI QUE L'UTILISATION DES RESSOURCES INTERNES DU GROUPE POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈME ET LA PRISE DE DÉCISION.....	158
B) La formation et l'expérience.....	161
C) Discussion	163
5.2.2.4 LES QUALITÉS REQUISES PAR L'INTERVENTION DE GROUPE.....	167
A) Description des résultats.....	168
• LA PRÉSENCE ET L'INTÉRÊT À L'AUTRE.....	168
• L'AISANCE EN INTERVENTION DE GROUPE.....	169
• LA SPONTANÉITÉ ET LA SOUPLESSE.....	169
• LE SENS DE L'HUMOUR.....	170
B) La formation et l'expérience.....	170
C) Discussion	171
5.2.2.5 RÉPONSE À LA SOUS-QUESTION 2 : QUELLE EST LA PERCEPTION DES DIFFICULTÉS DE MISE EN OEUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE DANS LA PRATIQUE.....	172
5.3 LES FACTEURS DE MISE EN OEUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE	174
5.3.1 LES FACTEURS INHÉRENTS À L'INTERVENTION DE GROUPE	177

A) Description des résultats.....	179
• LA PHASE DE TRAVAIL.....	179
Les phénomènes de groupe.....	179
La coanimation.....	182
Le type de pratique de groupe.....	183
Le programme d'activités.....	184
La problématique.....	184
Les besoins des membres.....	185
• LA PHASE PRÉGROUPE.....	185
B) La formation et l'expérience.....	186
C) Discussion.....	188
5.3.2 LES FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL.....	191
A) Description des résultats.....	193
• LES RÉACTIONS DE L'INTERVENANT FACE À L'INTERVENTION.....	193
• LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES.....	195
• LES CROYANCES.....	196
• LES VALEURS.....	197
• LE CONTRE-TRANSFERT.....	198
• L'EXPÉRIENCE DE VIE.....	198
B) La formation et l'expérience.....	199
C) Discussion.....	201
5.3.3 LES FACTEURS DE L'ORDRE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	204
A) Description des résultats.....	206
• L'EXPÉRIENCE COMME FACTEUR.....	206
• LA FORMATION COMME FACTEUR.....	208
• L'AISANCE AVEC LA PROBLÉMATIQUE.....	210
B) La formation et l'expérience.....	211
C) Discussion.....	212
5.3.4 LES FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX.....	214
A) Description des résultats.....	215
• LES CONDITIONS DE TRAVAIL.....	215
• LE SOUTIEN.....	217
• LES VALEURS DU MILIEU.....	218
B) La formation et l'expérience.....	219
C) Discussion.....	220

5.3.5 RÉPONSE À LA SOUS-QUESTION 3 : À QUELS FACTEURS LES INTERVENANTS ATTRIBUENT-ILS CES DIFFICULTÉS DE MISE EN OEUVRE OU COMMENT EXPLIQUENT-ILS CES DIFFICULTÉS ?.....	222
5.3.6 LA PERCEPTION DES INTERVENANTS DE GROUPE DES FACTEURS AGISSANT SUR LA MISE EN OEUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE.....	224
5.4 RÉSULTATS EN FONCTION DE L'EXPÉRIENCE ET DE LA FORMATION.....	226
A) Description des résultats.....	226
B) Discussion.....	229
SYNTHÈSE	230
CONCLUSION.....	234
BIBLIOGRAPHIE.....	242

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I	HABILETÉS GÉNÉRALES.....	i-1
ANNEXE II	LETTRE DE PRÉSENTATION.....	ii-1
ANNEXE III	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	iii-1
ANNEXE IV	FICHE D'INFORMATIONS GÉNÉRALES.....	IV-1
ANNEXE V	PROTOCOLE D'ENTRETIEN.....	v-1i
ANNEXE VI	LISTE D'HABILETÉS SPÉCIFIQUES.....	VI-1
ANNEXE VII	GUIDE DE PRÉPARATION DES INCIDENTS CRITIQUES.....	VI-1
ANNEXE VIII	GRILLE D'ANALYSE INITIALE.....	VIII-1
ANNEXE IX	GRILLE D'ANALYSE FINALE.....	IX-1
ANNEXE X	EXTRAIT D'ANALYSE.....	x-1
ANNEXE XI	RÉSULTATS GLOBAUX : MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILETÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE.....	XI-1

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I	HABILETÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE.....	93
TABLEAU II	CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE	108
TABLEAU III	SPÉCIFICITÉ DE L'INTERVENTION DE GROUPE – RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DES CRITÈRES DE SPÉCIFICITÉ ÉTABLIS PAR LES AUTEURS.....	122
TABLEAU IV	RÔLE DE L'INTERVENANT DE GROUPE – RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L'EXPÉRIENCE.....	126
TABLEAU V	GROUPE COMME RESSOURCES DE CHANGEMENT – RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L'EXPÉRIENCE.....	129
TABLEAU VI	LES HABILETÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE SELON LES PARTICIPANTS – RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS	140
TABLEAU VII	LES HABILETÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE SELON LES PARTICIPANTS– RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L'EXPÉRIENCE	142
TABLEAU VIII	MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILETÉS SPÉCIFIQUES – FONCTION : ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS FACE AU PROCESSUS DE GROUPE	147
TABLEAU IX	MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILETÉS SPÉCIFIQUES – FONCTION DAM: INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER LE SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE	152
TABLEAU X	MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILETÉS SPÉCIFIQUES – FONCTION SDI : STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS	155
TABLEAU XI	MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILETÉS SPÉCIFIQUES – FONCTION CCR : STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE ET L'UTILISATION DE RESSOURCES INTERNES POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈME ET LA PRISE DE DÉCISION.....	159
TABLEAU XII	MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILETÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L'EXPÉRIENCE	161
TABLEAU XIII	QUALITÉS REQUISES PAR L'INTERVENANT DE GROUPE - RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS.....	168

TABLEAU XIV	QUALITÉS REQUISES À L'INTERVENTION DE GROUPE - RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L'EXPÉRIENCE	170
TABLEAU XV	FACTEURS DE MISE EN OEUVRE – RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DES FACTEURS DE MISE EN OEUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE	175
TABLEAU XVI	FACTEURS INHÉRENTS À L'INTERVENTION DE GROUPE - RÉPARTITION DES ÉNONCÉS, DES PARTICIPANTS IMPLIQUÉS ET PONDÉRATION DES FACTEURS INHÉRENTS AU DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION	178
TABLEAU XVII	FACTEURS INHÉRENTS À L'INTERVENTION DE GROUPE - RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L'EXPÉRIENCE	186
TABLEAU XVIII	FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL – RÉPARTITION DES ÉNONCÉS, DES PARTICIPANTS IMPLIQUÉS ET PONDÉRATION DES FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL.....	192
TABLEAU XIX	FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL – RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L'EXPÉRIENCE	199
TABLEAU XX	FACTEURS DE L'ORDRE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL - RÉPARTITION DES ÉNONCÉS, DES PARTICIPANTS IMPLIQUÉS ET PONDÉRATION DES FACTEURS RELEVANT DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	205
TABLEAU XXI	FACTEURS DE L'ORDRE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL - RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L'EXPÉRIENCE	211
TABLEAU XXII	FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX – RÉPARTITION DES ÉNONCÉS, DES PARTICIPANTS IMPLIQUÉS ET PONDÉRATION DES FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	215
TABLEAU XXIII	FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX – RÉPARTITION DES ÉNONCÉS ET DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L'EXPÉRIENCE	219

En annexe

TABLEAU XXIV	RÉSULTATS GLOBAUX : MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE : FONCTION ÉPG : ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS FACE AU PROCESSUS DE GROUPE - RÉPARTITION DES PARTICIPANTS	xi-1
TABLEAU XXV	RÉSULTATS GLOBAUX : MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE FONCTION Sdi : STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS-RÉPARTITION DES PARTICIPANTS	xi-2

TABLEAU XXVI	RÉSULTATS GLOBAUX : MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D' AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE - RÉPARTITION DES PARTICIPANTS FONCTION DAM: INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER LE SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE.....	xi-3
TABLEAU XXVII	RÉSULTATS GLOBAUX : MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D' AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE	xi-4

LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1	FACTEURS DE MISE EN OEUVRE – PONDÉRATION DES FACTEURS DE MISE EN OEUVRE D’HABILITÉS SPÉCIFIQUES	176
GRAPHIQUE 2	FACTEURS DE MISE EN OEUVRE – RÉPARTITION ENTRE LES FACTEURS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES	177
GRAPHIQUE 3	FACTEURS INHÉRENTS À L’INTERVENTION DE GROUPE – PONDÉRATION DES SCORES D’INFLUENCE EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L’EXPÉRIENCE.....	187
GRAPHIQUE 4	FACTEURS D’ORDRE PERSONNEL – PONDÉRATION DES SCORES D’INFLUENCE EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L’EXPÉRIENCE	200
GRAPHIQUE 5	FACTEURS DE L’ORDRE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL – PONDÉRATION DES SCORES D’INFLUENCE EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L’EXPÉRIENCE	212
GRAPHIQUE 6	FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX – PONDÉRATION DES SCORES D’INFLUENCE EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L’EXPÉRIENCE.....	220
GRAPHIQUE 7	ENSEMBLE DES ÉLÉMENTS – RÉPARTITION DES ÉNONCÉS EN FONCTION DE LA FORMATION ET DE L’EXPÉRIENCE	226

Introduction

La recherche constante de nouvelles façons de faire pour répondre aux problèmes d'ordre personnel et social a amené les intervenants en relation d'aide à utiliser l'intervention de groupe comme mode d'aide. Depuis la deuxième partie du XX^e siècle, ce mode d'intervention a connu une période de gloire, a été par la suite presque relégué aux oubliettes et a finalement réapparu en force lors de la dernière décennie. Mais il semble, selon Ormont (2000), qu'il vivra son âge d'or durant la première moitié du XXI^e siècle. Il prédit que l'intervention de groupe sera alors plus utilisée que l'intervention individuelle. Si une telle prédiction se réalise, il devient essentiel de voir à l'avancement des connaissances à ce sujet. Parmi celles-ci, la formation des intervenants à ce mode d'intervention nous semble être une question centrale. Plus la formation permettra aux intervenants d'intégrer les principes et les modalités propres à ce mode d'intervention, plus ceux-ci pourront en faire un usage permettant de répondre aux besoins des personnes, des groupes et des collectivités auprès desquels ils oeuvrent.

Cette question de la formation en intervention de groupe fait partie de nos préoccupations depuis une quinzaine d'années, soit depuis que nous avons été formatrice à l'intervention de groupe auprès d'employés de services de santé et de services sociaux. Dès le début de cette pratique, nous avons été interpellée par la disparité entre les intervenants quant à l'appropriation de ce mode d'intervention. Pour certains, apprendre à intervenir en groupe allait de soi, alors que pour d'autres, cet apprentissage se révélait difficile. Le désir d'en savoir plus et d'approfondir ce questionnement sont à l'origine de cette recherche. Le présent document décrit les étapes de réalisation de cette dernière.

Le premier chapitre présente la position du problème. Un regard jeté sur l'évolution de l'intervention de groupe tout au long du XX^e siècle, et en particulier sur l'influence du contexte social des décennies 1980 et 1990, sur le développement de l'intervention de groupe et de la formation, amorce le chapitre. Cette première étape expose le contexte

pour bien comprendre la place accordée actuellement à la formation à l'intervention de groupe. Nous complétons ces informations en établissant l'état de l'avancement de la recherche et des connaissances sur ces aspects. La rareté des recherches sur la formation et la préparation des intervenants à ce mode d'intervention, le manque de connaissances tant sur ce qui permet à l'intervenant de groupe d'être à l'aise ou non avec ce mode d'intervention et que sur la question des habiletés à l'intervention de groupe ressortent de cette investigation. On repère aussi quatre problèmes d'intervention dont un apparaît être central, soit l'absence ou la sous-utilisation du processus de groupe. Les explications fournies sur celui-ci ainsi que sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention étant peu documentées sur le plan de la recherche nous amènent à positionner le problème de recherche et en cerner l'objet, soit l'identification des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Le chapitre se termine par les définitions des principaux concepts de cette étude.

La recension des écrits fait l'objet du deuxième chapitre. Nous y décrivons d'abord la conception de la spécificité de l'intervention de groupe selon des auteurs provenant de différentes disciplines. Le groupe restreint étant la pierre d'assise de l'intervention de groupe, les ressources spécifiques qu'il possède et qui sont perçues comme étant des facteurs d'aide constituent le deuxième point de cette recension. Ceci nous amène à nous préoccuper des phénomènes de groupe, de leur interinfluence qui génère le processus de groupe, base du travail en intervention de groupe. Nous explorons ensuite les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Pour parvenir à bien cerner cette notion, nous faisons d'abord le point sur les thèmes suivants : les fonctions de l'intervenant de groupe, les connaissances nécessaires à ce mode d'intervention et les qualités que celui-ci requiert. Nous abordons alors l'état des connaissances sur les habiletés spécifiques; à ce sujet, nous présentons une synthèse de 34 grilles d'habiletés que nous avons repérées dans la littérature. La section suivante expose à partir de la valeur accordée à l'intervention de groupe, de la formation, de l'expérience, du contexte organisationnel, des facteurs d'ordre personnel, les explications données par les auteurs au sujet de ce qui favorise ou défavorise la mise en œuvre d'habiletés spécifiques. Nous y expliquons aussi pourquoi il nous semble important de connaître la perception des intervenants à ce sujet. Le chapitre sur la recension des écrits se termine par une synthèse et par l'énoncé de trois sous-questions de recherche.

Dans le troisième chapitre, nous présentons le cadre de référence. En nous appuyant sur la recension des écrits, nous sélectionnons les sources pouvant servir de référents à cette recherche et définissons ainsi chacun des trois éléments constituant le cadre de référence de cette recherche, soit la spécificité de l'intervention de groupe, les habiletés spécifiques à ce mode d'intervention et les facteurs pouvant agir sur leur mise en œuvre.

Le quatrième chapitre, portant sur la méthodologie, informe le lecteur de l'ensemble des opérations méthodologiques de cette thèse. En partant du fait que cette recherche est exploratoire et donc qualitative, nous expliquons les choix faits au sujet du terrain d'échantillonnage, de la sélection et de la composition de l'échantillon, et de la procédure adoptée pour le recrutement des participants. Nous décrivons nos instruments de collecte de données ainsi que la réalisation des diverses étapes de l'analyse de contenu.

Les résultats, leurs interprétations ainsi que la réponse aux questions de recherche constituent l'essence du chapitre V. La structure de ce chapitre est en cohérence avec les éléments du cadre de référence. Le lecteur y trouve d'abord la présentation des propos des participants sur la conception de l'intervention de groupe ainsi que la discussion à ce sujet. Puis suit l'analyse des propos concernant l'élément habileté. Trois sections y sont consacrées. La première, les représentations des participants d'une habileté à l'intervention de groupe, fournit les données nécessaires pour répondre à la première sous-question de recherche, dont l'objet est de connaître la perception des participants sur ce point. La deuxième présente la perception des participants de la mise en œuvre, de l'aisance ressentie et de l'importance accordée aux diverses habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, et leurs points de vue sur les qualités requises par ce mode d'intervention. L'analyse de ces propos apporte les éclairages nécessaires pour répondre à la seconde sous-question portant sur les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des habiletés à l'intervention de groupe. La troisième section expose la perception des participants des facteurs agissant sur la mise en œuvre desdites habiletés. Quatre facteurs sont alors à l'étude : les facteurs inhérents à l'intervention de groupe, ceux relevant de la personne de l'intervenant, ceux de l'ordre du développement professionnel et les facteurs environnementaux. Ces descriptions ainsi que les discussions associées conduisent à identifier les facteurs, qui, selon les participants, expliquent les difficultés de mise en œuvre des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. L'ensemble des informations recueillies permet alors de répondre à la question principale de cette recherche, soit la

perception des intervenants des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Enfin, le lecteur retrouve la conclusion de la thèse. Cette dernière partie présente une synthèse des résultats et les limites de l'étude. La contribution de celle-ci à l'avancement des connaissances ainsi que des pistes d'avenir pour la recherche et la formation clôturent ce travail.



Chapitre 1¹

Position du problème

1.1 Contexte

1.1.1 L'intervention de groupe : évolution et situation actuelle

A) Évolution

L'idée d'utiliser le groupe restreint comme modalité d'intervention auprès de personnes et de groupes vivant des difficultés de nature personnelle, psychosociale ou collective, est présente depuis la fin du XIX^e siècle. À l'exception d'une courte période, soit à la fin des années 1970 et au tout début des années 1980, l'intervention de groupe suit une constante évolution à l'intérieur des milieux d'aide où l'on dispense des services de psychologie, de psychiatrie et de service social (Secemsky, Ahlman et Robbins, 1999; Spitz et Spitz, 1999; Anderson, 1997; Unger, 1993; Garland, 1992; Stockton, 1980).

Dans la première partie de cette section, nous abordons sommairement l'évolution de l'intervention de groupe à partir de la fin du siècle dernier jusqu'à la fin des années 1970. La seconde partie s'attarde davantage au contexte social du Québec dans les décennies 1980 et 1990 et à son influence sur le développement de l'intervention de groupe.

- Fin XIX^e siècle Les groupes à buts sociaux

Au moment de la révolution industrielle, à la suite de l'exode des populations rurales vers les villes et de l'exploitation économique que ces populations subissent, des universitaires décident de regrouper les nouveaux arrivants. Les groupes à buts sociaux font leur apparition. Les objectifs poursuivis sont de trois ordres : informer les nouveaux arrivants de leurs droits et des conditions de travail, les former aux usages de la vie citadine et créer une vie sociale correspondant aux besoins de chacun.

- 1907/1930 Thérapie de groupe - Première période

Les tout premiers groupes dits «de thérapie» voient le jour en milieu hospitalier auprès de malades atteints de tuberculose. Pratt (1907) a l'idée de réunir ceux-ci pour les informer des mesures d'hygiène. Il constate que l'éducation faite en groupe aide les

¹ L'usage du masculin est utilisé dans le but d'alléger le texte et il désigne aussi bien le féminin.

personnes à mieux fonctionner. Cette première expérience est reprise par Lazell (1921) en santé mentale et se transforme en expérience où les personnes se soutiennent mutuellement dans leurs difficultés. Selon Breton (1996), cette période est sous le signe de l'éducation progressiste; les intervenants réalisent la force de l'apprentissage à partir de l'expérience et de la pertinence du rôle de facilitateur. Dror (1990) quant à lui souligne l'influence de Freud puisqu'on relève, parallèlement au groupe d'éducation, l'utilisation par certains psychanalystes du groupe comme mode d'intervention.

- 1930/1945 Psychodrame et sociodrame - Deuxième période de thérapie de groupe

Moreno (1934), psychiatre autrichien, est à l'origine du modèle de psychodrame et de sociodrame. Il base sa théorie sur l'idée que rejouer les drames de sa vie permet à l'individu de les transcender. Il s'agit de faire revivre à la personne ses scénarios de vie par l'intermédiaire de jeux théâtraux. Les membres du groupe participent à ces jeux habituellement amorcés par la personne qui demande de l'aide au groupe. L'approche de Moreno facilite le changement de l'individu et du groupe grâce aux perceptions et comportements nouveaux, et contribue par conséquent à la réorganisation des «*patterns*» de comportement. Durant cette même période, Slavson (1945) introduit le modèle de thérapie de groupe (surtout auprès des enfants) basé sur des notions de transfert et de contre-transfert.

- 1945/1960 Dynamique de groupe

C'est à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale qu'émerge une certaine conceptualisation du groupe. À la fin des années 1940, Lewin élabore ses théories sur le leadership, la recherche-action et la théorie du champ. Celle-ci devient le fondement de la conception psychosociologique du groupe restreint. La théorie du champ de Lewin (1939) met en évidence que la dynamique d'un groupe se développe à partir des tensions existant entre le groupe et son environnement, ou entre les membres et le groupe. Lewin est considéré comme le père du groupe restreint. Son influence se fait encore sentir aujourd'hui.

Du côté de la psychothérapie, cette période est influencée par Bion. Inspiré par la psychodynamique et la théorie du champ de Lewin le modèle du «*Tavistock-Group*», traduit en français par «étude du petit groupe», postule que le groupe développe un inconscient collectif à partir de conflits latents. Les thèmes principaux de ces conflits sont

la dépendance et la contre-dépendance. Une bonne partie de la vie du groupe est consacrée à trouver une façon de traiter et de résoudre ses conflits. Le comportement des individus est perçu comme une expression des forces ou des thèmes latents présents dans le groupe. Ce modèle est appliqué d'abord auprès des organisations.

La conception de l'intervention de groupe comme un champ d'application de la psychanalyse se retrouve aussi en France où Anzieu et Martin deviennent les chefs de file francophones de cette perspective (Sirota, 2000).

La préoccupation première des groupes de thérapie et de psychothérapie durant cette période est de faire reconnaître d'une part la notion de groupe comme entité et d'autre part l'intervention de groupe par les milieux d'aide comme mode d'aide valable pour un changement d'ordre thérapeutique.

- 1960 /1979 L'influence du mouvement humaniste

L'intervention de groupe subit l'influence de Rogers et du mouvement humaniste. L'intimité, l'expression de soi, l'authenticité deviennent les thèmes principaux de ce mode d'intervention. Les modèles de groupe axés sur la valorisation de la personne en situation interpersonnelle prolifèrent (Lindsay, 1990) et la population développe un engouement pour ce type d'expériences de groupe.

Vers la seconde moitié de cette période, l'ampleur et l'emprise de ce mouvement entraînent des scissions internes; des conflits de valeurs, d'idéologies émergent entre les différentes tendances du domaine de l'intervention de groupe, soit l'orientation préconisée par l'école de Lewin (dynamique de groupe), celle par les représentants des groupes d'action sociale et celle par les tenants du mouvement humaniste. Les années 1970 se soldent par une crise profonde (Rondeau, 1980; Gross, 1979).

Une des conséquences de cette crise est la perte de crédibilité de l'intervention de groupe et sa quasi-disparition dans certaines professions (Tropp, 1978). On déplore l'influence du mouvement humaniste et la primauté accordée aux groupes axés sur le bien-être individuel. Bien que correspondant aux besoins de cette décennie, l'intervention de groupe est accusée d'être psycho-paternaliste, d'inciter au désengagement social et de réduire les problèmes sociaux à une simple expression de problèmes individuels (Limoges, 1982). Elle est également critiquée pour l'improvisation avec laquelle certaines

expériences sont menées. L'intervention de groupe aborde donc les années 1980 avec un besoin de se redéfinir.

- 1980/1990 Redéfinition de l'intervention de groupe et émergence de pratiques basées sur l'entraide

Sur le plan de l'évolution sociale, les années 1980 représentent la décennie où l'individu apprend à ne compter que sur lui-même (Lindsay, 1990). Se développe alors un phénomène d'individualisme à outrance créant l'effritement des réseaux de soutien naturel et l'isolement de plusieurs populations (Home, 1996). L'État-providence commence à battre de l'aile et les décideurs politiques trouvent que les services sociaux et de santé coûtent trop cher. Les services professionnels en relation d'aide sont remis en question. On considère qu'ils ne font pas tout en leur pouvoir pour développer l'autonomie de leurs clientèles et l'on commence à contester le monopole de la relation d'aide par les professionnels (Limoges, 1982). L'État, désirant minimiser les coûts des services, instaure ainsi une philosophie d'intervention visant une plus grande autonomie et la responsabilisation des clientèles.

Ce contexte social amène la population à s'organiser. Les groupes d'entraide axés sur l'aide naturelle entre les membres se taillent une place de choix (Habermann, 1993). Ainsi, Romeder (1982) dresse un inventaire des groupes d'entraide au Canada. Malgré la difficulté d'en chiffrer le nombre exact, il estime à plusieurs centaines de milliers le nombre de membres de groupes d'entraide au Canada. Il fait mention d'un répertoire états-unien dénombrant plus de 50,000 groupes rassemblant environ un million de personnes.

Cette double réalité (contexte social et développement des pratiques d'entraide) influence l'intervention de groupe. Les groupes axés exclusivement sur le développement personnel perdent de leur popularité pour laisser la place à une pratique de groupe axée sur la notion de développement, d'aide mutuelle et d'autodétermination des groupes. Portant sur les pratiques de groupe réalisées à Montréal et à Québec au début des années 80, les études exploratoires menées par Home et Darveau-Fournier (1983) et Paquet-Deehy, Home, Hopemeyer et Kislovicz (1983) montrent que, sur 227 groupes recensés, 92 (40 %) ont comme mandat le développement des personnes ou du groupe et préconisent le développement de l'aide mutuelle comme force de changement, 98

groupes (43%) visent le changement personnel, et 37 (16 %) ont comme objet le changement social.

Du côté de la conceptualisation, l'intervention de groupe traverse une période marquée par un effort de systématisation et une redéfinition des concepts. La recherche sur ce mode d'intervention commence à devenir plus importante, des revues spécialisées apparaissent, des tentatives de préciser la spécificité sont faites et des associations pour le développement du travail de groupe sont mises sur pied en France et aux États-Unis (Kurland et Salmon, 1992; Turcotte et Lindsay, 2001).

- 1990/2002 Développement de l'intervention de groupe dans le contexte actuel

Qu'en est-il des années 1990 et du début des années 2000? La situation au plan social n'est guère plus réjouissante que durant les années 1980. Les problématiques sociales se complexifient et se multiplient rendant le contexte de la pratique professionnelle en relation d'aide particulièrement difficile (Turcotte et Lindsay, 2001; Lévesque et Mayer, 1994; Lindsay, 1990). À titre d'illustration, voici une liste de problèmes sociaux auxquels doivent faire face les intervenants dans leur pratique quotidienne: précarité d'emploi, augmentation de la pauvreté, infiltration de la violence, instabilité de la structure familiale, dépendances aux psychotropes et aux jeux de hasard, décrochage scolaire chez les adolescents, présence endémique du sida, discrimination à l'égard du sexe, de la race et de l'orientation sexuelle, perte d'identité et d'estime de soi chez l'adulte, nouvelles formes d'itinérance, augmentation et diversification des problèmes de comportement, problèmes liés au vieillissement de la population (Besson et Guay, 2000; Kurland et Salmon, 1992).

La décroissance économique incite les décideurs politiques à chambouler une fois de plus les politiques sociales, à faire subir à la population réforme après réforme. Les coupures budgétaires sont de mise et la rareté des ressources fait maintenant partie des préoccupations quotidiennes. Il est désormais fréquent d'entendre dans les milieux de pratique qu'il faut faire beaucoup, différemment et avec peu de moyens financiers (Anderson, 1997). La fin des années 1990 est marquée au Québec par la fusion de plusieurs services sociaux et de santé occasionnant des changements dans les pratiques (Bourget, 2002). D'une part, on donne priorité aux besoins des populations à risque (Lévesque et Mayer, 1994). D'autre part on privilégie le recours aux ressources du milieu naturel, à des formes d'intervention préconisant le bénévolat, le partenariat, la

concertation, la prévention, l'autodétermination et les initiatives communautaires (Besson et Guay, 2000).

La montée du mouvement d'entraide signalée dans les années 1980 continue. Kessler et al. (1997) estiment que 10 millions d'Américains ont participé à des groupes d'entraide au cours de la décennie. Pour plusieurs, l'entraide est une réponse à l'immense bouleversement social vécu depuis 30 ans. Lentement mais sûrement, les Américains se sont tournés vers elle pour se soutenir et s'ajuster à la société changeante (Humm, 1997).

Bref, le tableau sociétal de la dernière décennie bouscule la pratique psychosociale traditionnelle et exige de l'intervenant de rechercher de nouvelles façons de venir en aide à ces clientèles (Besson et Guay, 2000).

Administrateurs et intervenants se tournent donc vers l'intervention de groupe croyant y trouver des réponses à leurs attentes. Du fait qu'elle regroupe plusieurs personnes, l'intervention de groupe est vue comme un mode d'intervention économique (Garland, 1992). En soi, la finalité de l'intervention de groupe vise l'autodétermination de la personne, du groupe et un rayonnement sur l'environnement des actions entreprises par la personne et le groupe. L'intervention de groupe est aussi reconnue pour briser l'isolement et reconstituer des tissus sociaux en détérioration (Heap, 1987). Elle est un médium privilégié pour atteindre des objectifs de prévention (Chamberland et al., 1993). Ce mode d'intervention représente un lieu sécuritaire pour faire de l'éducation et aider le développement d'habiletés sociales (Heap, 1987). Il permet aussi de redonner espoir et de mettre en valeur les capacités et les ressources de chacun. Par ses caractéristiques et sa philosophie, il rejoint les préoccupations actuelles des agents d'intervention.

L'intervention de groupe devient donc un mode d'intervention recherché, est en pleine expansion et devrait continuer à l'être dans les années à venir (Turcotte et Lindsay, 2001). On l'applique à une multitude de secteurs, de problématiques et de clientèles cibles (Conyne et al., 1990). L'enthousiasme persiste pour les groupes préconisant l'aide mutuelle, c'est-à-dire pour ceux dont la ressource première est l'aide que peuvent s'apporter les membres entre eux (Wasserman et Danforth, 1988).

Cet engouement fait partie du discours des intervenants québécois. Ainsi, les études de Bourget (2002) et de Turcotte et Fournier (1994) reprennent les paramètres des études exploratoires québécoises menées au début des années 1980. Cinquante-trois intervenants provenant de partout au Québec constituent l'échantillon de l'étude de

Turcotte et Fournier (1994), alors que 31 intervenants de la région de l'Outaouais participent à la recherche de Bourget (2002). Les résultats des deux études montrent une augmentation de 37% de l'utilisation des groupes de développement dont font partie les groupes axés sur l'aide mutuelle. Ceux-ci sont maintenant utilisés dans 77,4 % des situations, les groupes de changement personnel le sont dans 21% et ceux de changements sociaux sont présents dans 1,6 % des interventions. Dans les deux études, les intervenants disent être des facilitateurs d'aide mutuelle dans une proportion de 72,7 % et de 80 % respectivement, alors qu'en 1983 ils disaient occuper cette position dans une proportion de 30 %. Par contre, les intervenants démontrent plus de directivité quant au contenu (préparation et diffusion) que lors des premières études exploratoires. De ces deux études se dégage le portrait suivant de la pratique en intervention de groupe: l'intervention se fait à court terme (7 à 15 rencontres) et de façon intensive. L'action est planifiée, l'intervention est directive et menée en fonction d'objectifs précis. On observe une préoccupation de plus en plus marquée pour l'évaluation. Riva et Smith (1997), McKay et Paleg (1992) et Zimpfer (1984) dressent un portrait similaire de la situation de l'intervention de groupe aux États-Unis.

B) Situation actuelle

Les conséquences du contexte social actuel sur l'intervention de groupe sont à la fois positives et négatives. Positives puisque le contexte est favorable à un développement de ce mode d'intervention; négatives puisque ce regain d'intérêt prend l'allure d'une mode et peut mener à une utilisation de fortune de l'intervention de groupe. L'improvisation avec laquelle certains établissements offrent des services d'intervention de groupe jointe au fait que bon nombre d'intervenants font de l'intervention de groupe sans avoir reçu de formation adéquate (Massa, 2001) sèment le doute quant à la qualité et surtout à la reconnaissance accordée à ce mode d'intervention (Steinberg, 1993; Garland, 1992). On craint que l'intervention de groupe ne serve qu'à des fins économiques, la détournant ainsi de sa finalité d'autodétermination de la personne, du groupe et de rayonnement sur l'environnement des actions entreprises par la personne et le groupe. Ward (1997) considère que cette tendance amène les intervenants à faire du travail en groupe et non de groupe.

La tendance à développer une pratique à court terme structurée en fonction d'une intervention spécifique, définie et évaluable, incite les intervenants à donner priorité à des actions planifiées à l'avance. Ces interventions prédéterminées sont prisées au

détriment du processus de groupe et de l'utilisation de l'aide mutuelle (Turcotte et Lindsay, 2001; Ward, 1997; Brown, 1996; Garland, 1992).

La complexité des problématiques actuelles suscite des sentiments d'impuissance chez les intervenants. Ceux-ci doutent de l'efficacité de leur intervention et sont donc à la recherche de modes d'intervention efficaces. Les attentes à l'égard des résultats des interventions menées en groupe sont élevées (Kurland et Salmon, 1992). Compte tenu de l'expansion précipitée de l'intervention de groupe, elles sont parfois irréalistes. Une sorte de pensée magique existe autour de l'efficacité de ce mode d'intervention et du processus d'aide mutuelle. Selon Home (1996), on perçoit l'intervention de groupe comme un produit miracle qui à lui seul pourra contrer des problématiques aiguës et complexes comme la violence par exemple. Le même problème existe avec le concept d'aide mutuelle. Le discours laisse supposer que le système d'aide mutuelle surgit automatiquement du moment où on met en présence plusieurs personnes (Shulman, 1979). Par manque de formation, le concept d'aide mutuelle est mal compris, et l'intention d'utiliser ou de développer l'aide mutuelle est souvent annulée (Steinberg, 1993).

1.1.2 La formation à l'intervention de groupe : évolution et situation actuelle

A) Évolution

La plus importante période de développement de la formation à l'intervention de groupe correspond à celle de la dynamique de groupe (1945-1960). On observe l'émergence du modèle de formation «*T-Group*». Mettant l'accent sur l'expérimentation du processus de groupe pour stimuler la compréhension des phénomènes de groupe et une meilleure connaissance de soi à travers les relations interpersonnelles vécues comme participant au groupe de formation (Faith, Wong et Carpenter, 1995; Munich, 1993), ce modèle jouit d'une grande popularité durant cette période et fait l'objet d'innombrables recherches.

Remis en question sur le plan éthique et contesté dans son aspect expérientiel (Anderson et Price, 2001; Merta et Sisson, 1991), le «*T-Group*» est délaissé comme modèle de formation par la majorité des maisons d'enseignement, à la fin des années 1970 et au début de la décennie 1980. Le vide laissé par cette quasi-disparition incite à une investigation des approches de supervision, de didactique, d'observation et de participation à une thérapie de groupe comme façons de former à l'intervention de groupe. C'est aussi la période où pointe l'intérêt pour un modèle de formation à

l'intervention de groupe axé sur le développement des habiletés. Harvill (1983) transpose en intervention de groupe le modèle de formation de Ivey (1971) utilisé en intervention individuelle, et connu sous le nom de «*micro-counseling training*». Ce modèle se caractérise par l'importance accordée à la décomposition en comportements clairement définis, observables et distincts les uns des autres, des habiletés d'intervention et combine des principes des approches expérientielles, didactiques et d'observation.

La littérature des années 1990 démontre un souci de développer de meilleures stratégies de formation des futurs intervenants de groupe à des habiletés d'intervention telles que l'habileté de travailler à l'ici et maintenant (Berglund, 1995), et celle de donner un feedback adéquat (Toth et Erwin, 1998; Berger, 1996; Toth, 1993; Fenster et Colah, 1991).

Cependant, le consensus sur les approches de formation est loin d'être atteint. Les tenants de l'approche expérientielle jugent insuffisante une formation basée sur le développement des habiletés d'intervention, celle-ci ne permettant pas à l'apprenant de vivre le groupe de l'intérieur (Small et Matheï, 1988), tandis que les protagonistes de l'approche sur le développement des habiletés dénoncent la formation axée sur l'approche expérientielle (Conyne et al, 1990).

B) La place accordée à la formation à l'intervention de groupe

Une recherche de Wiggins et Carroll (1993) menée auprès de 2270 intervenants américains et canadiens oeuvrant en counselling, en psychologie et en service social démontre que les intervenants estiment qu'un minimum de 90 heures de formation de base est nécessaire pour pouvoir développer un premier degré d'aisance en intervention de groupe. L'étude de Steinberg (1993) arrive à la conclusion qu'il est plus facile pour les intervenants ayant reçu une formation de 3 cours et plus en intervention de groupe de faire référence aux phénomènes de groupe, et d'être sensibles aux signes précurseurs de l'aide mutuelle à l'intérieur du groupe.

Or, cette estimation sur les heures de formation requises contraste avec la réalité des programmes universitaires offerts dans les domaines professionnels appelés à utiliser régulièrement ce mode d'intervention, soit la psychologie, le counselling, le service social et la psychiatrie. Ainsi dans des articles d'opinions, Frankel (2000) et Bernard (2000) déplorent la grande diminution du nombre d'heures allouées à la formation à la thérapie de groupe au profit de celui dévolu au programme de formation à la thérapie individuelle. On observe également que plusieurs écoles en counselling n'octroient qu'un

seul cours en intervention de groupe (45 heures) souvent orienté vers l'acquisition de connaissances théoriques (Conyne et al., 1990). Du côté du service social, Haberman (1993) souligne qu'au Danemark, mis à part une sensibilisation de quelques heures au mode d'intervention de groupe, les étudiants en service social ne reçoivent pas de formation pour ce mode d'intervention. Entre 1975 et 1995, les heures d'enseignement en service social des groupes diminuent constamment alors que l'intervention dans ce domaine est en pleine croissance (Knight, 1997, 2000; Cohen, 1998). Présentement, 86% de ces 495 écoles demandent à leurs étudiants de formation initiale de suivre, à l'intérieur de leur programme, un cours de 45 heures en intervention de groupe, tandis que 14% d'entre elles laissent le choix aux étudiants (Birbaüm, 2000). Les sondages de Mayadas, Smith et Elliott (2001) et de Weinstein et Rossini (1999) menés auprès d'écoles de psychologie (31) et de service social (24) offrant des doctorats de recherche mettent en évidence que la formation de chercheurs et d'enseignants en intervention de groupe n'est pas une priorité.

Nous observons une situation similaire au Québec. À titre d'exemple, une analyse comparative des programmes d'enseignement universitaire en service social au Québec (Rondeau, Mathieu, Comelin et Lauzon, 2002) dénote à peu près les mêmes pourcentages de cours exigés en intervention auprès des groupes que ce qui est exigé aux États-Unis. Une brève incursion dans le répertoire des cours offerts par les universités québécoises révèle que la plupart des programmes de formation en sciences humaines offrent très peu de cours sur le sujet.

Sur le plan de la satisfaction liée à la formation reçue en intervention de groupe, notons que les études québécoises de Bourget (2002) et de Turcotte et Fournier (1994) mettent en évidence que 45% des répondants sont plus ou moins satisfaits de la formation reçue.

Un certain nombre d'études relèvent également que les superviseurs appelés à encadrer les étudiants et les intervenants dans l'expérimentation de ce mode d'intervention sont peu formés (Birnbäum, Loeb-Ritcher et Siegel, 1995; Cohen, 1998; Glassman, 1988; Wayne et Garland, 1990).

La formation à l'intervention de groupe semble aussi peu reconnue par les organismes employeurs (Bernard, 2000). Ainsi, l'étude de Butler et Furhiman (1986) démontre que seulement 30 % des établissements utilisant l'intervention de groupe exigent des intervenants de groupe qu'ils aient suivi un cours sur le sujet. Seulement 21 %

demandent que les intervenants aient déjà été supervisés lors d'une intervention de groupe. Plus près de nous, Turcotte et Fournier (1994) révèlent que 22,2 % des 53 intervenants de groupe interrogés sont insatisfaits quant au soutien et à la supervision reçus dans l'établissement pour lequel ils travaillent. Par contre, cette donnée est infirmée par l'étude de Bourget (2002) dans laquelle les intervenants de groupe se disent satisfaits du soutien professionnel de leur environnement de travail.

Compte tenu de la place qu'occupe actuellement l'intervention de groupe, Garland (1992), Birbaum (1994, 2000) et Bernard (2000) considèrent comme un non-sens cette déficience de la formation de base, et le peu d'importance qu'on semble y attacher. Il faut en conclure que le principal mode de transfert des connaissances de ce mode d'intervention se réalise par la sagesse de la pratique (Mayadas, Smith et Elliott, 2001). La formation à l'intervention de groupe est un parent pauvre d'abord du mouvement du travail de groupe (Shapiro et Shapiro, 1985) et de la formation des intervenants (Mayadas, Smith et Elliott, 2001).

C) La recherche sur la formation à l'intervention de groupe

La place mitigée de la formation à l'intervention de groupe de même que l'absence de consensus au sujet des modèles de formation à ce mode d'intervention semblent être en cohérence avec l'état actuel de la recherche en formation. Sur près de 6000 études produites sur le petit groupe entre 1898 et 1980, seulement 200 documents de recherche sur la formation sont répertoriés (Kaul et Bednar, 1986). Riva et Smith (1997) déplorent le peu de recherches réalisées sur la formation et sur les modalités d'enseignement les plus appropriées au développement d'habiletés à l'intervention de groupe. De la même façon, une recension des écrits de 357 articles (Lubin, Sweamgin, Gardner, 1996) met en évidence que la majorité des articles sur la préparation des intervenants de groupe sont de caractère anecdotique et descriptif.

On constate malgré tout quelques recherches sur le plan de l'efficacité des modèles de formation. Le modèle proposé par Harvill (1983) ainsi que des variantes sont évalués quant à leur efficacité (Jones, 1992; Toth, 1993; Cooley, 1994). Les résultats sont mitigés : certains s'avèrent concluants (Harvill, 1983; Toth, 1993), d'autres sont non concluants (Cooley, 1994; Jones, 1992). La formation à certaines habiletés a aussi été évaluée (Berglund, 1995; Toth et Erwin, 1998; Toth, 1993).

Cette absence de recherches en formation s'inscrit, du moins depuis 1980, dans une tendance présente dans le domaine du groupe restreint. La recherche sur le groupe restreint est perçue comme pauvre (Kaul et Bednar, 1986). De façon générale, entre 1960 et 1980, il y a diminution et stagnation des recherches dans ce domaine (Horne et Rosenthal, 1997) et plus particulièrement en ce qui concerne les phénomènes de groupe à un point tel que certains, comme les phénomènes de communication, ont été complètement abandonnés depuis 1984 (Frey, 1994).

Par contre, sur le plan de l'intervention, une analyse comparative des recherches menées en counselling et en service social des groupes entre 1980 et 1990 dénote une augmentation des études sur l'efficacité de l'intervention (Horne et Rosenthal, 1997; Tolman et Molidor, 1994).

Force est de conclure que la recherche sur la formation, la préparation et l'apprentissage de l'intervention de groupe est insuffisante (Birbaum et Auerbach, 1994; Haran, 1992; Kurland et Salmon, 1992; Kuriloff, Babad, Kline, 1984; Huhn, Waltman, Zimpfer et Williamson, 1985; Kuypers, Davies, van der Vegt, 1987; Small et Manthei, 1988; Harvill, 1983) de même que sur ce que les formations doivent inclure sur le plan du savoir-faire en intervention de groupe (Stockton, 1980; Toth, 1993). De plus, ces études effectuées dans le domaine de la formation ne tiennent pas assez compte de l'évolution constante des pratiques de groupe et des situations complexes dans lesquelles se retrouvent maintenant les intervenants de groupe (Jones, 1992), et de l'influence des changements dans les conditions de la pratique sur la formation des intervenants de groupe (Hulse-Killacky, 1990).

En conclusion, l'évolution de la recherche sur la préparation à l'intervention de groupe et celle de la conceptualisation des modèles de formation n'ont pas suivi l'évolution et le développement de la pratique. Il s'ensuit un décalage qui devient une source potentielle de problèmes rencontrés en cours d'intervention.

1.2 Les problèmes en intervention de groupe observés chez les intervenants

On note un manque de connaissances des problèmes rencontrés par les intervenants de groupe dans leur pratique (Spitz, Kass et Charles, 1980). Perçus par certains auteurs comme des problèmes quotidiens (Williams, 1966) d'autres voient ces difficultés comme des erreurs d'intervention qui entravent le processus de groupe (Grotjhan, 1979).

1.2.1 L'absence de travail sur le processus de groupe ou la sous-utilisation de celui-ci

L'habileté à travailler sur le processus de groupe est fondamentale pour quiconque veut travailler en groupe (Guimon, 2001; Secemsky, Ahlman et Robins 1999; Toth et Stockton, 1996; Posthuma, 1996; Yalom, 1995; Dies, 1994; Furhiman et Burlingame, 1990; Wasserman et Danforth, 1988; Papell et Rothman, 1983; Rosenberg, 1984). C'est l'habileté de base (Berglund, 1995) qui stimule le groupe à jouer pleinement son rôle d'agent de changement, à devenir un lieu où se construit un système thérapeutique (Furhiman et Burlingame, 1990) ou un système d'aide mutuelle (Wasserman et Danforth, 1988).

La difficulté à travailler sur le processus de groupe se traduit par la difficulté à observer, à décoder les phénomènes dans le groupe, à stimuler l'émergence du groupe comme un tout et à réutiliser les phénomènes présents au profit du développement du groupe et de la réalisation de la cible commune. Cette difficulté est particulièrement présente chez les novices en intervention de groupe (Stockton, Morran et Nitzan, 2000).

Cinq recherches mettent en perspective cette difficulté de mise en oeuvre de l'habileté à travailler sur le processus de groupe. Les deux premières, celle de Turcotte et Fournier (1994) effectuée auprès de 53 travailleurs sociaux québécois et celle de Goldberg (1989) menée auprès de 120 intervenants sociaux américains (moyenne de 9,9 années d'expérience) mettent en relief la perception des intervenants qui estiment que le principal défi de l'intervention de groupe est de travailler avec les diverses composantes du processus de groupe.

La troisième étude (Spitz, Kass et Charles, 1980) recherche la perception de 52 superviseurs expérimentés en intervention de groupe au sujet des erreurs les plus courantes rencontrées dans ce mode d'intervention. La difficulté à adopter une orientation de groupe, c'est-à-dire à trouver le focus le plus utile pour le groupe, en ressort comme difficulté principale.

Haran (1992) mène une étude auprès de 20 groupes d'intervention. Dix d'entre eux sont des groupes de soutien menés par des professionnels, et les dix autres des groupes d'entraide sans présence de professionnels. L'étude a pour but de comparer le type d'interaction existant dans ces deux types de pratique. La méthodologie utilisée en est une d'observation. Les résultats démontrent que, dans chacun des groupes menés par des professionnels, le nombre d'interactions orientées vers l'ici et maintenant et vers

l'utilisation du processus de groupe est peu élevé alors qu'on se serait attendu au contraire.

Les résultats du sondage de Wiggins et Carroll (1993) confirment les précédents. Ces auteurs profitent d'un sondage portant d'abord sur la satisfaction des intervenants relativement aux formations reçues pour les interroger sur la perception des habiletés acquises ou restant à consolider. L'échantillon est constitué de 2270 intervenants de groupe (psychologues, conseillers d'orientation et travailleurs sociaux) expérimentés dans des secteurs diversifiés, hautement scolarisés (deux cours de groupe, maîtrise et formation continue) et provenant du Canada et des États-Unis. Malgré la diversité de l'échantillon sur les plans professions, types de pratique de groupe, et malgré l'importance de la formation, il en ressort clairement que l'habileté à travailler sur le processus de groupe reste toujours à consolider.

Il faut se rendre à l'évidence que cette habileté est sous-utilisée (Toseland et Rivas, 1995). Par contre, ignorer le processus de groupe ou s'en préoccuper en partie met en veilleuse la propriété d'agent de changement du groupe, et relègue celui-ci à une fonction de contexte de rassemblement. Sous-utiliser le processus peut laisser le groupe aux prises avec des problèmes, des enjeux liés à sa dynamique et l'empêcher de progresser.

1.2.2 La tendance à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe

Dans le langage usuel des professions d'aide, faire du «*caserwork*» en groupe est l'expression employée pour désigner la tendance à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe. Ce problème se manifeste par deux types de comportements chez l'intervenant. Le premier consiste à centrer les interventions entre l'intervenant et un membre. L'intervenant est en interaction pendant un long moment avec un membre, explore une situation particulière à ce membre, donnant l'impression qu'il est en entretien individuel avec ce membre et que le groupe n'existe plus (Guimon, 2001; Shulman, 1999; Posthuma, 1996; Dies, 1994). Le groupe devient un spectateur passif (Reid, 1997; 1988). Cette situation rend l'intervention ennuyante (Reid, 1988; Posthuma, 1996) puisque la situation traitée par le membre est tellement personnelle que les autres membres ne font pas de liens avec leur propre situation. Ils écoutent alors par politesse (Reid, 1988). On peut alors dire que l'intervenant fait du travail en groupe et non de groupe (Ward, 1997).

La deuxième façon de faire de l'intervention individuelle en situation de groupe est d'adopter le modèle de communication suivant à l'intérieur du groupe : intervenant – membre A – intervenant – membre B – intervenant – membre C. La communication se concentre entre les membres et l'intervenant, et les interactions entre les membres ne sont pas stimulées (Ephross, 1989).

Glassman et Kates (1990) avancent que lorsqu'il néglige de s'adresser au groupe comme un tout, les membres imitent l'intervenant. La recherche de Hawks-Kaminsky (1987) évaluant, avec une méthode d'observation l'influence des modèles d'interactions de sept intervenants de groupe auprès de cinq groupes (33 membres) confirme cette hypothèse clinique. Les résultats mettent en évidence que plus les intervenants stimulent l'interaction, plus les membres ont tendance à interagir spontanément entre eux, moins les intervenants facilitent les interactions, moins les membres interagissent.

Shulman (1999) note que ce problème d'intervention réside dans la transition de l'intervention individuelle vers celle de groupe. L'étude de Dies (1980) menée auprès d'une cinquantaine de thérapeutes de groupe confirme cet énoncé.

Si on part du principe que le potentiel d'aide d'un groupe est à son maximum lorsqu'en lien avec leurs préoccupations, les membres s'aident mutuellement les uns les autres (Ferencik, 1993), alors faire de l'intervention individuelle en situation de groupe représente un problème de première importance. À la limite, cette situation peut créer une illusion d'aide mutuelle, c'est-à-dire que le groupe peut sembler travailler en harmonie, s'apporter de l'aide mutuelle, mais sans vraiment être en empathie. Dans ce sens, le groupe peut tout comme l'intervenant, faire de l'intervention individuelle en situation de groupe (Kurland et Salmon, 1993; Massa, 2001).

1.2.3 La priorité donnée au contenu

L'intervenant qui donne priorité au contenu se centre sur l'information à livrer, l'éducation à faire, la tâche à réaliser au détriment de l'établissement des relations interpersonnelles, du climat à créer, de l'aide mutuelle à stimuler, des conflits à régler, etc. Peuvent se greffer à ce problème une surutilisation d'activités, une tendance chez l'intervenant à importer et à appliquer des programmes de services semblables à ce qu'il offre habituellement, sans qu'il évalue les besoins particuliers du groupe et vérifie la pertinence du programme par rapport aux besoins des membres.

Les recherches démontrent que, malgré des apparences d'efficacité, un groupe ayant des activités trop structurées effectue moins de changements en profondeur qu'un autre dont les activités sont moins structurées ou pas du tout (Anderson, 1984, 1997). Un trop grand nombre d'activités fait obstacle au développement des interactions entre les membres et peut rendre impersonnelle la vie du groupe (Toseland, 1995). Une recension de recherches (Gill et al., 1984 dans Sklare et al., 1990: 141) met en perspective que plus les membres des groupes sont actifs sur les plans interpersonnel et intrapersonnel dans les groupes, plus la perception de leur situation s'améliore, plus ils deviennent spontanés, créatifs, augmentant alors les possibilités d'apprentissage et de chance d'atteinte des objectifs fixés. En se centrant trop sur le contenu et les activités, l'intervenant risque d'accorder peu d'attention à la participation directe du groupe, pierre angulaire du changement dans le groupe. Il y a aussi un risque de rendre le groupe dépendant de l'intervenant, faisant ainsi obstacle au développement de l'autonomie du groupe (Anderson, 1984, 1997).

1.2.4 La position inadéquate adoptée par l'intervenant

L'efficacité d'un intervenant de groupe implique l'interaction de plusieurs variables qui défient la simple définition d'habiletés (Morran, 1990). À ce sujet, on manque de précision sur ce que doit être un intervenant de groupe efficace (Berglund, 1995), et les recherches sur le leadership devraient mettre davantage l'accent sur les comportements, les habiletés, les techniques, les compétences et les traits de personnalité de l'intervenant qui influencent le changement dans les groupes (Stockton, Morran et Velkoff, 1987; Trotzer, 1989; Yalom, 1995). Les connaissances scientifiques acquises jusqu'à maintenant ne peuvent pas servir d'appui à ce thème, et les conclusions suivantes sont tirées d'impressions cliniques.

Les difficultés rencontrées dans l'exécution du rôle de l'intervenant de groupe sont étroitement reliées aux problèmes cités précédemment. Le fait d'ignorer le processus de groupe empêche l'intervenant d'adopter la position de facilitateur du processus (Ephross, 1989). Il s'en remet à lui-même pour amener le groupe à réaliser sa cible commune³ et ne partage pas les responsabilités avec celui-ci (Anderson, 1984, 1997).

³ Le terme cible commune est utilisé dans cette thèse dans le sens de but et d'objectif commun. Cette expression est de Saint-Arnaud (1978).

Faire de l'intervention individuelle en situation de groupe dénote chez l'intervenant la difficulté à trouver une position équilibrée dans l'interaction entre le groupe, le membre, et lui-même (Spitz, Kass et Charles, 1980). Si un équilibre n'existe pas entre ces trois interactions, l'intervenant de groupe risque de se cloisonner dans un rôle d'unique agent de changement du groupe délaissant ainsi les multiples ressources d'aide présentes dans le groupe.

Donner priorité au contenu enferme l'intervenant dans un rôle d'expert sur le contenu alors qu'on attend de lui qu'il partage le pouvoir et l'expertise avec les membres du groupe (Papell et Rothman, 1983; Wasserman et Danforth, 1988; Steinberg, 1997). Il a alors de la difficulté à se percevoir autrement que comme un leader alors qu'il ne l'est pas (Middleman, 1990).

Ces trois problèmes amènent l'intervenant à occuper une position centrale; il contrôle alors l'intervention et garde le pouvoir pour lui. Dans le groupe, il se perçoit comme le seul à posséder l'expertise, à pouvoir apporter de l'aide. Par cette position, il ne permet pas aux ressources du groupe de se manifester et à celui-ci, de jouer son rôle.

Le problème central apparaît donc être l'utilisation de l'habileté à travailler sur le processus de groupe. Il semble toucher autant les intervenants formés à l'intervention de groupe que ceux qui ne le sont pas, mais pose particulièrement problème en début de pratique et pour les intervenants ayant été formés à l'intervention individuelle. Le second problème d'importance réside dans la tendance à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe. La difficulté de l'intervenant à adopter une position adéquate est le troisième problème et découlerait des deux premiers. On peut logiquement penser qu'un travail sur ces trois problèmes aurait une influence directe sur celui posé par la tendance à privilégier le contenu.

Ces quatre problèmes rencontrés en intervention sont étroitement liés à la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

1.3 Les hypothèses d'explications des difficultés de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique

Les raisons expliquant cette difficulté à mettre en oeuvre les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique sont traitées de façon partielle et indirecte dans la littérature, peu exploitées dans les recherches et dans l'ensemble peu étayées. À partir

de recherches sur des thèmes apparentés, nous pouvons dégager à titre d'hypothèses huit éléments d'explication de cette difficulté.

- Les valeurs et les croyances véhiculées sur l'intervention de groupe par les maisons d'enseignement et les milieux de stage et de pratique influencent la formation des attitudes des étudiants et des intervenants. Elles prédisposent à l'utilisation ou non de l'intervention de groupe dans la pratique et au désir de mettre en oeuvre ou non les habiletés spécifiques à ce mode d'intervention (Knight, 1997; Bernard, 1991).
- La durée de la formation a un impact sur le niveau de compréhension de ce qui se passe dans le groupe et sur le degré d'aisance de l'intervenant par rapport à la position qu'il doit occuper à l'intérieur du groupe (Steinberg, 1993).
- La perception de la satisfaction de la formation (académique et pratique) est associée à celle de la possibilité de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Moins les intervenants sont satisfaits de leur formation, plus ils laissent entendre que les habiletés spécifiques sont difficiles à mettre en oeuvre et vice-versa (Wiggins et Carroll, 1993; Murphy et al., 1996).
- Le nombre d'heures d'exposition (observation d'une intervention et participation comme membre d'un groupe) et le nombre d'expériences d'intervention influencent le développement de la confiance en ses habiletés (Salvendy et al., 1990) ainsi que la façon de conceptualiser le processus de groupe et par conséquent influence la façon de mettre en oeuvre les habiletés qui y sont rattachées (Secemsky, Ahlman et Robins 1999; Hines, Stockton et Morran, 1995; Sexton-Villalta, 1995; Kivlighan et Quigley, 1991).
- L'habileté d'utiliser le processus de groupe est perçue comme une habileté avancée (Robinson, Jones et Berglund, 1996) difficile à mettre en oeuvre particulièrement pour les novices dans ce domaine ou pour ceux qui ont d'abord été formés à l'intervention individuelle (Berglund, 1995; Kurland et Salmon, 1992; Glassman et Kates, 1990; Schwartz, 1971).
- L'orientation de la formation initiale et une formation insuffisante en intervention de groupe prédisposent les intervenants à se référer, au moment d'intervenir en groupe, aux orientations et habiletés reliées à leur formation initiale (Haran, 1992; Home, 1980).

- Les croyances, valeurs et bénéfices personnels à faire de l'intervention de groupe, et les réactions de l'intervenant à l'égard de ce mode d'intervention (Secemsky, Ahlman et Robbins 1999; Conyne, 1998; Frost et Alonso, 1993; Murphy et al., 1996; Menninger, 1991) peuvent aussi être des éléments qui contribuent à la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.
- Les éléments liés au contexte organisationnel tels la reconnaissance de ce mode d'intervention dans l'établissement, le temps alloué, l'autonomie professionnelle, la présence d'un soutien professionnel doivent également être considérés comme des éléments qui peuvent agir sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique (Doel et Sawdon, 2001; Secemsky, Ahlman et Robbins, 1999; Knight, 1997; Turcotte et Fournier, 1994).

1.4 La position du problème

L'évolution de l'intervention de groupe est presque constante depuis le début du XX^e siècle. Par ses caractéristiques et sa philosophie, l'intervention de groupe est actuellement perçue comme un mode d'intervention pouvant répondre aux exigences du contexte actuel. Elle est de plus en plus utilisée dans une perspective d'éducation, de prévention, de reconstitution de réseaux de soutien naturel et d'aide mutuelle entre les personnes. Liée à l'engouement actuel pour ce mode d'intervention, on observe une certaine improvisation dans la mise sur pied des services de groupe.

À l'exception de la période d'effervescence suscitée par l'application du modèle de formation du «*T-Group*», on constate que la formation n'a pas évolué au même rythme que l'intervention. Il est largement reconnu que la formation constitue une pierre d'achoppement du mouvement du travail de groupe. Les recherches sur la préparation des intervenants à l'intervention de groupe sont peu nombreuses. On note un manque de développement, de valorisation et d'orientation précise de la formation à ce mode d'intervention. Aucun consensus ne se dégage autour d'une approche de formation pouvant favoriser la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

Ce contexte fait en sorte que plusieurs intervenants arrivent peu préparés à intervenir auprès d'un groupe. Apparaissent alors quatre problèmes sur le plan de l'intervention. Il s'agit de la difficulté à accorder l'attention nécessaire au processus de groupe, de la tendance à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe et à privilégier le

contenu au détriment du processus de groupe, ainsi que de la difficulté à adopter une position appropriée comme intervenant. Mettre en oeuvre l'habileté de travailler sur le processus de groupe constituerait le noyau de ces quatre difficultés.

On reconnaît que cette habileté est difficile à mettre en oeuvre. Cependant, les connaissances et les recherches sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe ne sont pas suffisantes pour contrer cette difficulté. Les raisons expliquant les difficultés de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique font l'objet de peu de recherches et sont traitées de façon indirecte. Elles sont somme toute inexplorées et les informations prélevées dans des thèmes connexes laissent supposer que ces raisons pourraient être multiples et d'importance variable.

1.5 Question de recherche

1.5.1 But de la recherche

Cette recherche vise à identifier les facteurs agissant sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

1.5.2 Question de recherche

Quelle est la perception des intervenants de groupe concernant les facteurs agissant sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe?

1.6 Pertinence de l'étude

Le contexte décrit précédemment reflète, d'une part, un essor et une reconnaissance croissante de l'intervention de groupe et dénote, d'autre part, des problèmes rencontrés en intervention, des connaissances fragmentaires et une absence de recherche sur la formation, sur les habiletés spécifiques et sur les éléments agissant sur la mise en oeuvre desdites habiletés dans la pratique. Ces faits démontrent l'urgence de nous attarder à l'exploration des facteurs agissant sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention dans la pratique.

Les résultats de cette recherche serviront dans un premier temps à développer les connaissances sur la nature de la spécificité des habiletés à l'intervention de groupe et contribueront dans un deuxième temps à dégager ce qui agit sur la mise en oeuvre de ces habiletés dans la pratique. Des pistes de solution aux problèmes rencontrés en cours d'intervention pourront ensuite être explorées. De plus, les facteurs identifiés

permettront au domaine de la formation et de l'intervention de mettre en place des stratégies facilitant la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

1.7 Type de recherche

Notre recherche est exploratoire puisqu'elle se préoccupe d'un phénomène pour lequel les théories sont peu congruentes et documentées. À cette question de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique, on n'a fourni jusqu'ici que des hypothèses d'explication aux problèmes observés. La documentation actuelle sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe a peu d'appuis dans la recherche. La présente étude constitue un premier effort d'investigation, lequel pourrait mener à un développement des savoirs sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique et conduire par la suite à des études plus approfondies sur le sujet.

1.8 Définitions

Dans cette thèse, les principaux concepts en jeu sont définis de la façon suivante :

1.8.1 Intervention

Cette thèse ayant comme objet l'intervention de groupe, il est essentiel de s'attarder à ce concept.

L'intervention est définie comme une

«action d'agir consciemment et volontairement dans des situations bien précises dans le but de les modifier ou de les influencer» (Legendre, 1993: 756).

1.8.2 Intervenant

L'intervenant est :

«Celui qui, dans un contexte donné, décide d'agir pour influencer un autre individu. L'acte volontaire de l'intervenant comporte une recherche d'effets. Dans ce dessein, il utilise certaines stratégies et outils pour influencer le développement de l'apprenant» (Villeneuve, 1994: 17).

1.8.3 Intervention de groupe

Si on se réfère à quatre définitions de l'intervention de groupe provenant de divers domaines de relations d'aide, nous observons que les auteurs se représentent ce mode d'intervention comme un processus d'aide (Benson, 2001) qui engage le groupe comme

un tout (Toseland et Rivas, 1995) et s'appuie sur les dimensions actives du groupe restreint telles que le processus de groupe (*Association for the Specialists in Group Work*, 1997) et l'aide mutuelle (Turcotte et Lindsay, 2001) comme sources de changement. Pour Benson (2001), l'intervention de groupe repose sur une vision que l'homme est en constante interaction avec les autres. Cet auteur insiste sur le fait que l'intervention de groupe doit correspondre aux besoins des membres et du groupe. Un consensus se dégage entre ces différents auteurs à savoir que l'intervention de groupe vise «[...] à aider les membres à satisfaire leurs besoins socio-émotifs ou à accomplir certaines tâches afin d'acquérir du pouvoir» (Turcotte et Lindsay, 2001:9). On s'entend aussi que l'intervention de groupe est une action consciente et volontaire (Turcotte et Lindsay, 2001; Benson, 2001; Toseland et Rivas, 1995), utilisant une démarche structurée ou non (Benson, 2001). Enfin, l'*Association for the Specialists in Group Work*, (1997:5) inclut dans sa définition que «[...] *groupwork involves the application of group theory and process by a capable professional practitioner to assist an interdependent collection of people to reach their mutual goals, which may be personal, interpersonal, or task-related in nature.*»

Dans cette thèse, nous définissons l'intervention de groupe comme :

«Un processus d'aide auprès d'un groupe restreint (5 à 20 personnes) qui s'appuie sur les propriétés actives présentes à l'intérieur du groupe comme élément de stimulation du changement personnel, de groupe et social. C'est une action consciente et volontaire animée par un professionnel utilisant une démarche structurée ou non qui vise à aider les membres et le groupe à satisfaire leurs besoins socio-émotifs, à réaliser leurs buts et à acquérir du pouvoir dans le respect des droits et responsabilités de chacun. Cette action repose sur les théories, les concepts, les méthodes, les habiletés et les techniques particulières à ce mode d'intervention.»

S'inspirant de la typologie de Toseland et Rivas (1984), Lindsay (1988) différencie deux catégories de pratique d'intervention de groupe au Québec. La première est orientée vers le développement socio-émotif des personnes et du groupe. Quatre des cinq types de pratique de groupes axés sur le développement socio-émotif se réalisent sous l'initiative d'un professionnel, soit : les groupes de changement personnel ou de traitement, les groupes d'éducation, ceux de croissance et les groupes de soutien. Le cinquième type de pratique, les groupes d'entraide, est une action menée entre pairs sans la présence de professionnels.

Les groupes de changement personnel ou de traitement renvoient aux principes des groupes de thérapie. Ce type de pratique est défini comme une forme de traitement «*that treats individuals simultaneously for emotional disorders by emphasizing interactions and mutuality*» (Barker, 1987:66). Il se caractérise par «*l'accent mis sur la réadaptation et la modification de comportements*» (Turcotte et Lindsay, 2001:24). Il y a une recherche de changement profond de personnalité (Lavoie et Stewart, 1995). Le groupe est ici vu comme un moyen et un contexte permettant à l'individu de changer. L'autonomie du groupe n'est pas une fin en soi. Dans ce contexte, l'intervenant occupe une position de thérapeute et d'expert. Ce statut l'amène à être central, c'est-à-dire qu'il conduit le processus de façon à stimuler l'évolution du membre ou du groupe. Ainsi, selon le contexte ou l'intention, l'intervenant peut inclure ou non le membre ou le groupe dans les prises de décision.

Les groupes d'éducation ont comme finalité de développer les habiletés et les compétences, alors que les groupes de croissance visent une prise de conscience de fonctionnement ou de compétence personnelle chez les membres (Lindsay, 1988). Habituellement, ces deux types de groupe s'adressent à des populations qui sont assez autonomes par rapport à leur situation de vie. Ils sont souvent utilisés dans une perspective de prévention. Le programme est généralement déterminé par l'intervenant, structuré, basé sur des mises en situation et des activités. Tout en reconnaissant l'importance d'un climat d'apprentissage basé sur la coopération, la confiance et l'interaction à l'intérieur du groupe, ces deux types de pratique ne donnent pas priorité au développement du groupe et l'autonomie de celui-ci n'est pas une fin en soi. L'intervenant joue le rôle d'expert et d'enseignant qui transfère ses connaissances aux membres du groupe. Il guide le processus en fonction de la progression des apprentissages et de la maturation personnelle. Il occupe une position centrale, c'est-à-dire qu'il contrôle le fonctionnement du groupe (Lavoie et Stewart, 1995).

Le groupe de soutien, appelé aussi de réciprocité et d'aide mutuelle, a comme objet ultime de favoriser l'aide mutuelle entre des personnes vivant une situation similaire d'isolement ou de stress important, pour qu'elles puissent trouver des façons de s'adapter (Turcotte et Lindsay, 2001). L'autonomie du groupe est visée. Dans ce type de pratique, le développement du groupe est une finalité en soi, et le concept d'aide mutuelle est central. On considère qu'en aidant les autres, le membre s'aide. L'intervenant se doit de partager son pouvoir et son autorité, de considérer que les membres du groupe

apportent autant au groupe que ce que lui-même peut lui apporter avec son expertise. Il vise à ce que le groupe puisse se passer de son aide et se transformer en groupe d'entraide. Le groupe de soutien est donc «*une forme d'organisation des services professionnels permettant d'allier les connaissances et les habiletés de l'intervenant aux échanges entre membres du groupe partageant le problème*» (Lavoie et Stewart, 1995:14). Le fonctionnement du groupe est géré d'abord par l'intervenant qui se doit d'habiliter le groupe à le gérer lui-même.

Une distinction doit être faite entre le groupe de soutien et celui d'entraide ou d'aide autonome. Bien que tous deux soient basés sur les mêmes principes, le groupe d'entraide est autonome, c'est-à-dire que le contrôle de son fonctionnement est assumé par les membres. L'aide naturelle et le partage autour d'une situation d'existence commune entre pairs sont à la base de ce type de pratique (Santé mentale au Canada, 1997).

Les groupes axés sur la tâche constituent la deuxième catégorie de pratique de groupe présente en intervention au Québec. On y met davantage l'accent sur la mission à accomplir. Au contraire des groupes axés sur les besoins socio-émotifs, la communication est centrée sur la tâche et les rôles y sont généralement assignés (Turcotte et Lindsay, 2001). Deux types de pratique se retrouvent dans cette catégorie: les pratiques d'action sociale et celles de fonctionnement organisationnel.

Dans la catégorie des groupes axés sur la tâche, ceux d'action sociale ou de participation à la vie collective visent à modifier des structures de la société nuisant au développement d'une communauté, ou à trouver des solutions à des problèmes d'ordre collectif. Quatre modèles de pratique se rattachent à cette famille de groupes : les groupes autogérés ou basés sur l'*empowerment*, les groupes de développement communautaire, ceux de planification sociale, et ceux d'animation sociale. Les membres en sont habituellement des personnes autonomes, pas nécessairement aux prises avec les difficultés pour lesquelles le groupe se réunit. Ce sont des personnes engagées envers leur collectivité. L'intervenant joue le rôle de personne-ressource et de consultant; le groupe est souverain dans ses décisions.

Les groupes de fonctionnement organisationnel ou ceux qui se réunissent autour d'une tâche relative à une responsabilité de travail. Ce type de groupe inclut les tables de concertation, les équipes de travail, les équipes multidisciplinaires, les comités de travail et les groupes administratifs. L'accent y est mis sur des prises de décision éclairées

permettant d'arriver à fournir un meilleur service à la population. Le rôle du responsable est de faire en sorte que l'équipe fonctionne de façon satisfaisante, et il veillera à mettre en place les conditions nécessaires pour qu'elle remplisse ses mandats.

Le but de cette recherche concerne les pratiques de groupe où l'intervenant a prise sur le fonctionnement du groupe. Conséquemment, nous éliminons les groupes d'entraide et ceux d'action sociale. Nous ne traitons pas non plus des groupes de fonctionnement organisationnel puisque les objectifs qu'ils poursuivent ne correspondent pas au but de cette recherche, les intervenants étant, à l'intérieur de ce type de groupe, des bénéficiaires du groupe. Il est question dans cette thèse des pratiques de groupe dont relèvent celles axées sur le développement socio-émotif, et plus particulièrement des pratiques de traitement et de soutien; celles-ci étant davantage centrées sur l'utilisation du processus de groupe.

1.8.4 Groupe restreint

Le groupe restreint étant la pierre d'assise sur laquelle repose l'intervention de groupe, il est essentiel de définir ce concept. À l'instar de Turcotte et Lindsay (2001) et de Leclerc (1999), nous nous appuyons d'abord sur les perspectives apportées par les définitions de Landry (1995) et de De Visscher (1991). Auteurs contemporains, ceux-ci s'appuient sur une recension d'écrits des auteurs classiques du domaine, tout en apportant une vision globale et différente de ce concept. De De Visscher (1991) et de Landry (1995), nous retenons l'entitativité ou système psychosocial, concept qui permet de considérer le groupe restreint comme une entité différente de la somme des individus qui le constituent. Nous adhérons également à l'importance accordée par De Visscher (1991) au côté à côté, soit à la possibilité d'interagir à l'intérieur du groupe. Enfin, nous empruntons à Leclerc (1999) l'idée du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Nous sélectionnons donc les éléments suivants pour constituer notre propre définition :

«Un groupe restreint est un système psychosocial[...]» (Landry, 1995:53) «[...]constitué de 5 à 20 personnes se réunissant de façon régulière autour d'une situation d'existence commune ou d'un sort collectif» (Leclerc, 1999:30) et «[...] ayant «la possibilité de se percevoir, de communiquer et d'interagir au niveau interpersonnel et intragroupal» (De Visscher, 1991:51) «leur permettant ainsi de reconnaître[...] l'interdépendance de leur sorts individuels» (Leclerc, 1999:30).

À l'intérieur de ce système se développe une dynamique constituée des phénomènes suivants : une cible commune, un réseau d'attraction interpersonnelle, une structure formelle, des liens affectifs entre les membres, un système de valeurs, de croyances, de normes et de règles, une structuration de rôles psychosociaux, une structure de leadership, des jeux de pouvoir et d'influence, une interdépendance entre les membres et un sentiment d'appartenance.

L'interinfluence de ces phénomènes nous reporte au processus de groupe qui se définit comme :

«Le mouvement, le changement, la vie, c'est-à-dire ce qui se passe à l'intérieur du groupe en tant que tout en devenir vivant et en évolution. Ceci correspond donc à tout ce qui est vécu, senti, éprouvé par les participants eux-mêmes et entre eux pendant que le groupe travaille, ou échange sur le contenu et sur la tâche. L'idée du processus répond au comment et au pourquoi des comportements de groupe» (Richard: 1995:12).

1.8.5 Habilité

L'ambiguïté entourant le concept d'habileté en intervention de groupe (Anderson, 1984, 1997) et la centralité de celui-ci pour cette thèse exige d'abord de s'attarder à le définir, à le distinguer des termes avec lesquels il est confondu (technique, compétence et capacité) et à apporter quelques informations sur des concepts pouvant en compléter la compréhension (rôle et fonction).

Le Petit Robert définit une habileté comme : *«La qualité d'une personne habile. Qui exécute ce qu'elle entreprend avec autant d'adresse, d'intelligence, que de compétence»* (1995:1063). Malglaive (1990:81) spécifie qu'une habileté est *«un ensemble de gestes singuliers d'une pratique qui sont posés avec adresse et dextérité»*. De ces deux premières définitions, nous retenons les éléments de dextérité et d'adresse. Pour Malglaive (1990) le terme anglais *skills* équivaut au savoir-faire. L'association des termes savoir-faire et habileté est caractéristique à plusieurs définitions. À titre d'exemple, Beaudry et Trottier (1994:1) définissent l'habileté comme : *«Un ensemble de comportements de l'ordre du savoir-faire mis en oeuvre dans une situation donnée»*, alors que Legendre (1993:1130) définit le savoir-faire comme *«l'habileté de résoudre des problématiques pratiques [...] alliée à l'expérience dans l'exercice d'une activité professionnelle»*. Nous pouvons déduire ici que l'habileté appartient au domaine du savoir-faire et de la pratique (Aribo, 1998).

L'idée de la mise en oeuvre d'une habileté est largement répandue (Beaudry et Trottier, 1994; Legendre, 1993; Middleman, 1990). Une habileté peut s'apprendre (Malglaive, 1990) et son acquisition repose sur des connaissances (Dufresne-Tassé, 1981; Shulman, 1976). L'habileté relève donc aussi du domaine cognitif (Aribo, 1998). On parle alors d'habileté cognitive, c'est-à-dire «*des processus mentaux complexes permettant à l'intervenant de comprendre la situation à traiter et de résoudre le problème*» (Aribo, 1998:20). La façon de définir le problème amène l'intervenant à choisir le geste singulier à poser lui apparaissant le plus pertinent dans le contexte. Par conséquent, une habileté est toujours mise en oeuvre intentionnellement (Ivey, 1994; Middleman, 1990). Cette particularité permet d'établir une distinction claire entre le concept d'habileté et celui des connaissances (Shulman, 1976).

Devenir habile suppose de savoir faire la bonne chose, au bon moment et de la bonne manière (Aribo, 1998). Ceci implique aussi la capacité de transférer de façon appropriée et consciente un ensemble de gestes posés avec dextérité et adresse dans des situations nouvelles et inhabituelles (Bridges, 1993). Il est important ici de mentionner que tous les gestes requis par une habileté ne sont pas nécessairement exigés dans chacune des situations où cette habileté doit être mise en oeuvre, certains gestes devenant alors plus pertinents que d'autres. Enfin, certains gestes sont plus complexes que d'autres à mettre en oeuvre. Nous en concluons que la façon de comprendre une situation et la sélection du bon geste à poser au bon moment selon le contexte dans lequel l'action se déroule, sont aussi des éléments dont il faut tenir compte dans la définition d'une habileté.

Associée d'une part aux connaissances particulières d'un domaine ou d'une profession, et d'autre part, aux valeurs personnelles et professionnelles, cette notion d'habileté cognitive forme le cadre de référence ou l'identité sociale de l'intervenant (Toupin, 1995). Le cadre de référence oriente l'apprentissage d'une habileté (Giordan et Vecchi, 1987). Pour certains auteurs en relation d'aide, le cadre de référence fait partie de la notion d'habileté (Middleman, 1990; Brill, 1997; Miles, 1974). Ainsi, Brill, (1997:240) définit l'habileté comme: «*dexterity in performance of interventions based on differential application of knowledge guided by a value system*». Nous concluons qu'une habileté est la résultante d'une interinfluence entre les valeurs, les connaissances et la compréhension d'une situation, et la capacité de sélectionner le bon geste au bon moment.

Les divers éléments retenus précédemment nous conduisent à formuler la définition suivante pour cette thèse :

«L'habileté en intervention de groupe est un ensemble de gestes, qui tout en tenant compte des valeurs et des connaissances particulières à ce mode d'intervention, du contexte d'intervention et de l'identité sociale de l'intervenant, sont posés avec adresse et dextérité dans l'intention d'aider le groupe à progresser vers la satisfaction de ses besoins socio-émotifs et la réalisation de sa cible commune.»

Pour mieux cerner le concept d'habileté, il est important de le situer par rapport aux termes technique, compétence et capacité. Nous observons dans la littérature sur l'intervention de groupe que les termes habileté et technique sont souvent utilisés de façon indifférenciée. Pour définir les techniques, Malglaive (1990) introduit la notion de savoir procédurier qu'il décrit comme étant la mise en oeuvre de la connaissance. Cette conception rejoint celle du Petit Robert (1995:2218) qui définit le terme technique comme : *«Un ensemble de procédés méthodiques fondés sur des connaissances scientifiques employées à la production»*. En intervention de groupe, les définitions repérées mettent l'accent sur les gestes concrets posés dans le but de faire progresser la tâche. Pour Shulman (1976:44), une technique est *«la traduction des connaissances de l'intervenant et de son sens de l'objectif du groupe en intervention directe»* et pour Corey et al. (1982:1), une technique en intervention de groupe *«refers to cases when the leader makes an explicit and directive request of a member for the purpose of focusing on material, augmenting or exaggerating affect, practice behavior, or solidifying insight»*.

Un consensus se dégage à l'effet qu'une technique est un geste observable, une procédure mise en application dans un but déterminé et traduisant une connaissance. Ce geste posé avec dextérité et adresse, sans effort apparent, peut s'inscrire dans la mise en oeuvre d'une habileté. La notion d'habileté dénote une perspective plus globale (Malglaive, 1990) que celle de technique et pour mettre en oeuvre une habileté, il faut habituellement utiliser un ensemble de techniques.

Une autre confusion fréquente est l'utilisation du terme compétence au lieu d'habiletés. La compétence représente la capacité personnelle de remplir un rôle, une tâche selon des critères de performance établis (Tremblay, 1992). Elle comporte l'intégration d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire (Chené, 1980). La compétence peut se décomposer en plusieurs gestes singuliers. Pour nous, la compétence en intervention de groupe est constituée d'un ensemble de connaissances et d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention.

Il arrive aussi parfois de retrouver une ambiguïté entre les termes capacité et habileté. Pour Legendre (1993:681), le terme habileté est «[...] plus spécifique que le terme capacité; il est centré sur une tâche et est facilement observable». Le terme capacité est d'ordre plus général et se rapporte au pouvoir et à la possibilité d'exécuter une tâche. Pour certains, la capacité relève d'une aptitude (Legendre, 1993; Bloom, 1975). D'un point de vue de l'apprentissage, elle est perçue comme «l'axe de développement selon lequel un apprenant doit progresser» (Malglave, 1990:128).

Enfin, une habileté renvoie aux concepts de rôle et de fonction. Ainsi, une habileté en intervention de groupe est mise en œuvre dans le cadre du rôle et des fonctions de l'intervenant de groupe. Nous relevons, dans la littérature et les dictionnaires, un manque de distinction entre ces deux termes, un renvoi d'équivalence des idées pour les deux concepts. Devant cette absence de démarcation claire entre les deux concepts, nous optons pour la position suivante. À l'instar de Potvin (1987 dans Legendre, 1993:1131), nous considérons qu'un rôle est «un modèle organisé de conduite relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel» et, de façon plus précise, nous entendons ici par rôle de l'intervenant de groupe «un modèle de conduites organisé ou un ensemble de comportements prescrits relatifs à la position de l'intervenant de groupe dans le système interactionnel groupe-membre-intervenant».

Pour pouvoir remplir son rôle, l'intervenant exerce des fonctions. Dans ce sens, nous adoptons en partie la définition de Leclerc (1999:283), qui stipule que la fonction d'un intervenant de groupe est «un ensemble [...] d'habiletés d'intervention qui permet au responsable désigné (l'intervenant) mais aussi aux autres membres du groupe de canaliser leurs énergies vers la cible commune». Nous nous dissociions par contre de l'inclusion de la notion de rôle retrouvée originellement à l'intérieur de cette définition. Pour nous, les fonctions s'insèrent à l'intérieur du rôle de l'intervenant.

1.8.6 Facteur

Enfin, comme nous recherchons les facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, il est opportun de clarifier ce que nous entendons par facteur.

Un facteur est ici défini comme :

«Tout élément qui interagit de façon positive ou négative sur la capacité d'établir des liens ou de faire référence entre ce qui se passe dans le groupe et la sélection d'une ou de plusieurs habiletés spécifiques à l'intervention de groupe comme geste possible à poser.»

Avec cette dernière définition, nous terminons la première étape de cette recherche, soit la position du problème. Nous avons exploré le contexte permettant de cerner le problème principal de recherche, précisé la question de recherche et défini les concepts qui en découlent. Nous sommes maintenant en mesure de décrire l'avancement des connaissances concernant les facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Chapitre 2

La recension des écrits

Introduction

En lien avec l'évolution et la situation actuelle de l'intervention de groupe et de la formation à ce mode d'intervention, le chapitre précédent a porté sur les difficultés les plus courantes rencontrées en cours d'intervention de groupe. La mise en œuvre de l'habileté à travailler sur le processus de groupe a été retenue comme le problème central. La littérature a jusqu'à maintenant accordé peu d'attention à cette difficulté. Ceci nous a amenée à préciser la position du problème en fonction de cette réalité, nous permettant ainsi de formuler la question de recherche.

La recension des écrits, deuxième étape de cette recherche, explore l'avancement des connaissances sur les quatre concepts constituant la question à l'étude, soit l'intervention de groupe, le processus de groupe sur lequel se base toute intervention de groupe, les habiletés spécifiques à ce mode d'intervention et les éléments pouvant expliquer les difficultés de mise en œuvre de ces habiletés dans la pratique.

Nous profitons du début de ce chapitre pour présenter la façon dont nous avons procédé pour effectuer la recherche documentaire. Celle-ci a été réalisée en plusieurs étapes et de la façon suivante. Dans un premier temps, lors de la formulation du problème de recherche, nous avons effectué une recension générale. Cette dernière a débuté par le dépouillement de documents personnels. Nous avons aussi consulté des auteurs de première source et des documents de référence. Tout au long de la démarche de recension, nous avons utilisé la technique de la cascade qui consiste à vérifier les références utilisées dans les documents examinés et à sélectionner ceux qui apparaissent pertinents pour le sujet à l'étude. Puis, à partir d'une première série de mots-clés, nous avons interrogé les bases de données reliées aux domaines professionnels qui se sont le plus intéressés à l'intervention de groupe, soit la psychologie, la psychothérapie, le counselling, et le travail social. Ces domaines s'inspirent des disciplines telles que la sociologie, la psychologie et la psychosociologie. Les bases de données que nous avons consultées sont : ERIC, Francis, PsycLit, Sociofile, Social Work Abstracts Plus, Medline et Dissertation Abstracts. Cette première démarche nous a donné une vue d'ensemble de la littérature sur le sujet.

Dans un deuxième temps, lors de la préparation immédiate du devis de recherche, nous avons effectué une recension spécifique. En fonction de nos concepts de recherche, nous avons précisé à nouveau une série de mots-clés. À partir de ceux-ci, et afin de s'assurer du caractère exhaustif et systématique des sources documentaires, nous avons interrogé à maintes occasions les bases de données ci-haut mentionnées. À deux reprises, nous avons sollicité l'aide de bibliothécaires. Le prochain chapitre reflète le fruit de cette démarche.

Enfin, avant de terminer l'analyse des données, et avec l'aide d'assistants de recherche, nous sommes retournée interroger les bases de données et avons ainsi mis à jour les sources bibliographiques.

2.1 L'intervention de groupe

Abordons maintenant le concept de l'intervention de groupe, qui nous apparaît être central dans la détermination d'une habileté spécifique à ce mode d'intervention.

Le groupe restreint constitue une structure sociale par laquelle l'être humain apprend à vivre en communauté. Il représente une instance médiatrice (Leclerc, 1999), un tremplin par lesquels des liens peuvent s'établir avec un environnement plus large et avec la société de façon générale (Landry, 1995). Il est un lieu privilégié où la personne peut travailler à la résolution de problèmes avec d'autres tout en répondant à ses besoins d'appartenance et de capacité d'être (Maccio, 1982).

En raison d'un contexte social où l'on retrouve une absence de socialité occasionnée par les phénomènes d'effritement des réseaux de soutien naturels, de ses conséquences sur les personnes et des propriétés du groupe restreint, les professionnels en relation d'aide utilisent l'intervention de groupe comme façon de venir en aide aux individus vivant des situations d'isolement, de pauvreté de réseaux ou aux prises avec des difficultés psychosociales (Massa, 2001; Turcotte et Lindsay, 2001; Knight, 1997; Birbaum et Auerbach, 1994; Renaud, 1993; Garland, 1992; Conyne et al., 1990).

Notons d'abord qu'on n'emploie peu l'expression «intervention de groupe». De façon usuelle, on utilise plutôt l'expression «faire de l'animation de groupe». À quelques reprises dans la littérature, on retrouve les expressions «groupe d'aide» (Lakin, 1985), «travail de groupe» (Heap, 1987; *Association for the Specialists in Group Work*, 1997) et «travail avec les groupes» (Massa, 2001).

Un consensus se dégage autour du fait que le but de l'intervention de groupe est de travailler à la résolution de problèmes d'ordres personnel, psychosocial et collectif (Garvin, 1987). L'orientation de cette intervention peut être tant préventive que curative (Ephross, 1997; Garvin, 1987; Home et Darveau-Fournier, 1980; Gazda, 1993).

Comme tout autre mode d'intervention, l'intervention de groupe vise les objectifs suivants : modifier des comportements chez les personnes; développer des habiletés ou des compétences; améliorer la connaissance de soi; augmenter la participation des membres dans leur milieu; accroître la socialisation; recréer un tissu social; briser l'isolement; résoudre un problème collectif et améliorer la qualité des services.

La recension des écrits révèle que la spécificité de l'intervention de groupe est précisée à partir de trois angles d'analyse. Un premier consiste à examiner la spécificité, la philosophie et les valeurs sous-jacentes au milieu professionnel qui utilise ce mode d'intervention. À ce sujet, nous constatons que quatre milieux professionnels se servent particulièrement de ce mode d'intervention, soit : la psychiatrie et la psychologie (groupe de thérapie), le service social (service social des groupes) et le counselling (groupe de counselling). À partir de leurs particularités, ces domaines de pratique définissent leur conception de l'intervention de groupe ainsi que celle des pratiques de groupe qu'ils perçoivent comme leur étant propres. Souvent, ils expliquent ces particularités en comparant dans leurs différences, par exemple celles entre les groupes de soutien et de thérapie, celles entre les groupes axés sur l'aide mutuelle et les groupes de croissance (Home et Darveau-Fournier, 1980; Papell et Rothman, 1983; Rosemberg, 1985; Middleman et Goldberg, 1987; Lavoie et Stewart, 1995).

Chacun de ces domaines s'est toujours préoccupé de faire la synthèse des points communs entre les modèles d'intervention qui servent d'assise à leur champ professionnel. On y retrouve couramment un volet destiné à l'intervention de groupe (Shaffer et Galinsky, 1974; Papell et Rothman, 1983; Dror, 1990; Brandender et Fallon, 1993; Fatout, 1992). Conceptualiser la spécificité de l'intervention de groupe à partir de ces modèles d'intervention généraux constitue donc une deuxième façon de faire.

Comparer l'intervention de groupe à d'autres modes d'intervention est le troisième angle emprunté par les auteurs pour préciser les éléments de spécificité de l'intervention de groupe. Par exemple, les écrits de Furhiman et Burlingame (1990) et de Lakin (1985) apportent un éclairage significatif sur les différences et les ressemblances entre

l'intervention individuelle et celle de groupe. Les auteurs sur les groupes de traitement et de counselling notent que l'intervention de groupe s'est toujours inspirée des cadres théoriques de l'intervention individuelle.

Aucune synthèse outrepassant les différences entre les domaines, les modes et les modèles d'intervention permettant d'unifier ou de rassembler les efforts de conceptualisation à ce sujet n'est portée à notre attention. Cet état de fait laisse une impression générale de morcellement, de manque de précision quant à la spécificité de l'intervention de groupe (Furhiman et Burlingame, 1990; Lakin, 1985; Home et Darveau-Fournier, 1980) et en particulier de manque de distinction entre l'intervention individuelle et celle de groupe (Furhiman et Burlingame, 1990; Polcin, 1991).

Malgré cet éparpillement des concepts pouvant spécifier l'intervention de groupe, des points communs peuvent être dégagés. Cette section a comme objectif de présenter une synthèse des écrits sur les aspects particuliers de cette action consciente et volontaire sous les angles suivants : les ressources présentes à l'intérieur d'un groupe, l'objet d'intervention, la vision de la personne (membre), de même que la conception des rôles de la relation interpersonnelle, du groupe et de l'intervenant.

2.1.1 Les ressources présentes à l'intérieur d'un groupe restreint

Les auteurs citent abondamment les bénéfices que représente la participation à un groupe d'intervention (Turcotte et Lindsay, 2001; Reid, 1997; Posthuma, 1996; Waldo, 1985; Northen, 1991; Heap, 1987; Fatout, 1992; Shaffer et Galinsky, 1974; Nichols et Jenkinson, 1991; Wasserman et Danforth, 1988; Renaud, 1993; Furhiman et Burlingame, 1990). La plupart prennent comme point de départ les travaux de Corsini et Rosemberg (1955, cités dans Reid, 1997), qui, à la suite de l'analyse de 300 documents, ont dégagé neuf facteurs qui font du groupe restreint un lieu favorable au changement. Ils se réfèrent aussi à la recherche de Lieberman, Yalom et Miles (1973), dans laquelle sont identifiés 11 facteurs thérapeutiques présents à l'intérieur d'un groupe de traitement. Yalom (1995:xii) définit ces facteurs comme «*the actual mechanisms of effecting change in the patient*». Sur cet aspect, on relève plus d'études portant sur les groupes de traitement que sur ceux de soutien (Lindsay et Turcotte, 2002).

L'expression «facteur thérapeutique» est surtout utilisée dans le domaine des groupes de traitement alors que ceux orientés vers le soutien préfèrent l'expression «ressources présentes dans le groupe» (Heap, 1987; Fatout, 1992; Nichols et Jenkinson, 1991;

Wasserman et Danforth, 1988), «éléments actifs» (Northen, 1991; Lindsay, 1993) ou «facteurs d'aide» (Turcotte et Lindsay, 2001). Les groupes dont le mandat particulier est le développement de l'aide mutuelle dénomment ces ressources les «phénomènes d'aide mutuelle» et l'ensemble de ces phénomènes «dynamique de l'aide mutuelle» (Shulman, 1979, 1999; Renaud, 1993; Steinberg, 1997). Dans cette thèse, nous retenons le terme **ressources présentes** dans le groupe. Cette expression nous semble englober les aspects d'éléments actifs ainsi que les facteurs thérapeutiques et d'aide, et est en cohérence avec la dynamique d'aide mutuelle.

Bien que largement diffusées et reconnues comme apport du groupe, ces ressources ne sont pas toutes spécifiques à l'intervention de groupe. À partir d'une analyse qualitative de variables présentes dans les études sur l'efficacité de ce mode d'intervention, Furhiman et Burlingame (1990) arrivent à la conclusion que les ressources spécifiques à l'intervention de groupe sont celles qui exigent comme condition d'émergence une relation interpersonnelle. De l'étude de Lieberman, Yalom et Miles (1973), sept ressources sont retenues : le sentiment d'appartenance, le soutien mutuel, l'universalisation de l'expérience, l'apprentissage par l'interaction, l'apprentissage par observation, le contrôle mutuel et la répétition des rôles familiaux. L'étude menée par Kivlighan (2000) auprès de 20 personnes membres d'un groupe et de 20 autres suivies en intervention individuelle confirme cette analyse.

Nous adoptons la position de Furhiman et Burlingame (1990) et y ajoutons une huitième ressource, soit la force collective (Northen, 1991; Heap, 1987; Shulman, 1979), ressource constamment signalée dans les groupes axés sur le développement de l'aide mutuelle et de soutien. Compte tenu du consensus qui se dégage autour de ce thème, nous présentons également les quatre autres ressources dans le groupe restreint qui sont considérées par Furhiman et Burlingame (1990) comme non spécifiques à l'intervention de groupe, c'est-à-dire qu'elles peuvent se retrouver dans d'autres modes d'intervention.

Les huit ressources uniquement présentes dans le groupe restreint sont:

Le besoin d'appartenance : comme signalé précédemment, appartenir à un groupe permet à l'individu de combler un de ses besoins fondamentaux, soit le sentiment d'appartenance. L'expression «tous dans le même bateau» illustre cette ressource dans la dynamique d'aide mutuelle.

Le soutien mutuel : être accepté, soutenu et compris par des pairs sans se sentir jugé, apaise l'image de soi perçue comme déviante. Le fait de soutenir, d'aider une autre personne permet de retrouver une certaine confiance dans son potentiel. Le membre s'aide en aidant les autres. Le soutien que s'apportent mutuellement les membres multiplie la force d'aide. Celle-ci est employée dans les groupes d'intervention pour générer une source d'aide différente de celle de l'intervenant et souvent mieux acceptée que celle proposée par l'intervenant. Plusieurs auteurs nomment cette ressource «altruisme» (Yalom, 1975; Reid, 1997).

L'universalisation de l'expérience : partager sur une situation de vie commune permet de diminuer l'impression d'être seul à la vivre et très souvent la dédramatise.

Le contrôle mutuel : la rétroaction produite par les membres constitue l'élément clé par lequel le changement s'opère à l'intérieur d'un groupe restreint (Lewin, 1947). La rétroaction des pairs permet d'inclure un élément régulateur de comportements non conformes aux normes et valeurs préconisées par le groupe. Ceci peut entraîner une modification de comportements allant jusqu'à un meilleur contrôle de soi. Dans les groupes axés sur le développement de l'aide mutuelle, on parle davantage d'attentes mutuelles définies comme les exigences du groupe relativement à l'engagement de chacun envers la cible commune.

L'apprentissage par modèle : en observant les comportements des autres membres du groupe, le membre apprend de nouvelles façons de se comporter. Northen (1991) considère que le groupe représente un cadre sécuritaire dans lequel les membres peuvent améliorer leurs connaissances et risquer de nouveaux comportements. Le groupe devient une minisociété, un microcosme social (Yalom, 1995) et un lieu privilégié d'apprentissage. Dans la dynamique de l'aide mutuelle, cette ressource correspond au phénomène de la répétition avant la générale : les membres du groupe expérimentent à l'intérieur du groupe des changements qu'ils veulent réaliser dans leur vie extérieure à celui-ci. Ce dernier devient alors un laboratoire d'expériences.

L'apprentissage par l'interaction : la réflexion, l'observation et les opinions des autres membres permettent de mieux comprendre différentes facettes de sa personnalité et l'impact de celle-ci sur les autres; comparer sa perception des situations, des faits, des expériences vécues à celles des autres réduit les risques de déformer la réalité sur soi, sur les autres et sur les situations qu'on vit. Dans la dynamique d'aide mutuelle, cette

ressource correspond au processus d'échanges par lequel les membres confrontent leurs opinions, leurs perceptions. Ce processus a comme effet de les faire cheminer.

La récapitulation de la situation familiale : se joindre à un groupe permet au membre de modifier certains modèles relationnels appris dans le milieu familial, lesquels sont souvent revécus au moment de la participation à un groupe.

La force collective : cette ressource est signalée uniquement dans les groupes de soutien et particulièrement en service social (Northen, 1991; Heap, 1987; Shulman, 1979). Le groupe devient un médium important pour influencer l'environnement et amorcer un changement social. Les membres des groupes réalisent qu'ensemble, ils peuvent accomplir des actions impossibles autrement.

Les quatre ressources présentes tant dans les groupes restreints que dans d'autres modes d'intervention sont :

Le partage d'informations : la multiplicité des informations fournies par les membres et l'intervenant par rapport à la cible commune permet de diversifier les sources d'informations et de les confronter facilitant ainsi la résolution d'un problème. Le partage des données permet de prendre conscience de la richesse de la contribution de chacun des membres.

La réappropriation d'émotions difficiles : la liberté d'expression et le climat d'acceptation aident à traiter d'émotions, de sujets tabous, de thèmes interdits, et ce sur les plans personnel ou social, libérant des énergies favorisant l'atteinte du but commun. Dans une dynamique d'aide mutuelle, l'expression «le traitement des sujets tabous» est utilisée.

La mise en place de l'espoir : constater l'évolution des situations des autres vers un mieux-être permet au membre de retrouver l'espoir qu'il peut s'en sortir.

La mise à l'épreuve de la réalité : participer à un groupe a souvent comme effet de faire réaliser aux membres d'une part que chacun est responsable de ses gestes et d'autre part que certains événements sont hors du contrôle personnel ou dépendent des conditions sociétales.

Finalement, il se dégage un consensus dans les divers domaines de l'intervention de groupe selon lequel l'émergence de ces ressources ou facteurs nécessite la présence de conditions facilitantes liées au membre, aux relations interpersonnelles, au processus du groupe et à la position adoptée par l'intervenant. De plus, ces ressources ne se

manifestent pas toutes avec la même intensité à l'intérieur d'une démarche de groupe ni aux mêmes étapes de l'évolution du groupe. Selon le but poursuivi par le groupe, certaines se manifestent de façon très claire alors que d'autres sont mises en veilleuse.

2.1.2 Les objets d'intervention de groupe

Si l'on tient compte des propriétés de tremplin de ce système psychosocial qu'est le groupe restreint, l'intervention de groupe fait alors office d'intervention charnière où il y a possibilité d'unir le personnel au social (Pernell, 1973). L'intervention de groupe met au centre de ses préoccupations le développement de l'individu et du groupe (Toseland et Rivas, 1995; Papell et Rothman, 1983; Glassman et Kates, 1988), c'est-à-dire que la satisfaction des besoins de chaque personne membre du groupe et la réalisation de ses objectifs s'avéreront aussi importants que les besoins et la réalisation et des objectifs du groupe, ceux-ci englobant les besoins de chaque membre tout en pouvant être différents. Notons que les objectifs personnels s'actualisent par l'attention accordée au groupe (Middleman, 1990). Retenons ici que l'intervention de groupe a deux clients : l'individu et le groupe (Shulman, 1979, 1999).

Cette double cible module la façon d'utiliser les forces du groupe restreint en intervention de groupe (Galinsky et Schopler, 1974; Glassman et Kates, 1988). Ainsi, si la cible est d'abord reliée aux besoins des personnes (groupe de thérapie) les forces du groupe deviennent un appui au changement personnel (Glasser, Sarri et Vinter, 1974), et servent de moyen et de contexte. La réalisation du groupe ne devient pas une finalité. Au contraire, si la cible vise les besoins du groupe ou la reconstitution d'un réseau de soutien, on mettra l'accent sur la réalisation du groupe par le groupe considérant celui-ci comme un lieu privilégié de soutien et d'aide mutuelle.

2.1.3 La vision de la personne (membre)

Selon les domaines, le membre peut être considéré comme un client ayant besoin de modifier des comportements ou un état émotif et interactionnel dysfonctionnel (groupe de traitement), une personne en perte temporaire de ses compétences ou de son équilibre de vie (groupe de soutien), ou voulant croître (groupe de counselling). De façon générale, en intervention de groupe, on parle de la personne en fonction de son rôle de membre et des positions diverses qu'elle occupe à l'intérieur du groupe.

Le membre est perçu comme capable d'apporter une contribution différente, d'influencer les autres et de se laisser influencer par eux (Toseland et Rivas, 1995; Lakin, 1985; Papell et Rothman, 1983). On lui attribue une capacité de s'aider et d'aider les autres (Shapiro, 1977; Lakin, 1985; Furhiman et Burlingame, 1990; Renaud, 1993; Shulman, 1979, 1999; Yalom, 1995). Du côté des groupes de soutien, on estime que les multiples ressources présentes chez les membres doivent être mises à la disposition du groupe et servir d'appui à celui-ci pour parvenir à la réalisation de la cible commune.

La flexibilité du rôle du membre est une particularité sur laquelle les auteurs s'entendent (Furhiman et Burlingame, 1990; Papell et Rothman, 1983; Northen, 1988; Heap, 1987). Parfois il est l'aidé, parfois il aide les autres. Parfois il est actif, alors qu'à d'autres moments il peut être en retrait.

L'agencement des caractéristiques des membres constitue la composition du groupe et représente un autre élément de la spécificité de l'intervention de groupe. Ainsi, le changement produit ou non chez la personne ou chez le groupe ne dépend pas uniquement de la personne et de ses caractéristiques, mais peut être influencé par la composition du groupe (Dies, 1977; Papell et Rothman, 1983; Yalom, 1995; Anderson et Robertson, 1985; Wasserman et Danforth, 1988; Gitterman, 1989). Pour plusieurs auteurs, arriver à une composition équilibrée dans un groupe est un art. Piper et Joyce (1996) notent que cette particularité de l'intervention de groupe reste inexplorée sur le plan de la recherche et qu'on connaît encore peu de choses sur cet aspect.

2.1.4 La conception du rôle de la relation interpersonnelle

Deux recensions d'écrits sur les groupes de psychothérapie permettent de conclure que les auteurs considèrent que c'est par l'établissement des relations interpersonnelles que se mettent en place les mécanismes de changement dans les groupes (Dies, 1977; Furhiman et Burlingame, 1990). Dans une analyse de neuf cadres théoriques différents en intervention de groupe (psychoanalyse, thérapie existentielle-expérientielle, thérapie de groupe par la dynamique de groupe, psychodrame, analyse transactionnelle, analyse comportementale, «T-Group», «Tavistock Group» et «Encounter Group», Dror (1990) arrive à la conclusion suivante :

«The common thread is that they all involve treatment or training of people of a group, guided by professionals who utilize groups' members interactions to effect change» (1990: 30).

Les relations interpersonnelles dans un groupe font référence aux relations membre-membre, membre-intervenant, membre-groupe et intervenant-groupe. Les possibilités de relations, d'alliances, de sources d'informations et d'aide deviennent multiples, et cette notion de multiplicité représente un autre des éléments de spécificité de l'intervention de groupe (Furhiman et Burlingame, 1990; Wasserman et Danforth, 1988).

La constitution des relations interpersonnelles permet aussi à la réciprocité, notion centrale dans les groupes de soutien et axés sur le développement de l'aide mutuelle, de s'installer. Dans ce contexte, la réciprocité est la capacité de donner et de recevoir à l'intérieur des groupes, et celle de vivre l'interchangeabilité des rôles d'aidés et d'aidants (Shulman, 1979; Steinberg, 1997; Wasserman et Danforth, 1988).

Enfin, un consensus se dégage sur le fait que l'établissement de relations interpersonnelles et la possibilité d'alliances multiples fournissent la base de travail pour l'utilisation du groupe comme un tout.

2.1.5 La conception du rôle du groupe

Un autre élément rassembleur entre les différents domaines est le pouvoir de changement présent à l'intérieur du groupe (Turcotte et Lindsay, 2001; Shaffer et Galinsky, 1974; Garvin, 1987; Yalom, 1995; Dies, 1977; Papell et Rothman, 1983). L'évolution spontanée des processus présents à l'intérieur du groupe, leur compréhension et leur utilisation représentent pour tous les domaines la plate-forme sur laquelle doit s'appuyer l'intervention.

La notion de cohésion retient particulièrement l'attention des auteurs. Dans les groupes de traitement (Furhiman et Burlingame, 1990) comme dans les groupes de soutien (Rosemberg, 1984), on estime que c'est la ressource du groupe restreint la plus importante à développer. Elle est la pierre angulaire permettant aux autres ressources de s'activer (Yalom, 1995). Dans les groupes de traitement, la cohésion du groupe ou le sentiment d'appartenance est l'équivalent de la relation thérapeutique en intervention individuelle (Furhiman et Burlingame, 1990). Stone (1996) avance que l'élément commun entre les différents cadres théoriques des groupes de traitement est d'arriver à développer un sens d'appartenance et de liberté à l'intérieur du groupe. Du côté des groupes de soutien, le développement de la cohésion est perçu comme une condition *sine*

qua non pour parvenir à instaurer le soutien entre les membres (Wasserman et Danforth, 1988) et à mettre en place la dynamique d'aide mutuelle (Steinberg, 1997).

2.1.6 La conception du rôle de l'intervenant

En partant du principe que le groupe est le véhicule de changement, et que le membre est une ressource d'aide potentielle, l'intervenant doit avoir l'humilité de se dire que l'aide présente entre les membres est tout aussi importante sinon plus que la sienne. Il doit accepter d'influencer directement dans une moindre mesure le processus de changement (Furhiman et Burlingame, 1990; Northen, 1988).

L'énoncé précédent implique la croyance au pouvoir du groupe. S'il agit dans un groupe de soutien, l'intervenant doit être capable de stimuler le groupe et de le mobiliser à utiliser les ressources de ses membres et de l'aider à se construire un système de soutien ou d'aide mutuelle (Renaud, 1996; Steinberg, 1993; Home et Darveau-Fournier, 1980). S'il intervient dans un groupe de traitement, l'intervenant doit viser à ce que les membres du groupe agissent comme agents thérapeutiques et comme soutiens au changement personnel (Lakin, 1972; Anderson et Robertson, 1985).

Cette perspective exige de l'intervenant qu'il partage son autorité formelle (Papell et Rothman, 1983; Home et Darveau-Fournier, 1980). Pour y arriver, il doit réduire la distance sociale créée par son rôle (Papell et Rothman, 1983), accepter la légitimité du leadership du groupe (Home, 1980) et la possible remise en question par le groupe de son autorité formelle (Glassman et Kates, 1990).

L'intervenant doit donc se représenter sa position comme celle qui facilitera la mise en place des conditions permettant au groupe de développer ses propres ressources de changement et son pouvoir. Dans ce dessein, l'intervenant doit s'appuyer, évaluer, aider à l'évolution des processus de groupe et doit devenir une des multiples sources d'aide du groupe. Tout en étant soucieux de respecter les besoins, le rythme, le développement et les objectifs du groupe, et en veillant à faire profiter le groupe de son expertise, il doit viser à se dégager d'une position centrale pour tendre à occuper une position égalitaire, voire même périphérique. L'intervenant doit se voir comme un collatéral, un membre du groupe possédant une expertise différente pouvant servir de figure de référence (Reid, 1997), jouant un rôle et exerçant des fonctions différentes de celle des autres participants (Northen, 1988). Il est un expert du processus qui, tout en rendant le groupe capable de

s'approprier son pouvoir, lui enseigne à utiliser les forces d'aide présentes en son sein (Ephross, 1989).

2.2 Le travail sur le processus de groupe

L'intervention de groupe se distingue par l'utilisation des ressources du groupe comme véhicule de changement. Les ressources s'activent grâce au processus de groupe, qui se définit comme :

«Le mouvement, le changement, la vie, c'est-à-dire ce qui se passe à l'intérieur du groupe en tant que tout en devenir vivant et en évolution. Ceci correspond donc à tout ce qui est vécu, senti, éprouvé par les participants eux-mêmes et entre eux pendant que le groupe travaille, ou échange sur le contenu et sur la tâche. L'idée du processus répond au comment et au pourquoi des comportements de groupe» (Richard, 1995:12).

On perçoit le processus comme l'aspect de la vie du groupe qui change de minute en minute et même de seconde en seconde (Ephross et Vassil, 1988), une réalité implicite (Leclerc, 1999; Saint-Arnaud, 1989; Garvin, 1987) et une abstraction qui n'a plus de sens du moment que le groupe n'est plus ensemble (Agazarian, 1992). Tous s'accordent aussi pour dire que le processus de groupe prend place par l'interinfluence des phénomènes de groupe, et que l'émergence de ce processus permet au groupe de devenir différent de la somme des parties qui le constituent. Les expressions «groupe comme un tout» et «groupe comme entité» désignent cette réalité implicite.

Se préoccuper du processus de groupe renvoie au fonctionnement interne du groupe restreint. Des nombreux modèles expliquant ce fonctionnement, nous adhérons à la perspective de Lewin (1975), père de la dynamique de groupe, et à la perspective systémique de Tubbs (1992). De Lewin, nous retenons les idées de tensions pouvant exister entre les forces internes et externes du groupe, celles de l'influence de ces forces sur les besoins et objectifs des membres, et de l'influence de ceux-ci sur les standards du groupe. Le modèle de Tubbs (1992) s'appuie également sur les prémisses de la dynamique de groupe de Lewin tout en mettant plus d'emphasis sur l'interinfluence des différents sous-systèmes internes au groupe et l'influence du contexte dans lequel le groupe évolue.

La présente synthèse dégage huit phénomènes particulièrement actifs dans les groupes d'intervention. Ce sont la cible commune, les interactions, la cohésion du groupe, la structure, les rôles, les normes, le leadership et les étapes de développement.

2.2.1 La cible commune

La cible commune est «*l'élément qui guide le groupe et définit la direction dans lequel le groupe doit progresser*» (Timbal-Duclaux, 1989 dans Boisvert et al., 1991:321). Synonyme de but, elle représente la raison d'existence du groupe. Elle remplit trois fonctions dont la première est celle d'élément rassembleur des objectifs et des intérêts personnels autour duquel peut s'élaborer le travail du groupe (Boisvert et al., 1991). Sa deuxième fonction est l'établissement d'une base de travail fournissant au groupe des points de repère pour accepter ou refuser de s'engager dans une orientation donnée, délimiter son espace, la méthode de travail, définir le contenu, évaluer le processus et les résultats et déterminer la durée du groupe (Heap, 1987). Son appropriation permet la mise en place des autres phénomènes de groupe, laquelle représente sa troisième fonction.

Leclerc (1999 : 30) précise que, pour certains groupes, cette cible commune doit être perçue comme «*une compatibilité des scénarios et une recherche de correspondance entre les contributions et les attentes des uns et des autres*». Nous croyons que ces particularités s'appliquent aux groupes dont il est question dans cette thèse.

2.2.2 Les interactions

La communication dans un groupe désigne «*un système de relations entre les personnes, c'est-à-dire l'établissement d'interactions dont l'objectif est l'influence réciproque des uns et des autres*» (Boisvert et al, 1991:143). La communication, symbolisée par l'interaction, exprime l'essentiel du travail en intervention de groupe (Heap, 1987). Rappelons que c'est par le feed-back, une des caractéristiques de l'interaction, que le changement s'opère dans un groupe (Lewin, 1947). Sans interaction, un groupe ne peut en devenir un.

L'interaction permet au groupe de développer une compréhension mutuelle, d'instaurer une action commune (Boisvert et al., 1991), d'assurer l'inclusion des membres (Turcotte et Lindsay, 2001), de développer la cohésion, de déterminer les normes et le leadership, de situer les rôles, et d'établir le réseau d'attractions interpersonnelles. C'est aussi par l'interaction que les membres actualisent leurs compétences et leurs ressources.

2.2.3 La cohésion

La définition la plus courante de la cohésion est : «*La totalité du champ des forces ayant pour effet de maintenir ensemble les membres d'un groupe et de résister aux forces de désintégration*» (Festinger, 1959 cité dans : Gergens et Gergens, 1984:380). Étant

l'équivalent de la relation thérapeutique dans les groupes de traitement, la cohésion prend le sens suivant : «*As group connectedness, demonstrates by working together toward a common therapeutic goal constructive engagement around themes, and openness to sharing personal materiel*» (Budman et al., 1993:202).

Associée à la vie socio-affective, au climat et au moral du groupe, la cohésion est souvent désignée par les expressions «sentiment d'appartenance» et «sentiment du nous». Elle est la résultante de l'interaction de groupe, mais aussi un élément qui influence la communication dans le groupe (Tubbs, 1992). La cohésion est la force d'attraction existant entre les membres leur permettant de se propulser vers un engagement favorable au travail sur la cible commune. Elle concrétise le groupe comme entité et sans son émergence il ne peut y avoir de groupe comme un tout.

Le degré de cohésion d'un groupe conditionne l'intimité, la valeur des échanges et de l'expérience que les membres y vivront (Côté et al., 1986). Dans les groupes de traitement, la cohésion conduit au dévoilement de soi, à une écoute empathique de l'autre. Elle favorise la liberté d'expression, a un effet sur la capacité de communiquer honnêtement et facilite la confrontation entre les pairs (Yalom, 1995). Dans les groupes de soutien, elle est le phénomène par lequel se construit le système d'aide mutuelle (Wasserman et Danforth, 1988).

2.2.4 La structure

La structure fait référence à l'organisation tant formelle qu'informelle. L'organisation formelle se rapporte d'abord à la composition du groupe, c'est-à-dire les antécédents expérientiels des membres (âge, sexe, race, expérience, valeurs, attitudes, santé, provenance socio-démographique). Tubbs (1992) considère que cet aspect de la vie du groupe a une grande influence sur les autres paramètres. L'organisation formelle renvoie aussi à la taille, à la forme du groupe (ouvert ou fermé), à sa durée, aux fréquences des rencontres, aux méthodes de travail, à l'espace physique, et aux positions formelles tels les statuts de représentation, les positions d'intervenant, de membre, de président et de secrétaire (Mucchielli, 1975).

La structure informelle regroupe l'ensemble du réseau d'attractions interpersonnelles (Heap, 1987). Elle se fonde sur les représentations mutuelles que les membres et le groupe ont des contributions de chacun, de la place occupée, du réseau de sympathie ou d'antipathie en présence, de la distribution des rôles psychosociaux, de la constitution

des sous-groupes, de la perception du mode de communication entre les membres et dans le groupe (Mucchielli, 1975).

2.2.5 Les rôles

Les rôles sont définis comme: «*un ensemble complexe de normes différenciées qui lient chacun des membres et règlent leurs comportements en fonction des attentes que le groupe tient à leur égard*» (Landry, 1988:15).

Dans un groupe, un rôle est dévolu en fonction de la cible commune du groupe, des ressources de la personne et de la concordance entre ces deux éléments. À ce sujet, Mucchielli (1975) affirme que le membre ne peut décider à l'avance quel rôle il jouera dans le groupe et que ce rôle sera celui que le groupe voudra bien lui faire jouer. L'émergence du rôle dépend de la structure relationnelle qu'un groupe se donne. Dans une perspective systémique, les rôles ont comme fonction de contribuer au maintien de l'équilibre du groupe.

2.2.6 Les normes

Les normes sont «*les attitudes et valeurs et les formes de comportement qui sont approuvées et acceptées dans le groupe*» (Heap, 1987:127). Elles témoignent des comportements souhaités, des valeurs, des croyances et de la culture du groupe. Elles délimitent les frontières, indiquant ce qui est permis ou non. Synonymes d'influence, elles sont souvent instaurées par le leader interne.

En exerçant de la pression sur les membres pour qu'ils se conforment aux comportements jugés souhaitables dans le groupe, les normes permettent la mise en place d'un mécanisme d'autorégulation. Par leur exercice diffus et par le fait qu'elles émergent des interactions (Toseland et Rivas, 1995), les normes rendent impersonnel l'exercice d'une autorité venant du groupe.

2.2.7 Le leadership

Cette notion fait ici référence au leadership interne du groupe, c'est-à-dire à l'influence exercée entre les membres du groupe et se définit comme «*un acte d'influence volontairement accepté par les membres du groupe, qui oriente un groupe vers ses buts reconnus et qui maintient le groupe comme groupe*» (Barker et al., 1987 dans : Richard, 1995:92).

Le leadership est la propriété du groupe et non l'apanage d'un seul individu (Landry, 1988; Richard, 1995). C'est un processus de communication mis en place avec l'intention d'influencer (Bergeron et al., 1989). Il est une force collective qui appartient au groupe comme groupe, une influence qui se prend et s'accorde, et dont les pôles varient selon les activités, les buts et les moments de la vie du groupe. Il est perçu comme un mouvement de la base qui se cristallise et se manifeste par le biais de la personnalité et des ressources particulières de certains membres synthèse et en fonction d'une situation donnée (Richard, 1995).

Entraîner le groupe vers une direction qu'il juge souhaitable est la fonction principale du leadership.

2.2.8 Les étapes de développement

Aussi appelées étapes d'évolution ou processus de maturation, les étapes de développement se définissent comme : *«les périodes qu'il est possible de différencier ou comme étant des degrés perceptibles d'un processus de développement, de croissance et de changement à l'intérieur du groupe»* (Northen, 1969 dans : Leblond, 1996:10). De multiples typologies existent sur les étapes de développement (Leblond, 1996). Nous retenons celle d'Anderson (1984, 1997), élaborée en fonction des groupes d'intervention.

Cette typologie détermine cinq étapes de développement dans un groupe. Elles prennent forme s'il y a un nombre restreint de personnes, une certaine stabilité de membership et une fréquence assez régulière des moments de rencontre. Chaque étape se caractérise par des comportements prévisibles, mais chaque groupe et chaque membre a sa façon particulière de vivre ces étapes.

L'étape de la confiance correspond aux débuts du groupe. Caractérisée par l'adhésion à la cible commune, son appropriation, et l'acceptation de débiter l'expérience, l'étape de la confiance est marquée par l'hésitation et l'ambivalence. Les membres s'observent, s'évaluent sur des aspects extérieurs, cherchent l'approbation des autres et leur place dans le groupe. Ils ont de la difficulté à se reconnaître des points communs, vivent de la dépendance à l'égard de l'intervenant et attendent de lui qu'il détermine les objectifs, le programme d'activités ou les actions à entreprendre.

L'autonomie constitue une période cruciale où le groupe se structure comme tel. Cette deuxième étape se distingue par les enjeux de pouvoir et de contrôle entre les membres,

et entre l'intervenant et le groupe. Les membres cherchent à cerner leur statut, leur rôle et leur pouvoir d'influence au sein du groupe. Le réseau d'attractions interpersonnelles se tisse. Les sous-groupes se forment, et les membres isolés sont nettement mis en évidence. Des réactions de protection contre de possibles attaques du groupe et une crainte de l'intimité existent. Les prises de décision ainsi que la résolution de conflits s'effectuent avec un modèle de type gagnant perdant. La culture du groupe se définit par la mise en place des valeurs et des modèles de comportements à valoriser au sein du groupe. L'intervenant est souvent mis en doute quant à son expertise, à sa cohérence entre ce qu'il valorise et ce qu'il fait, à sa loyauté envers le groupe et envers l'organisme subventionnaire, à son sens d'équité, à sa capacité d'établir et de maintenir des frontières, et sa flexibilité à l'égard du contrat initial établi avec le groupe.

La troisième étape, l'intimité, se caractérise par une intensification de l'engagement interpersonnel, le développement d'un sentiment d'appartenance et la présence de la cohésion. Le climat de confiance est établi, et chaque membre acquiert de l'importance aux yeux du groupe qui devient un système de référence pour chacun. L'individuation est mise en veilleuse au profit d'une identification intense avec le groupe. Le système d'aide mutuelle émerge, et c'est à cette étape que se manifestent le plus fortement les ressources et les forces de changement du groupe restreint.

Lors de l'interdépendance, le membre réalise l'importance de la contribution du groupe dans son évolution et celle de sa contribution à l'évolution de celui-ci. Le membre désire actualiser ses objectifs personnels et sait en quoi, le groupe peut l'aider. La spontanéité et la créativité du groupe sont caractéristiques de cette étape, de même qu'une recherche constante d'aide mutuelle et de résolution de problèmes. Le groupe devient un laboratoire d'expériences : des essais importants de changement et de mises en pratique des apprentissages s'effectuent à l'intérieur et à l'extérieur du groupe.

La cinquième étape est celle de la fin. À ce moment de bilan et d'évaluation de l'expérience, mais aussi de deuil, différentes réactions peuvent se produire : régression vers des comportements résolus en cours d'intervention, tristesse et colère de voir se terminer une expérience riche, de voir se disloquer un réseau d'appartenance, et déni face à la fin du groupe. Il y a aussi manifestation des sentiments positifs : désir de s'investir ailleurs, d'aller plus loin, de créer d'autres types de réseaux, joie et fierté d'avoir progressé, et satisfaction par rapport à l'intervention.

2.3 Les habiletés de l'intervenant de groupe

Le fondement de l'intervention de groupe s'appuie sur le fait que les membres et le groupe peuvent s'engager dans des changements d'ordres personnel et social en mettant en place un réseau de relations, en partageant des faits, des idées, des sentiments autour d'une situation commune, en se comparant et en se confrontant dans leurs perceptions et leurs réactions, en s'aidant les uns les autres dans la résolution de problèmes communs. Le processus de groupe est reconnu par les auteurs comme un élément essentiel à prendre en compte pour parvenir au changement désiré par une intervention de groupe. Nous pouvons maintenant avancer que travailler le processus de groupe est spécifique et central à l'intervention de groupe. Ceci nous conduit à entériner l'énoncé suivant : «*Il devient non seulement logique mais essentiel de développer la primauté du processus de groupe comme ressource principale dans ce travail*» (Heap, 1987: 25).

Coyle (1959 dans : Steinberg, 1997:16) affirmait : «*It seems to me that the primary skill (of the group worker) is the ability to establish a relationship with a group as a group[...] as well as to become a part of the relationship and to affect them*». Depuis, on reconnaît dans la littérature que la compétence d'un intervenant de groupe ne se résume pas uniquement à prendre connaissance des listes de techniques, d'habiletés et d'activités (Conyne, 1990; Middleman et Goldberg, 1987). Bien plus, celle-ci repose sur l'intégration des connaissances des phénomènes de groupe (Corey, 1985; Weiner, 1993; Anderson et Robertson, 1985; Steinberg, 1993; *Association for the Specialists in Group Work*, 1994; Middleman, 1990; Rosenberg, 1993) et sur la mise en oeuvre d'un ensemble de savoir-faire sur le plan du travail sur le processus de groupe (Weiner, 1993; Anderson et Robertson, 1985; Liebenberg, 1994; Posthuma, 1996; Middleman, 1990).

Cette thèse ayant pour but d'identifier les facteurs agissant sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, nous nous devons de préciser ce qu'est une habileté spécifique. C'est l'objectif de la prochaine section. Les habiletés étant des gestes posés dans l'exercice d'une fonction, il apparaît important de traiter dans un premier point celles que les auteurs attribuent à l'intervenant de groupe. Le second point traite des connaissances requises par l'intervention de groupe, alors que le troisième expose les qualités reconnues comme importantes pour pratiquer ce mode d'intervention. Le développement des connaissances sur les habiletés spécifiques fait l'objet du quatrième point, tandis que le cinquième se veut une synthèse des typologies existantes sur les habiletés à l'intervention de groupe. Le sixième et dernier point

regroupe les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe répertoriées en fonction des constituantes du processus de groupe.

2.3.1 Les fonctions de l'intervenant de groupe

Lieberman, Yalom et Miles (1973) sont les premiers à spécifier les fonctions d'un intervenant de groupe. Ils évaluent et catégorisent les comportements de 16 intervenants de groupe expérimentés exerçant à partir d'orientations théoriques différentes. Les résultats montrent un consensus sur quatre fonctions de l'intervenant de groupe. Ce sont la stimulation émotionnelle, la sollicitude (*caring*), l'attribution du sens et les fonctions de procédure ou d'exécution. Par contre cette étude reprise par Tinsley, Roth et Lease (1989), fait preuve de peu de consistance interne. De Lucia et Bowman (1991) réalisent une étude qui examine la validité de la typologie élaborée par Corey et Corey (1987). Les résultats mettent en lumière deux fonctions chez l'intervenant de groupe: faciliter le travail du groupe et intervenir.

Quelque 25 auteurs provenant de différents domaines décrivent de façon empirique les fonctions de l'intervenant de groupe. La littérature sur ce point est donc abondante, et il est difficile de s'y retrouver, «*les mêmes termes étant utilisés pour parler de fonctions définies de façon différente*» (Leclerc, 1999:76). À titre d'exemple, nous repérons sept dénominations différentes pour désigner la fonction de l'intervenant de groupe relative à la réalisation de la cible commune, quatre façons différentes de nommer la fonction destinée à aider le groupe à s'organiser et huit pour parler de la fonction reliée à la vie socio-affective du groupe. Le mot facilitation est employé à la fois pour décrire la fonction d'organisation et de maintien d'une vie socio-affective satisfaisante.

Nous relevons six façons d'expliquer les fonctions de l'intervenant de groupe.

Aider le groupe à travailler sur la réalisation de sa tâche ou sur des objectifs fixés est une première fonction qui fait consensus. On parle alors de :

- clarification (Maccio, 1983, 1986; Dehelz, 1999);
- production (Simon et Albert, 1990; Saint-Arnaud, 1989; Boisvert, Cossette et Poisson, 1995; Moullec, 1985; Carrière, 1976; Leclerc, 1999);
- information – investigation (Ouellet, 1983);
- résolution de problème (Ephross et Vassil, 1988; Brandler et Roman, 1991);

- actualisation des buts (Glassman et Kates, 1986);
- exécution (Lieberman, Yalom et Miles, 1973);
- intervention (Corey, 1991; Ephross et Vassil, 1988).

L'intervenant de groupe a aussi une fonction liée à la procédure et à l'organisation du groupe permettant à celui-ci de se structurer dans une démarche cohérente (Leclerc, 1999). On retrouve les expressions suivantes pour la décrire :

- contrôle (Maccio, 1983, 1986; Dehelz, 1999);
- facilitation (Simon et Albert, 1978; Boisvert, Cossette et Poisson, 1995; Moullec, 1985; Carrière, 1976);
- contrôle-décision (Ouellet, 1983);
- organisation (Saint-Arnaud, 1989).

Voir à l'établissement d'une vie socio-affective satisfaisante est une troisième fonction autour de laquelle les auteurs se rallient. Les expressions suivantes sont utilisées :

- facilitation (Maccio, 1983, 1986; Dehelz, 1999; Middleman, 1990; Anderson et Robertson, 1985);
- régulation (Simon et Albert, 1978; Saint-Arnaud, 1989; Boisvert, Cossette et Poisson, 1995; Moullec, 1985; Carrière, 1976);
- réduction des tensions (Ouellet, 1983);
- soutien affectif (Leclerc 1999; Ephross et Vassil, 1988; Lieberman, Yalom et Miles, 1973).

D'autres auteurs ajoutent une quatrième fonction, soit celle reliée au processus de groupe. On précise cette fonction relativement aux phénomènes suivants :

- métacommunication (Leclerc, 1999);
- communication (Leclerc, 1999; Anderson et Robertson, 1985);
- cohésion du groupe (Middleman, 1990 ; Brandler et Roman, 1991; Wasserman et Danforth, 1988; Toseland, 1995);
- étapes d'évolution du groupe (Garland et al. 1965; Berman-Rossi, 1993).

Quelques auteurs identifient comme fonction celle de :

- développer un système d'aide mutuelle (Steinberg, 1997; Wasserman et Danforth, 1988).

Finalement, quatre groupes d'auteurs déterminent les fonctions de l'intervenant de groupe en tenant compte des phases d'intervention, soit former, débiter, et amener le groupe à réaliser sa phase de travail (Gill et Barry, 1982; Legault, 1988; Bédard, 1985; Gitterman 1989).

2.3.2 Les connaissances requises en intervention de groupe

Un des buts du sondage mené par *The Association for the Specialists in Group Work* (1994) auprès de 64 maisons d'enseignement en counselling est de préciser les connaissances requises par l'intervention de groupe. Les résultats démontrent que neuf éléments de connaissances sont considérés comme essentiels. Il s'agit des principaux modèles d'intervention de groupe, des phénomènes de groupe, des étapes de développement, des rôles positifs ou négatifs que les membres peuvent jouer dans un groupe, des avantages et des désavantages d'utiliser l'intervention de groupe, des facteurs thérapeutiques, des caractéristiques personnelles de l'intervenant qui peuvent avoir un impact sur les membres, des enjeux éthiques présents dans le groupe et des connaissances sur les recherches réalisées dans le domaine.

2.3.3 Les qualités requises

Nous repérons une seule étude qui aborde les caractéristiques d'un intervenant de groupe (Dépinoy, 2002). Malgré la rareté des recherches sur ce sujet (Weiner, 1993; Harvill, 1983; Wasserman et Danforth, 1988; Riva et Smith, 1997), plusieurs articles descriptifs traitent des qualités que doit posséder un intervenant de groupe, c'est-à-dire les manières d'être considérées comme essentielles pour exercer ce mode d'intervention.

Un premier consensus se dégage sur le fait qu'un intervenant de groupe doit, au même titre qu'un intervenant oeuvrant en intervention individuelle, démontrer empathie, congruence, acceptation inconditionnelle et respect (Rogers, 1973). Il doit savoir aussi faire preuve d'une utilisation consciente de soi (Brown, 1991), c'est-à-dire être conscient de ses forces et limites, ainsi que de l'impact de ses gestes et attitudes sur le processus de groupe.

La littérature indique onze qualités que doit posséder un intervenant de groupe :

1. Croyances aux forces du groupe : l'étude de Dépinoy (2002) démontre que les 30 assistants sociaux interrogés à l'aide de la technique Delphi considèrent que l'intervenant de groupe doit avoir intégré un ensemble de croyances concernant les ressources et les forces de changement présentes dans un groupe restreint. Grotjhan (1983), Renaud (1993), Anderson et Robertson, (1985) abondent aussi dans ce sens. L'intervenant doit également croire en l'efficacité de ce mode d'intervention (Anderson et Robertson, 1985; Yalom, 1995).
2. Volonté de s'exposer : l'intervenant de groupe ne doit pas avoir peur de s'exposer en public. Certains auteurs (Liebenberg, 1994; Reid, 1988; Rosenbaum et Hartkley, 1962) avancent qu'un intervenant de groupe a un côté exhibitionniste et de dramaturge.
3. Tolérance : un intervenant de groupe doit tolérer l'intimité (Anderson et Robertson, 1985) et gérer des émotions intenses telles la souffrance, l'anxiété, la colère entre les membres et à son égard (Rosemberg, 1993). Il doit être à l'aise devant le conflit (Secemsky et al., 1999; Liebenberg, 1994) et la critique (Rosemberg, 1993; Grotjhan, 1983; Anderson et Robertson, 1985). Il doit faire preuve de tolérance face à la contradiction (Rosemberg, 1993; Anderson et Robertson, 1985), interpréter et accepter ses propres contradictions et erreurs (Guimon, 2001; Anderson et Robertson, 1985).
4. Optimisme : croire en la force du groupe exige de soutenir les reculs, le découragement, de faire face aux attitudes de dévalorisation des membres et du groupe (Whitehorn et Betz, 1960), et d'être confiant (Boisvert, Cossette et Poisson, 1995). L'intervenant de groupe doit faire naître l'espoir ou le redonner (Rosemberg, 1993), ainsi que travailler à la valorisation des capacités des membres et du groupe (Dépinoy, 2002).
5. Transparence : intervenir en groupe exige de la part de l'intervenant un haut degré de transparence (Wasserman et Danforth, 1988; Weiner, 1993; Posthuma, 1996; Rosemberg, 1993). Sensible à ses propres sentiments, l'intervenant doit être capable de les partager au moment opportun et de façon appropriée; il doit faire part de ses réactions, exprimer ses désaccords tout en respectant les valeurs du groupe et en s'assurant que ce partage aide le groupe (Guimon, 2001; Liebenberg, 1994;

Posthuma, 1996; Whitehorn et Betz, 1960; Papell et Rothman, 1983; Berger, 1974). La spontanéité est de mise (Guimon, 2001; Liebenberg, 1994).

6. Créativité : l'intervention de groupe nécessite que l'intervenant soit créatif (Posthuma, 1996; Liebenberg, 1994; Berger, 1974).
7. Humour : cette qualité permet au groupe de réaliser que l'intervenant est humain et aide à dédramatiser les situations (Dépinoy, 2002; Guimon, 2001; Grotjhan, 1983; Liebenberg, 1994; Posthuma, 1996; Rosemberg, 1989; Furhiman et Burlingame, 1990).
8. Maturité : intervenir en groupe demande une solide identité personnelle (Wasserman et Danforth, 1988; Berger, 1974). Cet auteur croit qu'un intervenant de groupe doit être fiable, stable mais flexible, fort mais tendre.
9. Ouverture et flexibilité : les intervenants de groupe sont perçus comme des personnes plus flexibles, moins autoritaires, plus ouvertes aux différences (Rosenbaum & Hartkley, 1962; Berger, 1974; Liebenberg, 1994).
10. Dynamisme et enthousiasme : intervenir en groupe demande aussi d'être dynamique de nature et enthousiaste (Posthuma, 1996; Boisvert, Cossette et Poisson, 1995).
11. Bon hôte avec une touche de procédurier : être intervenant de groupe exige d'être à la fois accueillant et structuré (Anderson et Robertson, 1985). Il est important que l'intervenant établisse des frontières.

2.3.4 Le développement des connaissances sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe

Les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe se complexifient au fur et à mesure que cette pratique se diversifie (Conyne, 1989). Compte tenu de l'expansion de ce mode d'intervention, des besoins de la population et des attentes élevées à l'égard de l'intervention de groupe, les recherches sur les habiletés spécifiques à cette pratique sont trop peu nombreuses (Goldberg, 1989; Stockton, Morran et Velkoff, 1987; Toth et Stockton, 1996; Riva et Smith, 1997).

On déplore que ces habiletés s'inspirent des habiletés à l'intervention individuelle (Furhiman et Burlingame, 1990). Il est fréquent de voir une transposition intégrale des habiletés à l'intervention individuelle à celles de groupe (Dies, 1994; Harvill, 1983;

Polcin, 1991; Conyne, 1985; Furhiman et Burlingame, 1990; Stockton, Morran et Velkoff, 1987). À cet effet, un premier survol des 34 typologies repérées confirme la valeur de ces propos. Dans 24 d'entre elles, plusieurs habiletés à l'intervention de groupe sont décrites avec les mêmes mots que ceux utilisés en intervention individuelle sans mise en garde ou notes à cet effet.

Furhiman et Burlingame (1990) relèvent que la littérature se contredit : on y tient d'une part un discours sur le fait que l'intervention individuelle et celle de groupe sont pratiquement similaires dans leurs fondements, habiletés et techniques, d'autre part un discours tout à fait contraire à savoir que les deux modes d'intervention sont dissemblables. Une confusion existe donc dans la littérature au sujet de la spécificité des habiletés à l'intervention de groupe. Ainsi, seulement deux groupes d'auteurs précisent des repères nous permettant de déterminer la spécificité d'une habileté à l'intervention de groupe (Gill et Barry, 1982; Anderson, 1984, 1997). Les caractéristiques définies par ces trois auteurs sont presque similaires; nous retenons celles d'Anderson (1984, 1997), car elles nous apparaissent plus complètes eu égard à la façon dont nous définissons les phénomènes de groupe. Pour cet auteur, une habileté est spécifique à l'intervention de groupe si l'intervenant manifeste les intentions suivantes :

- de s'adresser à une interaction entre deux participants et plus (Middleman, 1990; Anderson, 1984, 1997);
- de stimuler le développement de cette interaction;
- d'encourager la mise en place et le partage de responsabilités en rapport avec le processus de groupe;
- d'inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle;
- de l'inviter aussi à utiliser ses ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision (Anderson, 1984, 1997).

Dans la littérature sur l'intervention de groupe, nous observons aussi de la confusion autour des termes habileté et technique. Ces termes sont confondus, employés l'un pour l'autre. Peu d'auteurs s'attardent à les définir. Cette situation contribue à alimenter la critique à l'égard des typologies existantes sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, à savoir qu'elles manquent de précision, les rendant ainsi peu aptes à une évaluation (Anderson, 1984, 1997).

Des 34 typologies repérées sur les habiletés à l'intervention de groupe, quatre seulement ont fait l'objet d'une recherche. Lieberman, Yalom et Miles (1973) ont mené une recherche auprès de 16 intervenants dans laquelle ils dégagent 26 comportements d'intervenants. Après vérification de la validité de ces résultats auprès de 204 intervenants, Tinsley, Roth et Lease (1989) en valident seulement huit.

Malgré l'intérêt que représente la recherche de Lieberman, Yalom et Miles (1973) pour la pratique, ces résultats restent inexploités (Polcin, 1991; Tinsley et al., 1989). Depuis, peu de recherches sont entreprises sur le thème des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe (Furhiman et Burlingame, 1990).

De Lucia et Bowman (1991) examinent la consistance interne et la validité de la typologie élaborée par Corey et Corey (1987), identifiant 18 habiletés de l'intervenant de groupe en counselling. L'échantillonnage est constitué d'enseignants, et les données sont recueillies auprès de 140 étudiants sur cinq trimestres. Les résultats sont concluants.

Un sondage produit par *The Association for the Specialists in Group Work* (1994) auprès de 64 maisons d'enseignement en counselling dégage les compétences centrales des intervenants de groupe en counselling. Cette typologie comporte des compétences reliées à la fois aux connaissances et aux habiletés. Elle précise 11 habiletés dont la mise en œuvre est considérée comme essentielle dans tout travail de groupe et en détermine aussi d'autres particulières pour chacun des types de groupe (tâche, counselling, traitement et psycho-éducatif).

Nous observons que des typologies d'habiletés spécifiques sont précisées à partir d'études ayant comme but de développer des stratégies de formation facilitant la mise en œuvre d'habiletés à l'intervention de groupe. Les habiletés dégagées sont alors issues de recension des écrits. De cette façon sont élaborées les typologies de Harvill (1983), identifiant quatre habiletés spécifiques, et de Mayadas et Duehn (1982), qui en dénombrent 12.

Ce même souci d'aider les intervenants à mettre en œuvre des habiletés à l'intervention de groupe suscite la réalisation de recherches sur quelques habiletés qui reçoivent ainsi une attention particulière dans la littérature et dans la recherche en intervention de groupe (Furhiman et Burlingame, 1990). Il s'agit:

- de travailler sur l'ici et maintenant (immédiateté), habileté de plus en plus considérée comme permettant de travailler sur le groupe comme un tout (Toth et Erwin, 1998; Toth, 1993; Sklare et al., 1990);
- de maintenir l'attention sur la tâche, une des rares habiletés qui recueille un large consensus chez les auteurs en intervention de groupe quant à sa spécificité (Butler et al., 1986; Harvill, 1983);
- de savoir utiliser à bon escient la révélation de soi (Dies, 1983);
- de savoir reconnaître et gérer sciemment des conflits (Unger, 1993; Secemsky, Ahlman, et Robbins, 1999).

2.3.5 Les typologies sur les habiletés à l'intervention de groupe

Nous recensons 34 typologies d'habiletés ou de techniques à l'intervention de groupe comptant quelque 120 habiletés ou techniques à l'intervention de groupe. Ce repérage couvre l'ensemble du domaine du groupe restreint et ne tient pas seulement compte des groupes d'intervention. À l'exception des recherches citées précédemment, les autres typologies d'habiletés et de techniques proviennent de la sagesse de la pratique.

Ce grand nombre de typologies ajouté à la confusion notée précédemment sur les plans des habiletés à l'intervention individuelle et de groupe ainsi que l'utilisation des termes habiletés et techniques nous impose, avant de rédiger cette partie, des opérations de comparaisons et d'épuration du matériel recueilli.

La première opération permet de cerner les habiletés pouvant être mises en oeuvre dans plus d'un mode d'intervention. Chacune des 34 typologies est comparée à deux autres provenant de différents modes d'intervention. D'une part la typologie de Shulman (1982) est privilégiée parce qu'elle est validée sur le plan de la recherche, et que son cadre théorique est en cohérence avec des éléments de spécificité à l'intervention de groupe. Elle pointe 27 habiletés générales mises en oeuvre dans les modes d'intervention individuelle, conjugale, familiale et de groupe (annexe I a). D'autre part nous sélectionnons la typologie de Beaudry et Trottier (1994), synthèse de 19 typologies en intervention individuelle et adaptée au contexte québécois (annexe I b).

Par cette démarche, nous dégageons trois catégories de typologies. Une première série de typologies recensées (10) est constituée en majeure partie d'habiletés générales. Il s'agit des typologies de Carrière, 1976; de Maier, 1970; de Limbos, 1975; de Corey, 1982; de

Dyer et Vriend, 1977; de Dies, 1983; de Ohlsen, 1977; de Saint-Arnaud, 1989; de Dehelz, 1999; de Boisvert, Cossette et Poisson, 1995. L'ensemble de ces typologies couvre toutes les pratiques de groupe. Dans la première moitié de celles-ci, aucune catégorisation d'habiletés n'est formulée, alors que dans la seconde les habiletés sont classifiées selon les fonctions de l'intervenant de groupe liées à la tâche, à la procédure et à la vie socio-affective.

Une seconde catégorie de typologies se caractérise par la cohabitation d'habiletés générales avec des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Cette rubrique comprend 18 typologies. Il s'agit des typologies : de Corey et al., 1987; de Mayadas et Duehn, 1982; de Ephross et Vassil, 1988; de Shulman, 1979; de Bédard, 1985; de Brandler et Roman, 1991; de Anderson et Robertson, 1985; de Harvill, 1983; de l'*Association for the Specialists in Group Work*, 1994; de Wasserman et Danforth, 1988; de Toseland, 1995; de Glassman et Kates, 1986; de Steinberg, 1997; de Ouellet, 1981, 1983; de Legault, 1988; de Weil, 1988; de Gitterman, 1989 et de Leclerc, 1999. La plupart de ces typologies sont construites en fonction de pratiques de groupe particulières, soit : les groupes de traitement, de counselling, de soutien, de service social, de tâche, d'intervention collective, d'éducation et d'administration. Elles ont comme caractéristique d'inclure dans une proportion à peu à près égale des habiletés générales et de groupe. Plusieurs de ces typologies formulent explicitement des catégories sur les phénomènes de groupe. Le choix de privilégier tel phénomène plutôt que tel autre n'est jamais expliqué, et peu de lieux communs existent dans les phénomènes sélectionnés pour faire partie de la typologie. Par contre, nous retrouvons dans l'ensemble les phénomènes de groupe que nous avons traités précédemment :

- le développement de relations interpersonnelles, c'est-à-dire les habiletés requises à l'établissement d'un climat de confiance et au développement de la communication (Mayadas et Duehn, 1982; Anderson et Robertson, 1985; Corey et al., 1987; Weil, 1988; Shulman, 1979; Brandler et Roman, 1991; Leclerc, 1999);
- la cohésion (Brandler et Roman, 1991; Wasserman et Danforth, 1988);
- le développement de l'aide mutuelle (Steinberg, 1997; Glassman et Kates, 1986; Gitterman, 1989; Wasserman et Danforth, 1988);
- la résolution de problèmes et la prise de décision (Shulman, 1979; *Association for Specialists in Group Work*, 1994; Ephross et Vassil, 1988; Brandler et Roman, 1991; Steinberg, 1997);
- la cible commune (Glassman et Kates, 1986; Steinberg, 1997);

- le développement du leadership interne (Steinberg, 1997);
- la métacommunication (Leclerc, 1999).

D'autres auteurs (Ouellet, 1983; Legault, 1988) dressent des typologies d'habiletés en fonction des phases d'intervention (prégroupe, début, travail et fin de l'intervention) ou des étapes de déroulement d'une rencontre (Bédard, 1985; Ouellet, 1981). À l'intérieur de leur typologie, ces auteurs définissent plusieurs gestes qui se rapportent au processus de groupe, mais n'en font pas de catégories particulières.

Finalement, Mayadas et Duehn (1982) et Harvill (1983) énumèrent les habiletés sans les catégoriser.

La troisième série de typologies (cinq) recouvre majoritairement des habiletés exclusives à l'intervention de groupe. Trois de ces cinq typologies (Garland, Jones et Kolodny, 1965; Anderson, 1984, 1997; Berman-Rossi, 1993) concernent les étapes de développement et regroupent une trentaine d'habiletés. La typologie de Toseland (1995) sur le processus de groupe définit quatre habiletés pour chacun des phénomènes suivants : le contrôle social (normes), la communication, l'attraction (réseau interpersonnel) et la culture (valeur). Elle regroupe donc 12 habiletés. La cinquième typologie est celle de Middleman (1990), qui définit 19 habiletés en fonction du groupe comme entité.

Ces typologies sont versatiles, c'est-à-dire qu'elles peuvent s'appliquer à toute situation de groupe où la priorité est donnée au processus de groupe.

La seconde opération a pour but de distinguer les habiletés des techniques. À cet effet, nous utilisons les définitions d'habileté et de techniques que nous avons formulées précédemment. L'habileté en intervention de groupe est :

«... un ensemble de gestes qui, tout en tenant compte des valeurs et des connaissances particulières à ce mode d'intervention, du contexte d'intervention et de l'identité sociale de l'intervenant, sont posés avec adresse et dextérité dans l'intention d'aider le groupe à progresser vers la satisfaction de ses besoins socio-émotifs et la réalisation de sa cible commune.»

et les techniques sont :

«... des gestes observables, des procédures mises en application dans un but déterminé et traduisant une connaissance.»

Nous comparons chacun des énoncés des typologies recensées à ces deux définitions. Une trentaine de techniques faisant partie des typologies sont ainsi éliminées. C'est à

l'intérieur des typologies formulant les habiletés à l'intervention en terme d'habiletés générales que nous éliminons le plus d'énoncés qui ne correspondent pas à la définition d'une habileté. Voici quelques exemples d'habiletés générales qui sont en fait des techniques : définir (Saint-Arnaud, 1989); refléter (Corey et al, 1982); paraphraser, (Dies, 1983); informer (Limbos, 1975).

La réalisation de ces deux opérations nous permet de constater que bon nombre d'habiletés sont perçues comme pouvant être mises en œuvre dans plus d'un mode d'intervention dont celle de groupe (autour d'une trentaine). Dans un premier temps, cette situation s'explique par les données déjà exposées, à savoir que l'intervention de groupe s'est développée à partir de l'intervention individuelle (Dies, 1983), ce qui occasionne un manque de distanciation entre les habiletés à l'intervention individuelle et à celles de groupe (Furhiman et Burlingame, 1990). Dans un second temps, nous l'expliquons par le fait qu'un des éléments de spécificité de l'intervention de groupe est sa double cible : la personne et le groupe. Il est par conséquent logique et nécessaire de mettre en oeuvre des habiletés à l'intervention individuelle en intervention de groupe. Ces habiletés générales doivent faire partie du répertoire de l'intervenant de groupe et y sont essentielles, mais elle ne sont pas spécifiques à l'intervention de groupe.

En conclusion, cet essai de synthèse des typologies permet de mieux cerner les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Nous observons qu'aucune typologie n'est destinée exclusivement aux habiletés requises par ce mode d'intervention. Par contre, plusieurs auteurs considèrent les habiletés liées au processus de groupe comme une partie des habiletés à l'intervention de groupe. Cette synthèse confirme l'enchevêtrement important existant entre les habiletés générales et les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, et soulève encore une fois la pauvreté des connaissances sur les habiletés spécifiques à ce mode d'intervention.

2.3.6 Les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe

Cette section dresse un tableau exhaustif des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe repérées dans la littérature. Dans ce but, nous classifions l'ensemble des habiletés en fonction des phénomènes constituant le processus de groupe tels que définis dans cette thèse, c'est-à-dire les habiletés liées à la cible commune, au développement des interactions, de la cohésion et de l'aide mutuelle, à l'établissement de normes démocratiques, à la présence d'un système de rôles adéquat, aux structures formelle et

informelle et au développement de la maturation du groupe. Nous y ajoutons les habiletés constantes et les habiletés à aider le groupe à surmonter ses obstacles au travail.

A) Habiletés mises en œuvre constamment durant le travail sur le processus de groupe

Définition : un ensemble de gestes singuliers auquel l'intervenant a continuellement recours, peu importe le moment, l'étape et/ou l'incident. Ces gestes permettent de garder le contact avec le groupe comme un tout :

- penser en terme de groupe (Middleman, 1990).

Le premier geste singulier que doit poser un intervenant est de penser en terme de groupe (Middleman, 1990). C'est une habileté cognitive qui exige que les concepts de groupe prédominent sur les concepts individuels ou sur ceux se rapportant à la personnalité ou à la dynamique individuelle. Les concepts de groupe doivent devenir pour l'intervenant «*un prisme, une lentille à grand angle qui permet de voir ce qui se passe*» (Middleman, 1990: 152).

- travailler avec la multiplicité (Renaud, 1996; Steinberg, 1997; Weiner, 1993).

L'intervenant doit se montrer capable d'utiliser les diverses relations aidantes à l'intérieur du groupe et de répondre aux multiples attentes. De façon particulière, dans un groupe de traitement, ceci implique l'habileté à suivre de nombreuses dynamiques personnelles en même temps que celles à travailler sur le processus de groupe (Weiner, 1993).

B) Habiletés facilitant l'appropriation de la cible commune et la reconnaissance d'intérêts communs

Définition : ensemble de gestes singuliers ayant comme intention d'aider le groupe à se reconnaître des similitudes, des besoins, des intérêts communs, à définir sa cible commune, à se donner une base de travail claire, à s'approprier sa raison d'existence et à actualiser ses objectifs.

Avant la formation du groupe (phase prégroupe) :

- rechercher les éléments communs entre les besoins des futurs membres (Posthuma, 1996; *Association for the Specialists in Group Work*, 1994).

Pendant l'intervention de groupe :

- établir avec le groupe des buts communs et l'y ramener (Gitterman; 1989; Glassman et Kates, 1986; Corey et Corey, 1987; Brandler et Roman, 1991; Ouellet, 1981-1983; Weil, 1983; Toseland, 1995);
 - aider le groupe à les réaliser par étape (Corey et Corey; 1987);
 - favoriser le passage des objectifs personnels vers ceux de groupe (Legault, 1988; Ouellet, 1983);
 - identifier les thèmes prédominants et maintenir une attention constante sur le débat (Carrière, 1976; Shulman, 1976; Harvill, 1983; Bédard, 1985; Glassman et Kates, 1986; Ephross et Vassil, 1988; Gitterman, 1989; Middleman, 1990; Furhiman et Burlingame, 1990; Brandler et Roman, 1991; *Association for the Specialists in Group Work*, 1994);
 - développer l'interaction autour de la cible commune (Toseland, 1995);
 - mobiliser les ressources du groupe vers le but commun (Ouellet, 1981; *Association for the Specialists in Group Work*, 1994; Toseland, 1995; Weil, 1988);
 - rechercher les terrains communs, encourager le partage et l'échange sur les intérêts et les expériences communes (Brandler et Roman, 1991; Shulman, 1976; Bédard, 1985; Steinberg, 1997);
 - faire des liens entre les interventions des membres (Saint-Arnaud, 1987; Bédard, 1985; Shulman, 1979; Carrière, 1976; Brandler et Roman, 1991; Furhiman et Burlingame, 1990);
 - amener le groupe à réagir à un énoncé ou à une question et lui retourner celle-ci (Mayadas et Duehn, 1982; Middleman, 1990; Shulman, 1979; Brandler et Roman, 1991; Ephross et Vassil, 1988; Bédard, 1985; Ouellet, 1983).
- C) Habiletés aidant le groupe à développer ses interrelations, son réseau d'attractions interpersonnelles et sa communication

Définition : ensemble de gestes singuliers posés avec l'intention d'une part, d'aider le groupe à construire un réseau de communications sain et efficace, et à développer la confiance entre les membres (Toseland, 1995), d'autre part d'influencer le groupe dans la façon dont il établit ce système de relations (Steinberg, 1997). Cette habileté revêt une importance toute particulière puisqu'elle permet à l'intervenant d'accéder à l'utilisation

du groupe comme un tout (Steinberg, 1997; Rosemberg, 1993) et est perçue comme spécifique à l'intervention de groupe (Furhiman et Burlingame, 1990).

- diriger les transactions des membres de l'un à l'autre (Gitterman, 1989; Glassman et Kates, 1986; Middleman, 1990; Bédard, 1985);
- faciliter la libre circulation des idées reliées au but et à l'évolution du groupe (Ouellet, 1981; Toseland, 1995; Wasserman et Danforth, 1988);
- favoriser l'interaction entre les membres et entre le groupe et l'intervenant (Mayadas et Duehn, 1982; Ouellet, 1983; Corey et Corey, 1987);
- créer un espace pour chaque membre sur les plans émotif et physique (Shulman, 1976; Corey, 1987; Gitterman, 1989);
- inviter chaque membre à communiquer ouvertement avec le groupe (Ouellet, 1983);
- utiliser des moyens indirects pour favoriser l'interaction (ex. utilisation d'activités) (Gitterman, 1989);
- être à la recherche d'une aide empathique de groupe (Shulman, 1976; Wasserman et Danforth, 1988);
- encourager les membres à exprimer les différences, les divergences d'opinions et permettre la confrontation d'idées (Gitterman, 1989; Middleman, 1990; Brandler et Roman, 1991; Ouellet, 1983);
- équilibrer les interactions entre les membres (Harvill, 1983; Carrière, 1976);
- savoir saisir le thème commun derrière les messages indirects du groupe (Corey et Corey, 1987; *Association for the Specialists in Group Work*, 1994).

D) Habiletés facilitant le développement de la cohésion et de l'aide mutuelle

Définition : ensemble de gestes singuliers mis en oeuvre avec l'intention d'aider le groupe à développer un sentiment d'appartenance, une cohésion favorable au travail sur la cible commune et un système de soutien et d'aide mutuelle. De façon unanime, les auteurs perçoivent cette habileté comme spécifique à l'intervention de groupe. Middleman (1990) la catégorise dans les habiletés à mettre en oeuvre de façon constante. Son importance nous incite à en faire une catégorie particulière.

- favoriser la cohésion (Middleman, 1990; Furhiman et Burlingame, 1990);

- créer un environnement sécuritaire, harmonieux, où peut se développer un climat d'attention, de considération et de confiance (Bédard, 1985; Anderson et Robertson, 1985; Corey et Corey, 1987; Gitterman, 1989; Furhiman et Burlingame, 1990; Weil, 1988; Wasserman et Danforth, 1988; Ouellet, 1983; Dies, 1983);
- favoriser la participation collective (Maïer, 1970; Carrière, 1976; Harvill, 1983; Glassman et Kates, 1986; Gitterman, 1989; Middleman, 1990; Bédard, 1985; *Association for the Specialists in Group Work*, 1994);
- encourager les actions et les activités collectives (Gitterman, 1989);
- stimuler le développement de traditions et de rituels (Middleman, 1990);
- renforcer l'importance du travail de groupe, les réalisations et les succès (Mayadas et Duehn, 1982; Toseland, 1995; Middleman, 1990; Brandler et Roman, 1991; Carrière, 1976);
- maintenir l'histoire et la continuité (Middleman, 1990);
- engager le «groupe comme un tout» (Glassman et Kates, 1986; Middleman, 1990; Brandler et Roman, 1991);
- favoriser l'inclusion de l'ensemble des membres (Weil, 1988; Ouellet, 1983);
- favoriser l'engagement de chacun sur le plan interpersonnel et celui de la cible commune (Toseland, 1995);
- favoriser l'évaluation par les pairs (Mayadas et Duehn, 1982);
- encourager les membres à s'aider mutuellement ou souligner les comportements d'aide mutuelle (Gitterman, 1989; Legault, 1988; Toseland, 1995; Ouellet, 1981);
- amener les membres à réaliser l'importance de l'aide mutuelle (Ouellet, 1981);
- inviter les membres à construire à partir de leurs contributions (Gitterman, 1989; Middleman, 1990; Glassman et Kates, 1986; Bédard, 1985).

E) Hâbiletés relatives à la mise en place des structures formelle et informelle propices au développement du groupe

Définition : ensemble de gestes singuliers mis en oeuvre par l'intervenant avec l'intention d'aider le groupe à favoriser la mise en place des structures formelle et informelle propices au travail du groupe.

- sélectionner les membres et voir à la composition du groupe (Anderson et Robertson, 1985; Gitterman, 1989; Furhiman et Burlingame, 1990; Corey et Corey, 1987; *Association for the Specialists in Group Work*, 1994);
- structurer le groupe dans ses prises de décisions collectives (Shulman, 1976; Brandler et Roman, 1991; *Association for the Specialists in Group Work*, 1994; Glassman et Kates, 1986);
- rechercher le consensus (Bédard, 1985; Gitterman, 1989; Middleman, 1990; Ouellet, 1981; Weil, 1988).

F) Hâbiletés favorisant l'établissement de normes démocratiques et d'une culture propice au travail du groupe

Définition : ensemble de gestes singuliers mis en oeuvre par l'intervenant avec l'intention d'inciter le groupe à adopter des normes et à mettre en place une culture permettant l'actualisation de la cible commune, le développement d'un système de soutien et d'aide mutuelle.

- favoriser la création de normes et de règles d'organisation démocratique (Glassman et Kates, 1986; Legault, 1988; Gitterman, 1989; Toseland, 1995; Ouellet, 1983);
- encourager les membres à parler de l'impact de la collaboration sur le climat du groupe, des enjeux de pouvoir présents et du partage possible de celui-ci (Steinberg, 1997);
- discuter des caractéristiques de la culture du groupe (Toseland, 1995);
- renforcer les attentes et les exigences du groupe lorsqu'elles appuient la cible commune du groupe et l'émergence d'un système de soutien (Wasserman et Danforth, 1988).

G) Hâbiletés permettant au groupe de développer un système de rôles adéquats

Définition : ensemble de gestes singuliers mis en oeuvre avec l'intention d'aider le groupe à se donner un système de rôles contribuant au développement de la personne et du groupe.

- s'assurer que les positions dans le groupe n'inhibent pas le dévoilement de soi (Toseland, 1995).

H) Habiletés favorisant l'émergence du leadership

Définition : ensemble des gestes singuliers mis en oeuvre avec l'intention de favoriser l'émergence du leadership et de solliciter la contribution du leader interne dans l'actualisation de la tâche, et dans le développement du groupe.

- renforcer les comportements favorables à l'émergence du leadership (Legault, 1988);
- considérer le leader interne comme un allié pour la mise en place du processus de groupe (Steinberg, 1997).

I) Habiletés aidant le groupe à surmonter les obstacles à son développement

Définition : ensemble de gestes singuliers posés par l'intervenant avec l'intention de stimuler le groupe à résoudre les conflits et les obstacles de travail de façon à progresser vers la cible commune.

- travailler sur le sens de la présence des membres «dits difficiles» (Shulman, 1979; Toseland, 1995; *Association for the Specialists in Group Work*, 1994);
- identifier les normes dysfonctionnelles et rechercher le consensus avec le groupe sur la façon de les modifier (Toseland, 1995);
- cerner et traiter les tensions et les conflits (Corey et Corey, 1987; Shulman, 1976);
- refréner les bavards et les monopolisateurs (Carrière, 1976; Saint-Arnaud, 1987; Corey et Corey, 1987);
- stimuler la participation des silencieux et des membres «dits difficiles» (Carrière, 1976; Saint-Arnaud, 1987);
- intervenir adéquatement lors d'incidents critiques reliés au processus de groupe (*Association for the Specialists in Group Work*, 1994).

J) Habiletés favorisant le développement de la maturation du groupe

Définition : ensemble de gestes singuliers posés avec l'intention de faciliter la mise en place des étapes de développement, le passage d'une étape à une autre et l'utilisation appropriée des caractéristiques de chacune des étapes. Cette habileté est perçue comme spécifique à l'intervention de groupe et essentielle pour les intervenants de groupe (*Association for the Specialists in Group Work*, 1994).

Les étapes de développement deviennent un processus qui unifie l'ensemble des autres phénomènes et donne un sens à leur interinfluence. Préciser toutes les habiletés qui y sont reliées devient un piège de redondance puisque parler des étapes, c'est aussi parler des phénomènes. Nous ne décrivons ici que les gestes singuliers qui n'ont pas été signalés précédemment.

Étape de confiance :

- généraliser les besoins individuels dans le but d'établir un terrain commun (Berman-Rossi, 1993);
- admettre la distance entre l'intervenant et les membres (Garland, Jones et Kolodny, 1965);
- reconnaître la difficulté pour le groupe de prendre des décisions (Garland, Jones et Kolodny, 1965);
- structurer un programme qui minimise l'engagement et les frustrations (Garland, Jones et Kolodny, 1965);
- être réceptif aux communications voilées et les rendre claires pour le groupe (Berman-Rossi, 1993).

Étape d'autonomie :

- soutenir les efforts d'inclusion et protéger les membres contre de possibles attaques du groupe (Garland, Jones et Kolodny, 1965);
- clarifier avec le groupe les sujets tabous concernant la nature des relations de pouvoir existant entre l'intervenant et le groupe et entre les membres (Berman-Rossi, 1993);
- partager les émotions reliées au processus du groupe, et établir des liens avec la cible commune (Anderson, 1984, 1997);
- traduire le processus de groupe au groupe (Anderson, 1984, 1997);
- permettre la remise en question de la cible commune et la renégociation du contrat initial (Garland, Jones et Kolodny, 1965).

Étape d'intimité :

- stimuler le groupe à travailler sur la cible commune (Garland, Jones et Kolodny, 1965);

- remettre au groupe la responsabilité de ses décisions (Garland, Jones et Kolodny, 1965);
- veiller à ce que le groupe ne stagne pas à cette étape (Garland, Jones et Kolodny, 1965);
- soutenir le groupe dans ses efforts d'aide mutuelle et de responsabilisation (Berman-Rossi, 1993);
- maintenir un équilibre entre le dévoilement de soi et le droit à l'intimité personnelle (Anderson, 1984, 1997).

Étape d'interdépendance :

- laisser le groupe agir de plus en plus par lui-même (Garland, Jones et Kolodny, 1965);
- utiliser des stratégies, des activités permettant l'expérimentation tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe (Garland, Jones et Kolodny, 1965).

L'ensemble de cette section sur les habiletés de l'intervenant de groupe met en évidence qu'il existe sur le sujet une littérature éparse (ex. qualités), peu appuyée par les recherches et découlant de modes d'intervention connexes. Il est étonnant d'y dénombrier autant de typologies sur les habiletés à l'intervention de groupe et paradoxal d'y retrouver autant d'habiletés générales, si peu de distinction entre habiletés et techniques, et si peu de précision sur la nature d'une habileté spécifique à l'intervention de groupe. À notre avis, ceci dénote une pauvreté de l'avancement des connaissances sur tout ce qui relève des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Cette situation pourrait être en soi un premier élément agissant sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques dans la pratique. Le prochain point expose l'ensemble des éléments trouvés dans la littérature aidant à préciser ce qui peut expliquer les difficultés de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

2.4 Les éléments explicatifs des difficultés de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques dans la pratique

Le nombre d'écrits sur ce thème est plutôt restreint. Nous ne repérons aucune recherche qui pointe directement les difficultés de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique. En fait, c'est à l'intérieur de recherches sur des

thèmes apparentés que nous pouvons obtenir des données relatives à ce sujet. Les thèmes de recherche qui nous ont permis de soutirer des éléments d'explication sont :

- l'influence des valeurs des maisons d'enseignement sur la formation d'attitudes à l'égard de l'intervention de groupe (Bernard, 1991);
- l'impact de la durée de la formation sur les comportements de partage de pouvoir de l'intervenant (Steinberg, 1993);
- la satisfaction de la formation, la satisfaction face à la formation pratique et le développement des habiletés (Knight, 1997; Wiggins et Carroll, 1993; Murphy et al., 1996);
- l'impact du nombre d'heures d'exposition et d'expériences sur le développement de la confiance en ses habiletés (Salvendy et al., 1990) et sur la capacité d'utiliser le processus de groupe (Kivlighan et Quigley, 1991; Hines, Stockton et Morran, 1995; Sexton-Villalta, 1995);
- les facteurs favorisant le développement de l'identité professionnelle de l'intervenant de groupe (Frost et Alonso, 1993);
- les facteurs influençant la mise en application de l'intervention de groupe (Turcotte et Fournier, 1994; Doel et Sawdon, 2001; Dépinoy, 2002).

2.4.1 La valeur accordée à l'intervention de groupe

L'étude de Bernard (1991) compare les attitudes de 10 résidents en psychiatrie provenant de cinq milieux d'enseignement situés dans des régions différentes. Bernard (1991) arrive à la conclusion que les étudiants débutent leur formation sans préconceptions à l'égard de l'intervention de groupe. Leurs attitudes à l'égard de ce mode d'intervention se forment sous l'influence des valeurs véhiculées dans les maisons d'enseignement et les milieux de stage. De la même manière, l'étude de Knight (1997), menée auprès de 655 étudiants et dont un des buts est de vérifier si la supervision reçue a un effet sur le désir de mettre en application ce mode d'intervention dans une future pratique, démontre que ceux d'entre eux qui ont été exposés à des milieux de formation pratique croyant à l'intervention de groupe manifestent un plus grand désir de l'utiliser dans leur pratique professionnelle.

Les résultats de l'étude de Bernard (1991) mettent en évidence que certaines maisons d'enseignement et lieux de stage sous-estiment l'intervention de groupe comme spécialité, la perçoivent comme un mode d'intervention de second ordre. Cette croyance est aussi relevée dans des milieux d'intervention qui considèrent l'intervention de groupe comme moins valable que l'intervention individuelle (Toseland et Siporin, 1986), percevant la première comme un dérivé ou un sous-produit, et moins prioritaire que la seconde (Ephross, 1989; Home, 1996). Certains perçoivent même l'intervention de groupe comme superficielle et dangereuse (Toseland et Siporin, 1986).

Nous pouvons ici déduire que les valeurs et les croyances des maisons d'enseignement et des lieux de pratique à l'égard de l'intervention de groupe sont susceptibles d'influencer la formation d'attitudes des futurs intervenants, et leurs prédispositions à vouloir utiliser ce mode d'intervention de groupe (Knight, 1997; Bernard, 1991). Ces préjugés peuvent à notre avis exercer une influence sur le désir de mettre en oeuvre les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

2.4.2 La formation

A) La durée

La recherche de Steinberg (1993) met en évidence que la durée de la formation a un impact sur les comportements de l'intervenant dans ses efforts pour développer l'aide mutuelle. Elle recueille le témoignage de 15 intervenants sociaux avec une formation de trois cours et plus, et celui de 15 autres ayant reçu une formation de deux cours et moins. Steinberg (1993) arrive à la conclusion que le nombre d'heures de formation a un impact sur la façon dont l'intervenant se positionnera à l'intérieur du groupe. Les intervenants qui ont une formation de deux cours et moins utilisent le contrôle comme stratégie pour éviter l'expression des conflits, interprètent les comportements dérangeants d'un membre comme une dysfonction personnelle et ceux du groupe comme une résistance. Une de leurs réactions est d'exclure les membres dérangeants. Les intervenants qui ont une formation de trois cours et plus ont le réflexe inverse, percevant le conflit comme un processus normal dans un groupe, considérant les comportements dérangeants et les problèmes liés au groupe comme une communication du groupe. Ils tirent un meilleur parti d'eux-mêmes en fonction du temps et des étapes de développement du groupe.

Le nombre d'heures de formation constitue donc un premier élément qui agit sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

B) La perception de la satisfaction de la formation

Le sondage de Wiggins et Carroll (1993) auprès de 2270 intervenants de groupe provenant du Canada et des États-Unis (psychologues, conseillers d'orientation et travailleurs sociaux), expérimentés dans des secteurs diversifiés et hautement scolarisés (deux cours de groupe, maîtrise et formation continue), met en perspective que l'insatisfaction liée à la formation est associée à la difficulté de consolider l'habileté de travailler sur le processus de groupe (Wiggins et Carroll, 1993).

La satisfaction quant à la qualité de la supervision reçue lors de la formation pratique est un deuxième élément dont il faut tenir compte. À cet effet, Murphy et al. (1996) explorent chez 16 résidents en psychiatrie les représentations de leur expérience de stage de formation pratique en intervention de groupe. Ils découvrent que plus les étudiants (huit) sont satisfaits de leur relation avec leur superviseur, plus ils se montrent capables de progresser dans l'habileté à utiliser le processus de groupe de façon efficace. Par contre, ceux qui ont vécu une mauvaise expérience en supervision (huit) se montrent incapables de progresser dans cette habileté, d'adopter une position de facilitation, ont l'impression d'être incompetents, inutiles et même de nuire au groupe. Ils en viennent alors à utiliser des comportements de contrôle, d'évitement, de retrait et d'interprétation à outrance.

Murphy et al. (1996) émettent l'hypothèse que la supervision est particulièrement utile lorsque l'étudiant perd espoir de développer l'habileté à utiliser efficacement le processus de groupe. La supervision aide alors l'étudiant à cerner, puis à diminuer les affects négatifs qui se développent autour de cette difficulté.

L'étude de Knight (1997) menée auprès de 655 étudiants en travail social arrive à des conclusions similaires. Ses buts sont de connaître dans quelle mesure les étudiants expérimentent l'intervention de groupe dans leur stage et de vérifier l'impact de la qualité de la supervision reçue lors de la formation pratique. Les résultats démontrent que les étudiants qui ont expérimenté ce mode d'intervention en stage et ont la perception d'avoir reçu une bonne qualité de supervision maîtrisent mieux les phénomènes de groupe et expriment leur intérêt à approfondir leurs connaissances sur ce mode d'intervention.

La satisfaction en rapport avec la formation reçue tant académique que pratique peut être un élément agissant sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

C) L'orientation de la formation

Haran (1992) compare les interactions utilisées par 10 aidants naturels animant des groupes d'entraide et 10 professionnels intervenant dans des groupes de soutien. Les instruments de mesure sont l'observation de bandes vidéo des rencontres de groupe et la remise à 109 membres de ces groupes d'un questionnaire postintervention. Les résultats de cette recherche démontrent que les professionnels intervenant dans les groupes de soutien manquent d'attention au processus de groupe, négligeant de dénoncer les illusions de travail, d'explorer les comportements interpersonnels des membres et de faciliter le feed-back entre ceux-ci. La chercheuse explique ces résultats par les raisons suivantes : les intervenants ont une formation insuffisante en intervention de groupe, et l'intervention individuelle est leur première source d'identification. Leur réaction en cours d'intervention est d'abord d'être sensible à ce que vit l'individu dans le groupe; dans ce sens, ils ont de la difficulté à reconnaître l'apport collectif et l'importance du groupe dans le processus de changement (Haran, 1992).

Cette donnée est entérinée par la recherche de Frost et Alonso (1993) sur les facteurs de développement de l'identité professionnelle. La plupart des 32 intervenants interrogés déclarent avoir eu comme choix premier d'être formés à l'intervention individuelle. Ils expliquent que la pratique de l'intervention de groupe est survenue sous l'influence d'une source externe ou parce que le contexte l'imposait.

On peut considérer que les intervenants ayant été formés à d'autres modes d'intervention ont comme premier réflexe de faire référence aux orientations théoriques et aux techniques propres au mode d'intervention appris initialement (Dies, 1994; Polcin, 1991; Corey, 1987; Gazda, 1993; Waldo, 1985; Home, 1980). En outre, le manque actuel d'orientation de la formation noté précédemment et l'absence de spécificité sur la nature des habiletés à l'intervention de groupe créent les conditions propices à l'utilisation par les intervenants des habiletés apprises lors d'un autre type de formation initiale. Cette situation ne favorise pas la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

Ces trois éléments : la durée de la formation, la perception de la satisfaction de la formation académique et pratique, de même que l'orientation de la formation, peuvent être considérés comme des éléments expliquant les difficultés de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

2.4.3 L'expérience

L'étude quantitative de Salvendy et al. (1990) auprès de 114 résidents en psychiatrie établit clairement que le nombre d'heures d'exposition à l'intervention de groupe (observation et participation à un groupe à titre personnel) et le nombre d'expériences d'intervention influent sur le développement de la confiance en ses habiletés comme intervenant de groupe, sur la perception d'avoir des connaissances dans le domaine et sur l'intérêt à utiliser l'intervention de groupe dans une pratique future.

Trois études portant sur les processus cognitifs ou sur les réactions internes arrivent à la conclusion que l'expérience joue un rôle important dans la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Ainsi, Kivlighan et Quigley (1991) comparent la conceptualisation du processus de groupe entre 15 néophytes (participants à un cours de groupe et sans expérience d'intervention) et 15 intervenants de groupe expérimentés (1000 heures et plus de pratique). Les résultats illustrent clairement que ceux-ci ont une vision plus élaborée des interactions entre les membres du groupe, différencient les membres les uns des autres quant à la position occupée dans le groupe et montrent une compréhension plus fine, une vision plus complexe du processus que les néophytes. Après avoir vérifié l'incidence de l'âge, du sexe, de l'orientation théorique sur la conceptualisation du processus de groupe, il est clairement établi que seul le nombre d'heures d'expérience explique la différence de conceptualisation du processus de groupe.

L'étude de Hines, Stockton et Morran (1995) porte sur la connaissance du type de pensées habitant des novices et des intervenants expérimentés lors d'une intervention de groupe. Soixante participants répartis équitablement en trois sous-groupes, soit un d'intervenants non expérimentés, un de débutants (1 à 3 groupes), et un dernier constitué d'intervenants expérimentés (6 groupes), ont à réagir à une situation de groupe enregistrée sur vidéo et à noter leurs réactions internes. Chez les participants expérimentés, on relève un nombre beaucoup plus élevé de pensées internes relatives au processus de groupe. Ceux-ci démontrent aussi la capacité de réfléchir à la fois au

processus de groupe et à la situation de chacun des membres à l'intérieur du groupe, alors que ces types de pensées se rencontrent rarement chez les intervenants peu ou non expérimentés.

Sexton-Villalta (1995) entreprend une étude similaire recherchant les différences entre les réactions des intervenants novices (aucune expérience), débutants (1 à 6 groupes) et experts (8 groupes et plus) à différentes situations de groupe. Les 60 intervenants sont exposés individuellement à des simulations de groupe sur vidéo et sont invités à partager leurs réactions au fur et à mesure que se déroule l'action. Il en ressort clairement que les novices ont tendance à donner de l'information et des avis, à ne pas utiliser le processus de groupe, qu'ils n'offrent pas nécessairement de soutien et n'utilisent pas vraiment le processus de groupe. À l'inverse, les participants expérimentés donnent peu d'informations et d'avis, offrent du soutien et utilisent le processus de groupe.

Des articles descriptifs soulèvent aussi qu'il est plus difficile de penser en terme de groupe pour un intervenant expérimenté dans d'autres modes d'intervention (Guimon, 2001; Dies, 1994).

Enfin, Secemsky, Ahlman et Robbins (1999) réalisent une étude quantitative pour cerner les facteurs permettant aux intervenants de développer un degré d'aisance dans la mise en œuvre de l'habileté spécifique à reconnaître et à traiter sciemment un conflit. Cent participants ayant entre trois et sept ans d'expérience et intervenant en moyenne auprès de 3,6 groupes par semaine répondent à un questionnaire où sont énumérés 17 facteurs possibles. Il en ressort que ces participants considèrent l'expérience comme le facteur permettant d'augmenter l'aisance relativement à cette habileté spécifique.

À la lumière de ces données, il faut en conclure que l'expérience devient un élément important agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

2.4.4 Le contexte organisationnel

Rappelons que plusieurs établissements utilisent l'intervention de groupe pour des raisons économiques (Knight, 1997; Home, 1996). Les services de groupe sont improvisés et souvent non intégrés dans la planification stratégique de l'établissement (Garland, 1992). Des pressions de deux types sont alors exercées sur les intervenants : le premier est d'apprendre à intervenir en groupe, qu'ils y consentent ou non (Frost et

Alonso, 1993). et le second de réaliser des interventions de groupe efficaces (Brown, 1996).

Les résultats de trois recherches font ressortir l'influence du contexte organisationnel comme facteur à prendre en compte en intervention de groupe. Turcotte et Fournier (1994) mènent une étude sur les facteurs influençant la pratique du service social des groupes. Ils notent que le soutien organisationnel représente, pour 70 % des 53 répondants, un élément majeur à considérer lorsqu'ils désirent réaliser une intervention de groupe, le soutien organisationnel étant défini par les intervenants comme la reconnaissance de la méthode par l'organisme, le soutien du chef d'équipe, l'autonomie professionnelle et l'ouverture du milieu.

Doel et Sawdon (2001) recueillent, par l'intermédiaire d'un sondage, l'opinion de 46 intervenants anglais sur les facteurs favorisant la réussite de l'intervention de groupe auprès de personnes en probation. Des huit facteurs identifiés, les conditions relevant de l'environnement telles que la reconnaissance officielle de l'intervention de groupe par l'organisation et l'accès à des ressources matérielles convenables, la présence d'un soutien au sein de l'organisation et la collaboration des collègues et de l'environnement des membres du groupe sont les facteurs qui retiennent le plus l'attention des participants au sondage.

Ces dernières conclusions rejoignent aussi les données de l'étude de Turcotte et Fournier (1994), dans laquelle 34,6 % des répondants affirment manquer de supervision professionnelle et identifient ce manque comme une contrainte à l'utilisation de l'intervention de groupe. De façon analogue, les 39 répondants de la recherche de Frost et Alonso (1993) perçoivent la présence d'un mentor et d'un soutien dans le milieu environnant comme un facteur contribuant à leur développement en tant qu'intervenants de groupe. Le soutien et le feed-back sur l'action sont considérés comme des éléments pouvant agir sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques.

Enfin, Turcotte et Fournier (1994) soulignent que 61 % des 53 intervenants de groupe interrogés consacrent 25 % de leur temps à l'intervention de groupe. Leur tâche principale reste l'intervention familiale ou individuelle. Cette situation est aussi relevée dans l'étude française de Dépinoy (2002). Celle-ci tente de dégager les éléments qui favorisent la pérennité de ce mode d'intervention ou au contraire en expliquent l'abandon. À l'aide de la technique Delphi, 30 assistants sociaux donnent leur point de

vue. Le fait de ne pas être déchargé des interventions individuelles est indiqué par plusieurs comme un frein important à l'engagement des intervenants dans l'intervention de groupe.

Dans de tels contextes de travail, que l'intervention de groupe soit perçue comme un mode d'intervention de second choix risque de perdurer (Frost et Alonso, 1993). Cette réalité constitue un autre élément agissant sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Le soutien de l'organisation, les conditions de travail et la présence d'une source d'enrichissement professionnel permettant le feed-back sur l'action sont des facteurs qui peuvent agir sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

2.4.5 Les facteurs d'ordre personnel

A) Croyance en l'intervention de groupe et bénéfices personnels

Nous avons mentionné précédemment au point 2.4.1 que la croyance en l'intervention de groupe et en son efficacité constitue une qualité fondamentale pour quiconque veut intervenir en groupe. Les résultats de la recherche de Frost et Alonso (1993) viennent appuyer cette information en y ajoutant que l'intervenant doit être un passionné de la dynamique de groupe et avoir aussi du plaisir à intervenir en groupe.

Tout en réitérant l'importance d'aimer faire du groupe, les 14 répondants à un sondage à questions ouvertes visant à explorer le sens que prend l'intervention de groupe dans leur vie ajoutent que l'intervenant doit être attiré par ce mode d'intervention et être motivé à s'y engager (Conyne, 1998). Exercer ce mode d'intervention procure des bénéfices personnels et professionnels. On y apprend à s'utiliser consciemment, à devenir transparents et à respecter de façon inconditionnelle ce que le groupe vit. Arriver à faire confiance au groupe permet de développer un sentiment de bien-être personnel. Dans un article descriptif, Wright (2000) soutient ces points de vue. Ces dernières données semblent être des facteurs favorisant la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

B) Craintes et réactions caractéristiques

Personne n'est né avec l'habileté de travailler efficacement et avec succès auprès des groupes, et l'apprentissage de ce mode d'intervention exige du temps et de la patience (Reid, 1988).

Lors de leur début en intervention de groupe, étudiants et intervenants expérimentent ce mode d'intervention avec beaucoup d'intensité émotionnelle et d'anxiété (Shulman, 1999; Murphy et al., 1996; Frost et Alonso, 1993). Une intervention de groupe éveille, fait ressortir de façon importante l'anxiété chez le débutant et amplifie les préoccupations au sujet de l'exposition, de la compétence, de la honte, de l'exhibitionnisme, du contrôle et du narcissisme de l'intervenant (Menninger, 1991).

Cette anxiété et ces préoccupations se manifestent par les craintes suivantes relativement à l'intervention de groupe :

- Peur engendrée par la multitude d'interactions : le débutant a à composer avec une surabondance de stimuli (Shulman, 1999; Zaslav, 1988) et doit apprendre à conjuguer avec plusieurs niveaux d'intervention à la fois (Home, 1980). Shulman (1999) avance que la complexité du processus de groupe fait peur aux débutants.
- Peur de ne pas pouvoir répondre aux besoins particuliers des membres : au début du processus, les besoins des membres semblent tellement différents que le praticien débutant se questionne sur la pertinence d'utiliser l'intervention de groupe (Reid, 1988, 1997; Home, 1980). L'intervenant craint également de ne pouvoir s'occuper assez de chacun (Home, 1980; Frost et Alonso, 1993).
- Peur d'être évalué publiquement : l'intervention devient publique et se déroule souvent dans des endroits où l'intervenant n'a pas ses points de référence habituels. On observe une difficulté chez les intervenants à s'exposer devant un groupe (Dépinoy, 2002). Il doit alors compter sur sa sécurité personnelle (Shulman, 1999; Reid, 1988, 1997) et accepter le fait que ce qu'il dit ou fait peut être évalué par plusieurs personnes à la fois (Shulman, 1999; Frost et Alonso, 1993; Reid, 1988, 1997; Home, 1980).
- Peur de perdre son prestige d'intervenant : une des raisons pour ne pas s'orienter dans une carrière de thérapeute de groupe est la crainte du pouvoir du groupe (Frost et Alonso, 1993). Si l'intervenant a un ego fragile ou trop fort, ou cherche à combler un besoin de reconnaissance trop fort, l'expérience de groupe peut devenir frustrante (Guimon, 2001; Reid, 1988, 1997; Weiner, 1993).
- Peur de passer pour incompetent : le débutant en intervention de groupe veut pouvoir donner la bonne réponse, par crainte de paraître incompetent. Plusieurs

débutants se considèrent comme des imposteurs et craignent que les membres découvrent leur inadéquation, et leur inhabileté à conduire le groupe (Dies, 1994; Reid, 1988, 1997; Zaslav, 1988). Dans ce sens, ils craignent d'être contestés par le groupe. Ils se sentent responsables du succès ou de l'insuccès de la démarche (Shulman, 1999).

- Peur de perdre le contrôle : la recherche de Dépinoy (2002) met en évidence que la peur de ne pas maîtriser le groupe est un des freins les plus importants dans la décision des intervenants de s'engager dans ce type d'action. Si un membre ou le groupe expriment une émotion trop forte (Shulman, 1999; Frost et Alonso, 1993; Home, 1980), l'intervenant craint de perdre le contrôle et de voir le groupe se désorganiser (Murphy et al., 1996; Reid, 1988; 1997). Il y a anticipation des conflits et crainte de ne pas être capable de les gérer (Murphy et al., 1996). La confrontation est une situation que les débutants tentent d'éviter, de crainte de ne plus être aimés par le groupe. La présence de membres difficiles devient une hantise, et le novice est prêt à tout pour éviter leur apparition (Reid, 1988, 1997).

Ces peurs entraînent des réactions caractéristiques chez les intervenants novices en intervention de groupe. Certains débutants tentent de démontrer qu'ils sont à la hauteur et ressentent le besoin de tout savoir, jouant parfois la carte de la supériorité professionnelle ou de l'expert, utilisant un langage technique, ou tombant dans le piège de l'interprétation à outrance. Ils n'osent être naturels et ne font pas réellement part au groupe de ce qu'ils vivent ou pensent; dans ce sens, le manque d'authenticité est une réaction caractéristique pouvant engendrer une attitude distante au moment de l'intervention (Home, 1980; Zaslav, 1988; Reid, 1988, 1997).

D'autres développent un style rigide, ce qui les conduit à adopter des comportements de contrôle dans le groupe. Nous retrouvons aussi des débutants qui, dans un souci excessif de partager le pouvoir avec le groupe, se montrent trop permissifs, laissant le groupe tout contrôler (Home, 1980). Dans les deux cas, les réactions négatives du groupe sont perçues par l'intervenant comme une défense du membre ou du groupe.

Structurer de façon excessive le contenu des rencontres de groupe et utiliser à outrance les activités sont aussi des réactions-caractéristiques communes. Elles deviennent une fin en soi, alors qu'elles doivent être un moyen pour atteindre les objectifs du groupe (Reid, 1988).

Finalement, une dernière réaction est d'ignorer les problèmes tels que la structure à donner au groupe, la composition, l'organisation matérielle et la collaboration avec les collègues et l'environnement (Reid, 1988), ou de ne pas leur prêter assez d'attention.

En résumé, les éléments d'explication identifiés jusqu'à maintenant sur les difficultés de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique ont des origines diverses. Ce premier constat nous porte à croire que cette mise en oeuvre se réalise en fonction d'un ensemble d'éléments. Par contre, il faut se rappeler que les informations recueillies sont déduites de résultats de recherches sur des thèmes apparentés à la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique. Ces éléments d'explication doivent être considérés comme hypothétiques; ils ont besoin d'être confrontés à la réalité du domaine de l'intervention de groupe afin que leur pertinence puisse être vérifiée. De plus, la provenance diverse de ces sources nous laisse avec une vision fragmentée de ce qui peut agir sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique. Nous aimerions aussi avoir une vision plus unifiée de ces éléments et, dans ce sens, ils doivent être davantage exploités.

2.5 La perception des intervenants dans les recherches

Les recherches dans le domaine de l'intervention de groupe s'adressent autant aux étudiants qu'aux intervenants. La mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique et les éléments agissant sur elle concernent d'abord les intervenants. Ceux-ci ont développé au fil de leur pratique un réservoir d'expériences qui peut contribuer à l'avancement des connaissances sur les facteurs de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention. Ils sont aussi un médium idéal pour confronter les données recueillies sur les éléments d'explication précédents. Leurs perceptions représentent une première façon de rassembler les éléments fragmentaires que nous possédons sur le sujet.

Connaître comment les intervenants perçoivent la spécificité d'une habileté à l'intervention de groupe contribuerait à apporter plus de précision sur la nature d'une telle habileté. Il serait aussi pertinent de connaître leur façon de définir les difficultés de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique et de vérifier si pour eux l'absence de discrimination entre les habiletés d'intervention individuelle et celles spécifiques à l'intervention de groupe pose problème.

À partir de leur expérience, les intervenants peuvent nous amener à mieux situer l'importance de chacun des éléments repérés en relation avec la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique, et nous aider à saisir leur influence mutuelle. Ils peuvent apporter des nouveaux éléments, nous permettant d'obtenir une vision plus complète des facteurs influençant la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

2.6 Sous-questions à l'étude

Ces dernières constatations nous incitent à subdiviser notre question principale en sous-questions :

- 1 Quelles sont (d'après les intervenants) les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe ?
- 2 Quelle est leur perception des difficultés de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique ?
- 3 À quels facteurs, les intervenants attribuent-ils ces difficultés de mise oeuvre ou comment les expliquent-ils ?

Synthèse

Le chapitre sur la recension des écrits nous a permis d'avoir une vue d'ensemble de l'état des connaissances des concepts clés de cette recherche.

Des données recueillies sur les thèmes de l'intervention de groupe et des phénomènes constituant le processus de groupe, nous retenons que l'intervention de groupe s'est développée à partir d'autres modes d'intervention. La littérature, d'abord basée sur les écrits cliniques, provient de plusieurs champs professionnels. Ces deux états de fait occasionnent un manque de précision et de la confusion sur les concepts centraux à ce mode d'intervention. Par contre, la plupart des écrits et des recherches mettent en perspective la richesse de l'intervention de groupe.

À ce sujet, nous constatons que l'intervention de groupe tente de répondre à la fois aux préoccupations de l'individu et du groupe, mais en donnant priorité aux ressources présentes dans le groupe restreint comme véhicule de changement. Elle se démarque des autres modes d'intervention par l'importance accordée au développement des relations interpersonnelles comme médium de mise en place des mécanismes de changement et à

la cohésion comme agent de changement. On insiste sur la flexibilité du rôle du membre qui peut, selon les situations, être l'aidé ou l'aidant. L'intervenant doit se considérer comme une source d'aide au même titre que les membres et doit tendre à occuper une position égalitaire ou périphérique. Ceci implique qu'il partage son pouvoir d'expert et agisse davantage comme un collatéral ou un expert sur le processus.

Cette première tranche de recension des écrits nous a conduite dans un deuxième temps à saisir l'essence et l'influence de chaque phénomène sur le processus de groupe.

Comme troisième étape, nous avons entrepris de situer l'état des connaissances sur les habiletés de l'intervenant de groupe. Cette partie de recension dénote la présence d'un bon nombre d'impressions cliniques et de nombreuses typologies décrivant des habiletés à l'intervention de groupe. S'y remarquent aussi de nombreuses façons de décrire les fonctions de l'intervenant de groupe, une absence de distanciation entre les habiletés d'intervention individuelle et celles de groupe, une rareté de recherches sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe et sur la définition de telles habiletés de même qu'une utilisation indifférenciée des termes techniques et habiletés. Nous avons pu tout de même recenser un bon nombre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe que nous avons classifiées en fonction des phénomènes de groupe.

La recension réalisée sur le thème des éléments expliquant les difficultés de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique laisse supposer que ces difficultés peuvent être multiples et tributaires des éléments suivants : la valeur accordée à l'intervention de groupe, la formation (durée, satisfaction et orientation initiale), l'expérience en intervention de groupe et l'exposition à ce mode d'intervention, les facteurs d'ordres personnel et organisationnel. Le fait que ces informations proviennent de thèmes apparentés à l'intervention de groupe nous incite à vouloir les confronter au domaine de l'intervention de groupe.

Cette intention nous a permis de cerner les intervenants de groupe comme population de cette étude. Dans le contexte actuel du développement des connaissances, la perception des intervenants sur les difficultés de mise en oeuvre d'habiletés à l'intervention de groupe dans la pratique nous apparaît être une source d'informations pertinentes permettant d'alimenter le développement des connaissances sur ce thème spécifique. La formulation des sous-questions à l'étude complète ce chapitre. Il convient maintenant de poursuivre la démarche en déterminant le cadre de référence.

Chapitre 3

Le cadre de référence

Introduction

Le chapitre précédent, sur la recension spécifique, a cerné le développement des connaissances sur l'intervention de groupe et ses constituantes, les habiletés spécifiques à ce mode d'intervention et les facteurs influençant la mise en œuvre de ces habiletés dans la pratique.

Le présent chapitre est consacré à la présentation du cadre de référence servant de structure à cette recherche. Nous organisons celui-ci autour de trois éléments : l'intervention de groupe, les habiletés spécifiques et les facteurs de mise en œuvre de ces habiletés dans la pratique.

3.1 L'intervention de groupe

À partir de définitions de divers auteurs, nous considérons l'intervention de groupe comme :

«Un processus d'aide auprès d'un groupe restreint (5 à 20 personnes) qui s'appuie sur les propriétés actives présentes à l'intérieur du groupe comme élément de stimulation du changement personnel, de groupe et social. C'est une action consciente et volontaire animée par un professionnel, utilisant une démarche structurée ou non, qui vise à aider les membres et le groupe à satisfaire leurs besoins socio-émotifs, à réaliser leurs buts et à acquérir du pouvoir dans le respect des droits et responsabilités de chacun. Cette action repose sur les théories, les concepts, les méthodes, les habiletés et les techniques particulières à ce mode d'intervention.»

3.1.1 Les critères de spécificité de l'intervention de groupe

L'analyse de Furhiman et Burlingame (1990) nous a servi de point d'appui pour distinguer cinq critères de spécificité de l'intervention de groupe :

1. La présence de ressources particulières au sein du groupe restreint permet la mise en place de mécanismes de changement propres à l'intervention de groupe. Ces ressources sont : le sentiment d'appartenance, le soutien mutuel, l'universalisation, le contrôle mutuel, l'apprentissage interpersonnel et la

récapitulation de la situation familiale. Nous y ajoutons la force du nombre, ressource identifiée par Shulman (1979, 1999);

2. La double position d'aidant et d'aidé confère une flexibilité au rôle du membre et permet à celui-ci de jouer un rôle de premier plan dans la réalisation du mandat du groupe;
3. L'attention portée au développement des relations interpersonnelles et à la reconnaissance de leur importance dans la mise en place du processus de groupe représente un troisième élément de spécificité de ce mode d'intervention;
4. Le rôle d'agent de changement attribué au groupe exige d'accorder la primauté au processus de groupe comme base de l'intervention. Cet élément nous est apporté par Heap (1987);
5. La position de facilitateur de l'intervenant qui l'amène à exercer une influence moindre sur le changement et à occuper une position de collatéral et d'expert du processus. Ces deux dernières perspectives sont de Northen (1988) et de Ephross (1989).

3.1.2 Les phases d'intervention

Une intervention de groupe se déroule en quatre phases (Turcotte et Lindsay, 2001). La phase prégroupe renvoie à l'ensemble des démarches à effectuer lors de la mise sur pied du groupe. La phase de début, ou contrat, correspond à la période où le groupe se rencontre pour les premières fois et prend entente sur la cible commune, les rôles respectifs, les normes, les modalités de fonctionnement et l'échéancier. La phase de travail est la période destinée à la réalisation de la cible commune; elle est la plus longue. La phase de fin est consacrée à terminer le travail du groupe.

Ce découpage de l'intervention de groupe en phases d'intervention a permis de répartir les habiletés spécifiques selon le moment le plus approprié pour leur mise en œuvre et de repérer avec plus de facilité où sont situées les difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

3.2 Les habiletés spécifiques

La synthèse de diverses perspectives sur le concept d'habiletés nous a permis de retenir la définition suivante :

«L'habileté en intervention de groupe est un ensemble de gestes, qui, tout en tenant compte des valeurs et des connaissances particulières à ce mode d'intervention, du contexte d'intervention et de l'identité sociale de l'intervenant, sont posés avec adresse et dextérité dans l'intention d'aider le groupe à progresser vers la satisfaction de ses besoins socio-émotifs et la réalisation de sa cible commune.»

Les habiletés spécifiques constituent un élément fondamental du cadre de référence puisqu'elles sont au cœur de notre question de recherche. Afin de délimiter les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, nous procédons comme suit : l'identification des habiletés générales, la sélection des habiletés spécifiques à l'intérieur des typologies recensées et la classification des habiletés à partir des critères établis par Anderson (1984, 1997).

3.2.1 Les habiletés générales

L'objet de cette thèse portant sur les habiletés spécifiques exige de repérer les habiletés qui se rapportent au seul mode d'intervention de groupe et ne peuvent se rattacher à d'autres modes d'intervention ou en dépendre. Une première étape pour déterminer la spécificité d'une habileté à l'intervention de groupe consiste donc à vérifier si les habiletés repérées sont mises en œuvre dans d'autres modes d'intervention, notamment l'intervention individuelle. Les différentes typologies d'habiletés sont confrontées à celle de Shulman (1982). Validée sur le plan de la recherche, celle-ci a été conçue au point de départ pour desservir les modes d'intervention individuelle, conjugale, familiale et de groupe. Son orientation théorique respecte donc la philosophie de l'intervention de groupe. La liste des habiletés de cette typologie se retrouve à l'annexe 1.

Les habiletés qui ont été recensées dans les typologies sur l'intervention de groupe et qui correspondent à cette liste sont, à partir de cet examen, considérées comme des habiletés générales et non comme des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. C'est ainsi que nous avons éliminé des habiletés telles que travailler avec l'immédiateté, utiliser de façon appropriée la révélation de soi, identifier les thèmes prédominants et maintenir l'attention sur la tâche. Malgré leur statut reconnu d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, celles-ci sont aussi mises en œuvre dans d'autres modes d'intervention.

3.2.2 Les critères d'une habileté spécifique en intervention de groupe

La confusion existant dans la littérature sur la spécificité d'une habileté à l'intervention de groupe nous a obligée à rechercher des indications auxquelles nous référer pour déterminer si une habileté pouvait être qualifiée de spécifique à ce mode d'intervention. Quelques auteurs se sont préoccupés de préciser les critères de spécificité d'une habileté à l'intervention de groupe. Selon Gill et Barry (1982), une habileté à l'intervention de groupe est spécifique si elle s'adresse au processus de groupe et qu'elle permet de favoriser la réalisation d'un but commun, de stimuler la coopération et un sentiment d'appartenance, de développer la prise de conscience du groupe de son processus, de faciliter la prise de décision, la résolution de problèmes et le consensus. Anderson (1984, 1997) adhère à cette façon de définir une habileté spécifique, mais y apporte les aspects complémentaires suivants : une habileté est spécifique à l'intervention de groupe si l'intention est de s'adresser à deux personnes et plus, (caractéristique d'ailleurs reprise par Middleman 1990), de stimuler les interactions et l'émergence de l'aide mutuelle. Cette typologie nous apparaissant plus complète, nous la privilégions pour le cadre de référence.

Rappelons que les critères de cette grille sont :

- 1 - L'intervenant s'adresse à une interaction entre deux participants et plus (Middleman, 1990; Anderson, 1984, 1997) avec l'intention de :
- 2 - De stimuler ou de favoriser le développement de cette interaction;
- 3 - D'encourager la mise en place et le partage de responsabilités face au processus de groupe;
- 4 - D'inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle;
- 5 - De stimuler le groupe à réaliser sa cible commune et à utiliser ses ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision.

3.2.3 Le choix des habiletés spécifiques selon les typologies

Les habiletés spécifiques présentes dans les 34 grilles d'habiletés à l'intervention de groupe ont d'abord été classifiées à partir du critère 1. De portée universelle, celle-ci nous a fourni un point de départ pour sélectionner lesdites habiletés spécifiques.

En confrontant ces habiletés à la typologie d'habiletés générales de Shulman (1982), nous avons constaté qu'aucune typologie ne pouvait être considérée dans son ensemble

comme étant une typologie sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Seules des parties de typologie comportaient des habiletés spécifiques à ce mode d'intervention.

En comparant ces parties de typologies, nous avons constaté que plusieurs habiletés étaient identiques ou similaires. Pour éviter la redondance, nous avons procédé de la façon suivante.

Accordant la préséance aux typologies qui avaient fait l'objet de recherche, nous avons débuté notre sélection en repérant les habiletés spécifiques présentes dans cette source première et avons classé chacune sous un des cinq critères. Le résultat de ce repérage (14 habiletés) n'a toutefois pas tracé un portrait exhaustif des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. En effet, certaines des habiletés concernant les phénomènes de groupe telles les habiletés reliées aux normes, aux rôles et au leadership n'y figuraient pas, alors que ces phénomènes sont de première importance dans le travail sur le processus de groupe. C'est pourquoi, dans une seconde opération, nous avons sélectionné les habiletés recensées dans les typologies reliées aux étapes de développement d'un groupe et au processus de groupe; ces typologies, bien que n'ayant pas fait l'objet de recherches, étaient susceptibles, par leur visée, de contenir des habiletés spécifiques. Cette sélection ne nous assurant pas encore la couverture de l'ensemble des phénomènes, nous avons été contrainte de puiser dans des typologies créées en fonction d'un type particulier de pratique de groupe.

L'ensemble des habiletés sélectionnées figure dans un tableau synthèse. La présente section dresse la liste des typologies retenues ainsi que le nombre d'habiletés choisies dans chacune d'entre elles.

Des typologies ayant fait l'objet de recherches, nous avons retenu:

- de Mayadas et Duehn (1982), 4 habiletés sur 12;
- de Harvill (1983), 3 habiletés sur 4;
- de Corey et Corey (1987), 4 habiletés sur 18;
- de l'*Association for the Specialists in Group Work* (1994), 2 habiletés sur 7;
- de Unger (1993) 1 habileté sur 1.

Des typologies sur les étapes de développement, nous avons retenu:

- de Garland, Jones et Kolodny (1965), 6 habiletés sur 29;
- de Anderson (1984, 1997), 3 des 54 habiletés;

- de Berman-Rossi (1993), 5 habiletés sur 27.

Des **typologies sur le processus de groupe**, nous avons retenu:

- de Middleman (1990), 8 habiletés sur 19;
- de Toseland (1995), nous en retenons 6 sur 12.

Des **typologies élaborées en fonction d'un type particulier de pratique**, nous avons retenu:

- de Shulman (1976), 1 habileté sur 23;
- de Glassman et Kates (1986), 1 habileté sur 29;
- de Legault (1988), 2 habiletés sur 25;
- de Gitterman (1989), 4 habiletés sur 37;
- de Steinberg (1997), 2 habiletés. (Cette auteure ne formule pas de typologies formelles mais identifie des habiletés spécifiques tout au long de son oeuvre. Une habileté n'apparaît pas dans les autres listes.)
- de Posthuma (1996), 1 habileté. (Cette auteure ne formule pas de typologie formelle, mais elle est la seule auteure qui identifie une habileté reliée au développement du groupe comme un tout lors de la phase pré groupe.)

Typologies non sélectionnées

Nous avons éliminé les typologies dont les habiletés sont mises en œuvre dans plusieurs modes d'intervention, et ne sont donc pas spécifiques à l'intervention de groupe, soit les typologies de Saint-Arnaud, 1987; de Limbos, 1975; de Corey, 1983; de Dies, 1982; de Dyer et Vriend, 1977; de Ohlsen, 1977 et de Dehelz, 1999.

Par ces opérations, nous avons été aussi en mesure de constater que les typologies de première source incluaient les nomenclatures tirées de celles de Ouellet, 1981, 1983; de Bédard, 1985; de Anderson et Roberston, 1985; de Ephross et Vassil, 1988; de Weil, 1988; de Carrière, 1976; de Brandler et Roman, 1991; de Furhiman et Burlingame, 1990; de Wasserman et Danforth, 1988; de Corey et Corey, 1982 et de Maïer, 1970. C'est pourquoi, celles-ci n'apparaissent pas dans le cadre de référence.

3.2.4 Tableau sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe

Le tableau suivant (tableau I) présente l'ensemble des 53 habiletés retenues comme étant spécifiques à l'intervention de groupe. Elles ont été d'abord classifiées selon les phases d'intervention. Les habiletés de la phase de travail ont été sous-divisées en deux catégories : celles à mettre en oeuvre tout au long de cette phase et celles qui sont particulières aux étapes de développement. Signalons l'absence d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe lors de la phase de fin. Ensuite, en lien avec les critères d'une habileté spécifique (Anderson, 1984, 1997), chaque habileté a été, dans un premier temps, confrontée au critère 1, soit de s'adresser à une interaction entre deux personnes. Répondant toutes à ce premier critère, chacune a été, dans un deuxième temps, placée sous le critère qui lui était le plus approprié. Enfin, l'habileté cognitive « penser en terme de groupe » et celle de « composer avec le multiple » chapeautent l'ensemble des habiletés puisqu'elles sont considérées comme des habiletés traversant les quatre phases d'intervention et répondant à l'ensemble des critères d'Anderson (1984, 1997).

Tableau I
HABILETES SPECIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE¹²

Critère 2 <i>Stimuler le développement des interactions</i>	Critère 3 <i>Encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe</i>	Critère 4 <i>Inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle</i>	Critère 5 <i>Stimuler le groupe à réaliser sa cible commune et à utiliser les ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision</i>
PHASE PRÉGROUPE			
<ul style="list-style-type: none"> - Rechercher les éléments communs entre les besoins des futurs membres (Posthuma, 1996) - Recruter et sélectionner les membres du groupe en vue d'une composition appropriée au but du groupe (<i>Association for the Specialists in Group Work</i>, 1994) 			
PHASE de DÉBUT			
<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le passage des objectifs personnels vers ceux de groupe (Legault, 1988) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et favoriser la création de normes et de règles d'organisation démocratique (Steinberg, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> - Stimuler l'établissement de normes qui favorisent la contribution des membres et le développement de l'aide mutuelle (Steinberg, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> - Établir des buts avec le groupe (Harvill, 1983)

¹ Toutes les habiletés sélectionnées répondent au critère 1, soit de s'adresser à une interaction entre deux personnes et plus.

² L'habileté cognitive de «*penser en terme de groupe*» (Middleman, 1990) ainsi que l'habileté de «*composer avec le multiple*» (Steinberg, 1997) sont des habiletés constantes qui se retrouvent dans les quatre phases d'intervention.

Tableau I

HABILETES SPECIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE (suite)

Critère 2 <i>Stimuler le développement des interactions</i>	Critère 3 <i>Encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe</i>	Critère 4 <i>Inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle</i>	Critère 5 <i>Stimuler le groupe à réaliser sa cible commune et à utiliser les ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision</i>
--	---	--	--

1. Habiletés spécifiques à mettre en œuvre tout au long de la phase travail

PHASE de TRAVAIL			
<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'interaction entre les membres et entre le groupe et l'intervenant (Mayadas et Duehn, 1982) - Stimuler le groupe à réagir à une émotion ou un sentiment exprimés (Mayadas et Duehn, 1982) - Rediriger les messages (Middleman, 1990) - Équilibrer les interactions entre les membres (Harvill, 1983) - Savoir saisir le thème commun derrière les messages indirects du groupe (Corey et Corey, 1987) 	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la cohésion (Middleman, 1990) - Identifier les normes dysfonctionnelles (Toseland, 1995) - Tenir compte des caractéristiques de la culture du groupe (Toseland, 1995) - Renforcer les comportements favorables à l'émergence du leadership (Legault, 1988) - S'assurer que la position du membre dans le groupe n'inhibe pas le dévoilement de soi et l'engagement (Toseland, 1995) 	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer l'importance du travail de groupe (Mayadas et Duehn, 1982) - Encourager et souligner les comportements d'aide mutuelle (Toseland, 1995) - Appuyer les exigences et les attentes du groupe lorsqu'elles appuient la cible commune et l'émergence du système de soutien (Steinberg, 1997) - Créer un environnement sécuritaire et harmonieux dans lequel peut se développer un climat d'attention, de considération et de confiance (Gitterman, 1989) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ramener le groupe à ses buts et aider le groupe et ses membres à les réaliser par étapes (Corey et Corey, 1987) - Mobiliser les ressources du groupe autour du but commun (Toseland, 1995) - Rechercher le consensus (Middleman, 1990) - Structurer la prise de décision collective (Gitterman, 1989) - Favoriser l'engagement de chacun sur le plan interpersonnel et sur celui de la cible commune (Toseland, 1995)

Tableau I

HABILETES SPECIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE (suite)

Critère 2 <i>Stimuler le développement des interactions</i>	Critère 3 <i>Encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe</i>	Critère 4 <i>Inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle</i>	Critère 5 <i>Stimuler le groupe à réaliser sa cible commune et à utiliser les ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision</i>
--	---	--	--

1. Habiletés spécifiques à mettre en œuvre tout au long de la phase travail (suite)

PHASE de TRAVAIL (suite)			
<ul style="list-style-type: none"> - Encourager la participation collective (ou de tous) (Harvill, 1983) 	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager le développement de traditions et de rituels (Middleman, 1990) - Préserver l'histoire et la continuité du groupe (Middleman, 1990) - Intervenir de façon adéquate lors d'incidents critiques reliés au processus de groupe (<i>Association for the Specialists in Group Work</i>, 1994) - Utiliser de façon appropriée la révélation de soi (Corey et Corey, 1987) - Cerner et traiter sciemment les conflits présents dans le groupe (Corey et Corey, 1987) 	<ul style="list-style-type: none"> - Créer un espace pour chaque membre sur les plans émotif et physique (Gitterman, 1989) - Encourager les actions et les activités collectives (Gitterman, 1989) - Encourager le groupe comme un tout (Glassman et Kates, 1986) - Inviter les membres à construire sur les idées des autres (Gitterman, 1989) - Signaler les réalisations du groupe (Middleman, 1990) - Rechercher une aide empathique dans le groupe (Shulman, 1976) 	

Tableau I**HABILETES SPECIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE (suite)**

Critère 2 <i>Stimuler le développement des interactions</i>	Critère 3 <i>Encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe</i>	Critère 4 <i>Inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle</i>	Critère 5 <i>Stimuler le groupe à réaliser sa cible commune et à utiliser les ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision</i>
---	--	---	---

2. Habiletés spécifiques aux étapes de développement

PHASE de TRAVAIL (suite)			
1^{re} étape : confiance			
<ul style="list-style-type: none"> - Généraliser les besoins particuliers dans un but d'établir des terrains communs (Berman-Rossi, 1993) - Être réceptif aux communications voilées et les rendre claires (Berman-Rossi, 1993) 	<ul style="list-style-type: none"> - Structurer un programme qui minimise l'engagement et la frustration (Garland, Jones et Kolodny, 1965) 		<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître la difficulté pour le groupe de prendre une décision (Garland, Jones et Kolodny, 1965)
2^e étape : autonomie			
<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir les efforts d'inclusion et protéger les membres contre de possibles attaques du groupe (Garland, Jones et Kolodny, 1965) 	<ul style="list-style-type: none"> - Traduire le processus de groupe au groupe (Anderson, 1984, 1997) - Clarifier avec le groupe les sujets tabous concernant la nature des relations de pouvoir existant entre l'intervenant et les groupe et entre les membres (Berman-Rossi, 1993) - Partager les émotions reliées au processus de groupe (Anderson, 1984, 1997) 		<ul style="list-style-type: none"> - Permettre la remise en question de la cible commune et la renégociation du contrat initial (Garland, Jones et Kolodny, 1965)

Tableau I

HABILETES SPECIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE (suite)

<p>Critère 2 <i>Stimuler le développement des interactions</i></p>	<p>Critère 3 <i>Encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe</i></p>	<p>Critère 4 <i>Inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle</i></p>	<p>Critère 5 <i>Stimuler le groupe à réaliser sa cible commune et à utiliser les ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision</i></p>
---	--	---	---

2. Habiletés spécifiques aux étapes de développement (suite)

PHASE de TRAVAIL (suite)			
3^e étape : intimité			
	<ul style="list-style-type: none"> - Maintenir un équilibre entre le dévoilement de soi et le droit à l'intimité (Anderson, 1984, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir ou appuyer le groupe dans ses efforts conjoints d'aide mutuelle et de travail sur la cible commune (Berman-Rossi, 1993) - Savoir permettre l'individualité tout en renforçant la solidarité dans le groupe (Gitterman, 1989) 	<ul style="list-style-type: none"> - Laisser le groupe agir par lui-même (Garland, Jones et Kolodny, 1965) - Remettre au groupe le problème ainsi que la responsabilité de ses décisions (Garland, Jones et Kolodny, 1965)
4^e étape : interdépendance			
			<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des stratégies permettant l'expérimentation à l'intérieur et à l'extérieur du groupe (Berman-Rossi, 1993)

3.2.5 Les fonctions de l'intervenant de groupe

Des deux études sur le sujet, nous éliminons la recherche de Lieberman, Yalom et Miles (1973), puisqu'elle a été contestée pour sa validité interne. Nous ne pouvons nous référer à celle de Corey et Corey (1987), qui attribuent à l'intervenant de groupe les fonctions de faciliter et d'intervenir, puisque nous avons identifié la facilitation comme le rôle-clé de l'intervenant de groupe et comme un des critères de spécificité de ce mode d'intervention.

Nous constatons que la classification des habiletés spécifiques à partir des critères d'Anderson (1984, 1997) et des phases d'intervention peut être associée aux fonctions de l'intervenant de groupe. Par exemple, le critère de stimuler le développement des interactions est relié à la fonction de s'assurer du bon déroulement de la démarche, celui d'encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe aux fonctions de régulation, de métacommunication, de communication et de cohésion du groupe. Le critère de développer l'aide mutuelle correspond à la fonction du même nom, et celui de l'utilisation des ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision est associé à la fonction de travail sur la tâche ou sur les objectifs du groupe. Enfin, le fait de regrouper les habiletés spécifiques par phases d'intervention correspond à la fonction de l'intervenant sur cet aspect. En somme, les cinq critères d'une habileté spécifique à l'intervention de groupe peuvent être considérés dans le cadre de référence de la présente recherche comme les fonctions de l'intervenant de groupe, et le découpage par phases d'intervention comme des repères quant à la mise en œuvre de ces habiletés spécifiques.

3.3 Les facteurs de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques dans la pratique

Nous avons défini précédemment un facteur comme étant :

«Tout élément qui interagit de façon positive ou négative sur la capacité d'établir des liens entre ce qui se passe dans le groupe ou d'y faire référence, et la sélection d'une ou de plusieurs habiletés spécifiques à l'intervention de groupe comme geste possible à poser.»

La recension des écrits sur les facteurs agissant sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique démontre que peu de recherches abordent directement ce thème. Les auteurs ayant plutôt posé des hypothèses pour

expliquer cette mise en œuvre, nous utilisons celles-ci pour amorcer une première catégorisation des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

3.3.1 Les facteurs d'ordre personnel

- les croyances, les valeurs, les dispositions de l'intervenant par rapport à l'intervention de groupe (Conyne, 1998; Frost et Alonso, 1993);
- les réactions à l'intervention de groupe (Murphy et al., 1996; Frost et Alonso, 1993).

3.3.2 Les facteurs de l'ordre du développement professionnel

a) La formation reçue :

- les connaissances (théoriques) sur l'intervention de groupe : les principaux modèles d'intervention en groupe, les phénomènes de groupe, les caractéristiques des étapes de développement; les rôles positifs et négatifs que les membres peuvent prendre dans un groupe, les avantages et les désavantages d'utiliser l'intervention de groupe, et la connaissance des ressources particulières au groupe restreint permettant un changement (*Association for the Specialists in Group Work*, 1994);
- l'orientation de la formation initiale (Dies, 1980; Spitz et al., 1980; Haran, 1992);
- la durée de la formation : son lien avec le développement de la capacité de l'intervenant de déléguer le contrôle à l'intérieur du groupe, et de se positionner comme facilitateur (Steinberg, 1993);
- la perception de la qualité de la formation académique et pratique (Knight, 1997; Murphy et al., 1996; Wiggins et Carrol, 1993).

b) L'expérience

- l'exposition à l'intervention de groupe à titre d'observateurs, de participants à un groupe (Salvendy, 1991);
- le nombre d'expériences (Hines, Stockton et Morran, 1995; Salvendy, 1991; Kivlighan et Quigley, 1991; Sexton-Villalta, 1995).

3.3.3 Les facteurs environnementaux

- la valeur accordée à l'intervention de groupe par les maisons d'enseignement et les établissements employeurs (Knight, 1997; Bernard, 1991);

- la perception d'un soutien de l'environnement (Doel et Sawdon, 2001; Frost et Alonso, 1993);
- les conditions de travail (temps alloué, conditions d'exercice) (Doel et Sawdon, 2001; Turcotte et Fournier, 1994).

Synthèse

En résumé, le cadre de référence de cette recherche a été articulé autour de trois éléments. Le premier, la spécificité de l'intervention de groupe, a été organisé autour de cinq critères. Le second élément est celui des habiletés spécifiques et constitue l'élément central de cette recherche. Pour parvenir à l'articuler, plusieurs opérations ont été réalisées, soit l'identification d'habiletés générales, l'évaluation de chacune des habiletés restantes à l'aide des critères d'une habileté spécifique d'Anderson (1984, 1997) et le choix des typologies en fonction des recherches et des auteurs de premières sources. Nous avons sélectionné de cette façon 53 habiletés spécifiques. Un tableau les a présentées en les classant selon les critères d'une habileté spécifique et les phases d'intervention. Ceci nous a permis de constater que ces critères pouvaient être associés aux fonctions de l'intervenant de groupe comme facilitateur. Le troisième élément, celui des facteurs agissant sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique, a été divisé en trois catégories : les facteurs d'ordre personnel, ceux de l'ordre du développement professionnel et les facteurs environnementaux.

En lien avec les concepts clés de la question de recherche, ce cadre de référence a comme avantage de couvrir ceux-ci et de donner une direction à prendre quant à la méthodologie à privilégier. Il fournit le contexte nécessaire à l'interprétation des données. Par contre, le fait qu'il s'appuie sur un nombre restreint de recherches en limite la portée.

La structure de cette recherche étant mise en place, nous sommes présentement en mesure d'élaborer la stratégie de recherche.

Chapitre 4

Méthodologie

Introduction

Le chapitre précédent a décrit la démarche qui sous-tend l'élaboration du cadre référence. Nous avons établi des liens entre les principaux concepts à l'étude permettant ainsi la mise en place du contexte nécessaire à la détermination de la méthodologie de recherche. Le présent chapitre aborde les diverses démarches réalisées dans le cadre de cette étape de recherche.

4.1 Le type de recherche

Notre question de recherche explore un aspect de l'intervention de groupe peu connu et peu étoffé jusqu'à maintenant. En lien avec cette caractéristique, nous avons privilégié une méthode de recherche qualitative puisque ce type de méthode convient à des situations de recherche où l'on vise «à *approfondir un processus, un phénomène*» (Deslauriers et Kérisit, 1997:88). Les intentions de la présente recherche étant de fournir des informations contextuelles et d'identifier de nouvelles pistes pour la compréhension de ce phénomène (Deslauriers et Kérisit, 1997; Fortin, 1988) concordent avec les principes de la recherche qualitative. En rendant compte des perceptions des intervenants basées sur la réalité vécue dans leur pratique, elle respecte aussi l'importance accordée par la recherche qualitative aux préoccupations des acteurs sociaux (Patton, 1990; Deslauriers et Kérisit, 1997). Enfin, en analysant les expériences qu'ont les sujets des facteurs de mise en œuvre non pas dans leur sens objectif mais sous l'angle du sens qu'ils ont pour eux, cette recherche qualitative est de type phénoménologique (Giorgi, 1997).

4.2 L'échantillon

4.2.1 La méthode d'échantillonnage

Les participants ont été choisis en fonction de certaines caractéristiques et non en fonction du hasard. La méthode d'échantillonnage utilisée a donc été non probaliste. Des diverses techniques lui étant associées, nous avons privilégié la méthode boule de neige, c'est-à-dire qu'à partir de contacts personnalisés, nous avons demandé à être dirigée vers des participants potentiels qui à leur tour pouvaient nous en faire connaître d'autres.

Plus souvent utilisée en recherche qualitative (Patton, 1990), la méthode boule de neige est utile pour recruter des populations spécifiques ou difficiles à rejoindre (Rubbin et Babbie, 1997). À partir d'un réseau de relations, le chercheur peut atteindre plus facilement les personnes qui correspondent aux besoins de l'étude (D'Astous, 1998). Par contre, cette technique présente comme désavantage de confiner le recrutement à un réseau X, pouvant ainsi interférer avec la représentativité (Grinnell, 1993; Boudon, 1980). Nous avons contourné ces limites de la technique d'échantillonnage boule de neige en recrutant les participants à notre étude dans différents milieux physiques d'intervention et en prenant soin d'avoir plusieurs informateurs clés.

4.2.2 Le terrain d'échantillonnage

Consciente que la mission des établissements oriente la pratique en intervention de groupe (Garland, 1992; Kurland et Salmon, 1992), nous avons recherché un type d'organisme qui par la nature de son mandat opte pour une pratique de groupe de soutien. Rappelons que celui-ci est «*une forme d'organisation des services professionnels permettant d'allier les connaissances et les habiletés de l'intervenant aux échanges entre membres du groupe partageant le problème*» (Lavoie et Stewart, 1995:14). Par ces caractéristiques, le groupe de soutien met l'accent sur les possibilités d'aide mutuelle entre les membres et suppose par conséquent un travail actif auprès du groupe; il exige de l'intervenant la mise en œuvre d'un large éventail d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Par ce choix, nous augmentons les possibilités de recruter des participants à la recherche qui avaient eu l'occasion de mettre en œuvre plusieurs habiletés spécifiques à ce mode d'intervention.

Deux types d'organismes correspondaient à cette situation : les CLSC (Centres locaux de services communautaires), établissements parapublics dont le mandat est orienté vers une réponse aux besoins bio-psycho-sociaux d'une population d'un territoire délimité, et les organismes communautaires, dont la mission est de répondre à un besoin particulier d'un milieu donné. Compte tenu du caractère parapublic des CLSC, les mandats sont assez uniformes d'un CLSC à l'autre, alors que ceux des organismes communautaires varient en fonction du milieu desservi. Pour cette raison, nous avons privilégié les CLSC comme terrain d'échantillonnage, nous assurant d'un contexte d'intervention aussi homogène que possible.

4.2.3 La stratégie de recrutement

Pour des raisons pratiques et économiques, nous avons limité le recrutement des participants aux zones urbaines de Montréal et de Québec. Afin de mettre en application la méthode de boule de neige, nous avons dans un premier temps contacté les coordonnateurs, les gestionnaires de services sociaux et les conseillers cliniques de CLSC, ainsi que des intervenants de groupe que nous connaissions. Après leur avoir expliqué le but de la recherche, nous leur demandions de nous mettre en contact avec des intervenants qui à leur connaissance pouvaient répondre aux critères de sélection. Nous effectuons le même type de demandes aux participants rencontrés en entretien.

Dans une seconde vague de recrutement, nous avons sollicité de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux les noms de leurs membres des zones urbaines de Montréal et de Québec qui, lors de leur inscription annuelle, avaient déclaré pratiquer l'intervention de groupe.

Nous avons préalablement établi un contact avec tous les candidats dont les noms nous ont été soumis pour leur présenter le but de la recherche, vérifier leur intérêt à y participer, nous assurer que ces candidats répondaient aux critères de sélection et nous informer des démarches à effectuer pour obtenir le consentement de leur établissement. Ensuite, nous avons fait parvenir à la personne contact de l'établissement et au participant une lettre expliquant le but de la recherche (voir annexe II), une courte description de l'entretien ainsi que les formulaires de consentement (voir annexe III).

Pour parvenir à constituer notre échantillon, nous avons contacté 22 des 29 CLSC de la région du grand Montréal, trois des quatre CLSC de la région de Laval, deux de la région des Laurentides, un de la région de Lanaudière et huit des 10 CLSC de la région de Québec. Pour former notre échantillon, nous avons sollicité l'aide de 28 gestionnaires ou coordonnateurs, et de huit intervenants de groupe que nous connaissions personnellement. Ceux-ci nous ont référé à 52 intervenants. Parmi eux, plusieurs ne répondaient pas à l'un ou l'autre des critères de sélection; d'autres n'ont pas été retenus puisqu'ils connaissaient la chercheuse dans des contextes de formation. Enfin, quelques personnes disaient ne pas être intéressées par cette recherche.

4.2.4 Les caractéristiques des participants à la recherche

A) La composition de l'échantillon

D'abord, il était important de préciser, au sein de ce milieu organisé par le même ensemble de rapports socioculturels qu'est l'intervention de groupe, quels participants étaient les plus susceptibles de fournir le type de données que nous recherchions. À cet effet, nous nous sommes assurée de constituer l'échantillon en fonction des trois critères de composition suivants : correspondre à un profil précis sur le plan de la formation générale; représenter des niveaux contrastés de formation spécifique et d'expérience en intervention de groupe; veiller à ce que la pratique d'intervention de groupe des participants soit en conformité avec les définitions adoptées dans cette recherche.

- Correspondre à des critères précis sur le plan de la formation générale

Compte tenu de l'absence de réglementation au Québec dans le domaine de la relation d'aide permettant de s'improviser intervenant sans avoir un diplôme, il était essentiel de sélectionner les participants à partir d'une donnée objective : posséder un diplôme dans un domaine où les notions de relation d'aide et les habiletés associées sont enseignées.

Plusieurs disciplines en relations d'aide sont appelées à intervenir auprès d'un groupe de soutien en CLSC : psychologie, counselling, sexologie, andragogie, criminologie, travail social, psychoéducation, relations humaines, psychosociologie de la communication, etc. Pour nous permettre d'avoir une certaine homogénéité de l'échantillon, nous avons arrêté notre choix à un domaine professionnel, soit les diplômés de baccalauréat en travail social. C'est une discipline dont nous connaissons bien la culture et les orientations, et dont une des traditions d'intervention est celle de groupe. Puisque le niveau de diplomation donnant accès à l'exercice de la profession du travail social, est le baccalauréat, nous avons opté pour ces diplômés. Nous pouvions ainsi compter sur un bassin d'intervenants suffisamment important pour recruter le nombre de participants requis pour cette recherche.

Cependant, malgré une homogénéité sur le plan du diplôme, la formation reçue en intervention de groupe pouvait comporter un écart dans sa durée.

- Représenter des niveaux contrastés de formation spécifique et d'expérience en intervention de groupe

Voulant nous assurer de l'obtention de données significatives et d'une diversification interne des sources d'information chez les participants, nous avons opté, comme second critère de composition, pour l'existence d'un écart entre les participants aux plans de la formation et de l'expérience. À cet effet, nous nous sommes appuyée sur les informations issues de notre cadre conceptuel au sujet de l'influence sur la perception des intervenants, de la durée de la formation en intervention de groupe et de l'expérience acquise dans ce mode d'intervention. Ainsi, les recherches de Wiggins et Carroll (1993) et de Steinberg (1993) ont relevé l'influence de la durée de la formation en intervention de groupe sur le degré d'aisance d'utilisation du processus de groupe. Les résultats de la recherche de Steinberg (1993) ont mis en évidence que les intervenants ayant reçu une formation de 135 heures et plus étaient plus à l'aise avec le processus de groupe que ceux ayant reçu une de 90 heures et moins.

De la même manière, les hypothèses d'explication avancées par les auteurs sur les facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe ont laissé percevoir que l'expérience peut agir sur la façon de conceptualiser le processus de groupe ainsi qu'influencer le niveau de confiance des intervenants en leurs habiletés (Salvendy et al., 1990; Hines, Stockton et Morran, 1995; Sexton-Villalta, 1995).

Nous avons donc regroupé la moitié des participants ayant reçu une formation courte, soit 45 heures et moins (F-), et l'autre moitié une formation longue, soit 135 heures et plus (F+). Nous avons aussi préféré sélectionner comme critère le nombre d'heures de formation au lieu du nombre de cours. Ceci nous permettait d'inclure les heures d'activités de formation continue en intervention de groupe suivi par un intervenant. Pour tenir compte de notre choix de contraster les situations sur le plan de la formation, les intervenants qui présentaient un parcours de 90 heures de formation n'ont pas été retenus. Enfin, l'échantillon reflétait également la réalité de la formation à l'intervention de groupe dans les différentes unités de formation en travail social du Québec, le nombre d'heures de formation donné en intervention de groupe n'y étant pas uniforme.

Nous avons aussi veillé à répartir les participants en deux groupes sur le plan de l'expérience : les débutants et les participants expérimentés. Tout comme Hines, Stockton et Morran (1995), nous avons considéré comme débutant (E-) un intervenant

Stockton et Morran (1995), nous avons considéré comme débutant (E-) un intervenant qui a réalisé de une à six interventions de groupe et, à l'instar de Slavendy (1990), un intervenant expérimenté, (E+) quelqu'un qui en a menées 20 et plus (1000 heures). Afin de conserver un écart sur le plan de l'expérience, les intervenants ayant un parcours se situant entre ces deux extrêmes n'ont pas été sélectionnés pour les fins de cette recherche.

Notre échantillon comportait donc quatre sous-groupes :

- 3 intervenants ayant une formation de 45 heures et moins à l'intervention de groupe et ayant réalisé entre une et six interventions de groupe (F-E-);
 - 3 intervenants ayant une formation de 135 heures à l'intervention de groupe et ayant réalisé entre une et six interventions de groupe (F+E-);
 - 3 intervenants ayant une formation de 45 heures à l'intervention de groupe et ayant réalisé 20 interventions de groupe et plus (F-E+);
 - 3 intervenants ayant une formation de 135 heures à l'intervention de groupe et ayant réalisé 20 interventions de groupe et plus (F+E+).
- Nous assurer de la correspondance entre l'intervention de groupe réalisée par les participants et les définitions adoptées dans cette recherche

En cohérence avec les définitions de l'intervention de groupe et de pratique de soutien retenues dans cette recherche, l'intervention de groupe devait avoir une durée minimum de huit rencontres et s'effectuer dans le cadre d'une action volontaire et consciente auprès d'un groupe restreint (5 à 20 personnes), de même que répondre aux caractéristiques du groupe de soutien telles que définies précédemment. Les buts et objectifs des interventions menées devaient faire référence à des thèmes tels que briser l'isolement, permettre la reconstitution d'un réseau de soutien et favoriser l'aide mutuelle entre les membres du groupe.

B) Critères de sélection des participants

Deux critères de sélection des participants ont découlé de ces choix de composition de l'échantillon, soit avoir réalisé au moins une intervention de groupe dans l'année en cours, et ne pas connaître la chercheure.

- Avoir réalisé une intervention de groupe en cours d'année

Afin d'avoir accès à une perception personnalisée qui exige une certaine confrontation empirique en intervention de groupe, il nous importait de recruter des participants qui avaient effectué au moins une intervention de groupe (terminée au moment de l'entretien) et dont la réalisation remontait à moins d'un an.

- Ne pas connaître la chercheure

Compte tenu de notre statut de formatrice, de chargée de cours dans différentes unités de formation et d'experte dans le domaine de l'intervention de groupe au Québec, il était important de vérifier lors de la sélection si nous avions eu des liens de formation avec les participants potentiels ou s'ils nous connaissaient de réputation. Si tel était le cas, ils n'étaient pas retenus pour cette recherche.

C) Caractéristiques des participants

Le tableau II donne une vue d'ensemble des caractéristiques des participants à la recherche.

Tableau II
Caractéristiques des participants à la recherche¹

Participants (noms de code)	F+E+			F-E+			F+E-			F-E-		
	Anne	Joie de Vivre	920	Camille	Auro re duPin	Germain	888	44190	Lino	Lulu	2010	Rebecca
SEXE	F	F	F	M	F	M	M	F	M	F	F	F
AGE	51	48	50	45	33	41	39	28	27	34	45	38
SECTEURS D'INTERVENTION												
- Adulte	X			X								
- Maintien à domicile		X			X	X	X		X		X	X
- Enfance/famille /jeunesse			X					X	X	X		
ANNÉES D'EXPÉRIENCE												
- globale	18	30	25	22	8	19	10	5	5	10	7	2
- intervention individuelle	18	30	25	20	8	10	10	4	5	10	7	2
- intervention de groupe	18	30	18	22	8	9	6 mois	3	5	4	2 mois	1 /1/2
- intervention collective	0	15	0	2	0		0	5	0	0	4 ans	0
NOMBRE D'INTERVENTIONS DE GROUPE	32	50 et +	38	30	23	50	2	5	5	3	2	3
NOMBRE DE GROUPE/SEMAINE	1	2	1	1/ mois	6	2	1	2	1		2	1
FORMATION À L'INTERVENTION DE GROUPE (HEURES)												
- longue	200	400	135				135	135	135			
- courte				45	45	0				45	45	30
Formation continue			90			21						
Supervision	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non

Tel que l'indique le tableau II, l'échantillon était composé de 12 participants ayant un baccalauréat en travail social et œuvrant dans un groupe de soutien en CLSC. Tous ont déclaré participer de façon volontaire à cette recherche.

Huit participants étaient des femmes et quatre des hommes. L'âge variait entre 27 et 51 ans. Deux d'entre eux étaient à la fin de la vingtaine, quatre dans la trentaine, quatre autres dans la quarantaine et deux au début de la cinquantaine.

¹ Les noms de code ont été choisis par les participants

Quatre participants provenaient de quatre CLSC de la région de Québec et huit de sept CLSC de la région de Montréal. Trois secteurs d'intervention étaient représentés : adulte/santé mentale (deux participants); intervention en maintien à domicile, c'est-à-dire auprès des personnes en perte d'autonomie et de leurs proches (six participants); famille/enfance/jeunesse (quatre participants).

Le soutien de l'environnement étant perçu par les auteurs comme un élément à prendre en compte dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, nous avons jugé bon de recueillir quelques informations au sujet du soutien professionnel auquel pouvaient avoir recours les participants lors de leur intervention de groupe. Au moment des entretiens, aucun participant ne bénéficiait d'un soutien professionnel de type supervision pour les interventions de groupe.

Malgré la variété des problématiques et des clientèles visées, les objectifs poursuivis par les interventions visaient tous, par le développement de l'aide mutuelle et d'un réseau de soutien, à briser l'isolement des membres du groupe et à faciliter la résolution des difficultés rencontrées.

4.3 La collecte des données

4.3.1 La modalité de collecte de données

Les données recueillies étant tributaires de l'expérience dans la pratique de l'intervention de groupe et par conséquent essentiellement de nature subjective, nous avons choisi l'entretien semi-structuré comme modalité de collecte de données afin d'obtenir des données riches, nuancées et les plus complètes possible.

L'entretien correspondait également à notre philosophie de considérer le participant comme une source d'information essentielle, un témoin privilégié de la situation à explorer (Poupart et al., 1997). Le contact direct avec le participant permettait à celui-ci de donner sa vision personnelle des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique, de la détailler, de la nuancer et de la contextualiser.

De plus, des divers types d'entretien, celui qu'on qualifie de semi-directif était le plus approprié à la structure de cette recherche. Il nous permettait d'encadrer l'entretien autour des éléments à l'étude, tout en laissant aux participants une liberté d'expression assez large.

4.3.2 Les instruments de collecte

A) Cadre général du déroulement des deux entretiens

Nous avons convenu de rencontrer les participants à deux reprises. Ceci nous semblait essentiel à l'atteinte de nos objectifs de recherche. Pouvant varier selon les besoins et le rythme des participants, les entretiens ont eu une durée moyenne d'une heure quinze minutes et ont eu lieu à quinze jours d'intervalle. Chacun des entretiens s'est déroulé en respectant les quatre étapes suivantes :

1) Accueil :

Les deux entretiens ont débuté par une période informelle où la chercheuse visait à établir un climat de confiance avec le participant. Nous avons appuyé fortement sur le fait que cette démarche n'en était pas une d'évaluation des compétences et sur l'importance de la contribution de chacun au développement des connaissances en intervention de groupe. Lors du premier entretien, nous avons fait signer au participant le formulaire de consentement éclairé (voir annexe III) et lui avons demandé de se choisir un nom de code pour assurer l'anonymat des données.

2) Corps de l'entretien :

La collecte des données succédait à cette première étape de mise en train. Afin de respecter la philosophie de l'entretien semi-directif consistant à considérer le participant comme l'acteur principal de l'entretien et à ne pas lui imposer une façon de percevoir la situation, nous avons utilisé des questions ouvertes. L'ordre des questions permettait de traiter dans un premier temps des thèmes généraux, puis, dans un second, des thèmes plus spécifiques à l'objet de l'étude. Cependant, les besoins du participant, son rythme, ses opinions, ses perceptions, sa façon d'aborder les thèmes à l'étude pouvaient bousculer cet ordre : dans ce sens, la grille proposée se voulait souple.

3) Conclusion de l'entretien :

Nous avons conclu chacun des entretiens en vérifiant si tous les thèmes prévus à la grille d'entretien avaient été couverts et en demandant au participant s'il voulait ajouter quelque chose. À la fin de chacun des entretiens, nous avons remercié le participant de sa collaboration et de sa contribution.

4) Recueil d'informations générales et sociodémographiques :

La quatrième et dernière étape du premier entretien a consisté à faire compléter par le participant la fiche d'informations générales (voir annexe IV). Nous avons terminé cet entretien en l'informant qu'avant de déposer la thèse, nous organiserions une rencontre de rétroaction sur les résultats préliminaires de la recherche.

B) Élaboration du guide d'entretien

Le guide d'entretien (voir annexe V) est inspiré des questions de recherche, et des éléments du cadre de référence incluant des hypothèses d'explication fournies par les auteurs sur les facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

- Premier entretien

La première rencontre permettait une appropriation du matériel d'entretien. Pour faciliter l'identification des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique, il convenait tout d'abord de recueillir la perception des participants sur ces habiletés. Cependant, il était fort possible que ceux-ci ne puissent se remémorer l'ensemble des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe mises en œuvre ou pouvant l'être. Afin de leur faciliter la tâche, le premier entretien poursuivait comme objectifs : a) de présenter la liste des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe issue du cadre de référence; b) de recueillir les conceptions des participants sur ces habiletés en rapport avec l'intervention de groupe; c) de préparer le participant au deuxième entretien; d) de compléter la liste d'informations générales. Deux thèmes y ont été abordés : les perceptions générales sur les habiletés à l'intervention de groupe et les habiletés spécifiques à ce mode d'intervention.

La première étape de l'entretien visait à connaître la façon dont le participant concevait les habiletés à l'intervention de groupe. Une première question permettait de faire un tour d'horizon des habiletés que le participant percevait spontanément mettre en œuvre en intervention de groupe.

Nous avons noté dans la littérature un manque de différenciation entre les habiletés à l'intervention individuelle et celles à l'intervention de groupe. La deuxième question visait donc à voir si le participant percevait une spécificité des habiletés à l'intervention de groupe et si oui comment il la définissait.

Dans une seconde étape, nous recherchions la perception des participants sur l'importance des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, leur mise en œuvre et le degré de facilité ou de difficulté éprouvé avec celles-ci. Cette exploration nous semblait être un prérequis à l'identification des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Lors de la troisième question, nous présentions les quatre fonctions autour desquelles sont regroupées les habiletés spécifiques et demandions aux participants d'y réagir. Par la suite, nous leur exposions la liste d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe (voir annexe VI) élaborée à l'intérieur du cadre de référence et leur demandions de prendre le temps de réfléchir à l'importance qu'ils accordaient à ces habiletés et à la mise en œuvre qu'ils croyaient en faire. Ce temps de réflexion se faisait sans notre présence. À notre retour, nous explorions, à partir de leur réflexion et à l'aide de six questions, leur perception de l'importance de ces habiletés, la mise en œuvre de celles-ci dans la pratique des participants et leurs perceptions du degré de facilité ou de difficulté de ces habiletés. Nous recherchions aussi la perception de ces aspects dans la pratique en intervention de groupe en général. À la fin de cet entretien, dans le but de préparer les participants au second, nous leur remettions un guide pour les aider à sélectionner des incidents critiques au cours desquels ils avaient rencontré de la difficulté ou de la facilité à mettre en œuvre des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe (voir annexe VII).

- Deuxième entretien

Le second entretien avait comme objectif de cerner, à partir d'incidents critiques, la perception des participants sur les facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique. Il s'est déroulé en trois étapes.

À partir de la description de deux situations représentatives de leur pratique, dans lesquelles les participants considéraient avoir eu de la facilité ou de la difficulté à mettre en œuvre des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, nous les invitons, par l'intermédiaire de deux questions, à identifier les habiletés mises en exercice. Ensuite, nous leur demandions de nous faire part de leurs perceptions des facteurs expliquant la facilité ou la difficulté rencontrée lors de la mise en œuvre de ces habiletés spécifiques.

Pour obtenir une vision plus globale des facteurs de mise en œuvre, nous les invitons dans une deuxième étape à reprendre, à l'intérieur de la liste d'habiletés, celles qu'ils considéraient comme faciles ou difficiles à mettre en œuvre, et à nous en donner les

raisons. Nous avons aussi voulu savoir si certaines habiletés spécifiques leur paraissaient maintenant faciles à mettre en œuvre alors qu'au début elles leur avaient posé des difficultés. Nous avons aussi sollicité leur avis sur les raisons expliquant ce changement. Nous terminions cette section par une question d'ordre général portant sur les facteurs facilitant ou non la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

Lors de la troisième étape, nous posions deux questions pour connaître l'importance relative accordée aux facteurs reconnus en cours d'entretien comme étant favorables ou défavorables à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique et demandions aux participants d'indiquer un ordre de priorité à ces facteurs. Une dernière question concluait l'entretien et permettait de nous assurer que le participant n'avait pas d'autres informations à nous donner concernant les facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

4.3.3 La mise à l'essai de la grille d'entretien

Une mise à l'essai de la grille d'entretien a été réalisée auprès de trois intervenants. Cette démarche nous a permis de nous assurer que la structure de l'entretien était adéquate, que les questions étaient facilement comprises et qu'elles permettaient de bien recueillir le type de données recherchées.

La réaction de ces personnes nous a fait prendre conscience que l'exercice de commenter la grille d'habiletés pouvait être perçue comme une évaluation de leurs compétences. Ce constat nous a amenée à insister fortement, dans la lettre d'invitation, lors des premiers contacts avec les participants potentiels et au début de chaque entretien, sur le fait que la contribution de chacun permettait de mieux saisir les facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Nous profitions de l'occasion pour clarifier que ces entretiens ne s'avéraient aucunement un moyen d'évaluer les compétences des participants.

Nous avons aussi réajusté le plan du premier entretien, plus particulièrement sur le thème des habiletés spécifiques. Nous y avons inclus une question d'introduction portant sur les caractéristiques d'une habileté spécifique à l'intervention de groupe. Dans son libellé, cette question expliquait d'abord les caractéristiques d'une habileté spécifique à l'intervention de groupe et amenait par la suite le participant à y réagir. Elle a permis aux

participants de mieux saisir le but que nous poursuivions en leur présentant cette liste d'habiletés.

Enfin cette mise à l'essai nous a montré qu'il valait mieux laisser le choix à chaque participant de commenter l'ensemble des habiletés présentes dans la liste. C'est ainsi que certains ont délaissé la liste pour nous parler de façon plus spontanée des habiletés spécifiques, alors que d'autres s'y sont attachés.

4.3.4 L'intervieweuse

Nous avons profité de cette mise à l'essai pour améliorer nos comportements et réactions comme intervieweuse. Nous souhaitions aussi limiter l'effet de désirabilité sociale créé par notre statut de formatrice et par le fait que notre thèse porte sur notre domaine de spécialisation. À cet effet, nous avons contacté monsieur Gérald Boutin, professeur à l'UQÀM en sciences de l'Éducation et auteur d'un livre sur l'entretien qualitatif, et avons conclu avec lui trois rencontres de supervision à partir du matériel recueilli dans cette étape. Avec la permission des personnes ayant contribué à la mise à l'essai, les entretiens ont été filmés sur vidéo et apportés en supervision.

Cette mise à l'essai et cette supervision nous ont permis de constater l'effet non souhaité que pouvaient avoir nos réactions non verbales sur les participants et de les corriger.

4.3.5 La consignation des données de recherche

Les entretiens ont été enregistrés sur bandes audio magnétiques puis transcrits. Nous avons vérifié l'ensemble de ces transcriptions.

Pour nous assurer de pouvoir compter sur un échantillon réel de 12 participants, nous avons décidé d'en sélectionner 16. Nos analyses ont été faites à partir des entretiens de 12 participants. Ceux de deux participants ont été éliminés parce qu'inaudibles. Nous avons conservé les entretiens de deux autres participants en réserve. Ce choix a été fait au hasard pour l'un et en fonction du secteur d'intervention pour l'autre.

4.4 L'analyse des données

L'analyse des données a été réalisée en quatre étapes : la segmentation du matériel, l'élaboration de la grille d'analyse, le codage et l'analyse elle-même.

4.4.1 La segmentation

Étape d'organisation et d'appropriation du matériel à analyser, elle a nécessité plusieurs lectures flottantes qui nous ont permis de nous imprégner du sens et des idées générales de chaque entretien. Tout comme le recommande L'Écuyer (1987), nous avons noté nos impressions au fur et à mesure qu'elles se présentaient. Cette opération essentielle a orienté les choix concernant le découpage du texte en unités de sens (Mucchielli, 1982).

L'ensemble des propos des participants a fait l'objet de découpage en unités de sens dans lesquelles se retrouvaient une idée, une opinion ou une perception complètes en soi. Comme point de départ de cette opération, nous avons segmenté une vingtaine de pages d'un premier entretien et en avons soumis le résultat à la critique de trois personnes différentes.

En tenant compte des suggestions et commentaires apportés par ces personnes, nous avons segmenté en unités de sens les propos de trois participants (6 entretiens). Ce découpage nous a permis de classer chacune de ces unités sous une catégorie, c'est-à-dire sous un dénominateur commun auquel peut se ramener tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens (L'Écuyer, 1987). Nous avons de cette manière construit peu à peu notre grille d'analyse ou de codification (Landry, 1993).

4.4.2 La grille d'analyse

Précisons qu'au point de départ, nous avons opté pour une catégorisation mixte, c'est-à-dire que certaines catégories avaient été définies a priori, alors que d'autres l'ont été de façon inductive à partir des propos des participants (Mayer et Ouellet, 1991). Une première grille d'analyse comportant huit catégories avait déjà été constituée à partir de chacun des trois éléments du cadre de référence ainsi que de la structure du guide d'entretien (voir annexe VIII). Elle nous permettait déjà une première réduction des données en fonction du but de la recherche. Par le dépouillement du matériel, nous avons pu constater que presque toutes les catégories prévues originellement se retrouvaient dans les propos des participants. Par contre, à partir des propos de trois premiers participants, notre grille d'analyse initiale s'est enrichie de huit autres catégories.

Nous présentons ici la grille utilisée pour les fins d'analyse. Nous insérons les définitions les plus importantes des catégories à l'étude. Cependant, si le lecteur veut prendre

connaissance de l'ensemble des définitions, nous le renvoyons à l'annexe IX, où les grilles, initiale et finale sont présentées dans leur totalité.

- Spécificité de l'intervention de groupe

Originellement, la spécificité de l'intervention de groupe ne comportait qu'une catégorie. L'analyse des propos des trois premiers participants nous a conduite à la scinder en cinq catégories représentant somme toute les cinq aspects de l'intervention de groupe tels qu'établis par les auteurs : le groupe comme ressource de changement, la primauté du processus de groupe, la position aidant/aidé, l'attention aux relations interpersonnelles et le rôle de l'intervenant comme facilitateur.

- Habiletés à l'intervention de groupe

Nous avons prévu initialement les catégories liées aux habiletés générales et spécifiques à l'intervention de groupe, auxquelles se sont ajoutées, lors de la codification des données, les qualités de l'intervenant de groupe ainsi que les définitions spontanées d'une habileté à l'intervention de groupe. Nous présentons ici une brève définition de chacune des catégories :

- les qualités à l'intervention de groupe : celles que doit posséder un intervenant de groupe ;
- les habiletés générales : tous les gestes qu'un intervenant peut poser en intervention de groupe mais non exclusifs à ce mode d'intervention ;
- les définitions spontanées d'une habileté à l'intervention de groupe : conceptions personnelles d'une habileté à l'intervention de groupe ;
- les habiletés spécifiques : les gestes exclusifs à l'intervention de groupe qu'un intervenant peut poser.

À l'intérieur de la grille d'analyse, ces gestes exclusifs sont classifiés selon les quatre fonctions de l'intervenant de groupe, soit :

- stimuler le développement des interactions;
- encourager la mise en place et le partage de responsabilités face au processus de groupe;
- inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle;

- stimuler la réalisation de la cible commune et l'utilisation des ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision (Anderson, 1984, 1997).

Chacune des fonctions et des habiletés spécifiques qui y sont associées a par la suite été analysée selon la perception des participants :

- de l'importance y étant accordée;
 - de la mise en oeuvre qui en est faite;
 - du degré de facilité ou de difficulté perçu dans leur mise en oeuvre respective.
- Facteurs de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique

Trois catégories étaient préalablement déterminées : les facteurs d'ordre personnel, ceux de l'ordre du développement professionnel, et les facteurs environnementaux. Après codification, une quatrième s'est ajoutée, soit les facteurs inhérents à l'intervention de groupe.

- Les facteurs d'ordre personnel ont été définis comme tout élément d'ordre personnel pouvant agir sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe incluant les croyances, les valeurs, les réactions de l'intervenant de groupe, celles liées au contre-transfert, les expériences de vie et les caractéristiques personnelles.
- Les facteurs de l'ordre du développement professionnel ont inclus tout élément lié au développement professionnel pouvant agir sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Cette catégorie est constituée de trois sous-catégories : la formation, l'expérience et l'aisance face à la problématique.

La formation a été analysée sous l'angle :

- des connaissances relatives à l'intervention de groupe;
- de l'orientation de la formation initiale;
- de la satisfaction par rapport à la formation académique et pratique à l'intervention de groupe reçue.

L'analyse de l'expérience a tenu compte :

- de l'expérience directe en intervention de groupe;
- de l'expérience indirecte dans ce mode d'intervention.

L'analyse de la sous-catégorie aisance avec la problématique faisant l'objet d'intervention a comporté deux volets :

- la connaissance de la problématique;
- l'aisance avec celle-ci.

- Les facteurs environnementaux ont été définis comme tout élément présent dans l'environnement extérieur à l'individu pouvant influencer la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Cette catégorie est divisée en trois sous-catégories : valeurs du milieu dans lequel opère le sujet, soutien de l'environnement et conditions de travail.

Une autre catégorie induite du matériel recueilli a porté sur les facteurs inhérents à l'intervention de groupe; elle a regroupé les situations, les faits reliés à l'intervention qui agissent sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Elle est divisée en trois sous-catégories selon les phases de l'intervention : pré-groupe, début et travail.

Pour la phase de travail, six facettes ont servi d'appui à l'analyse :

- les huit phénomènes de groupe suivants : la cible commune, les structures formelle et informelle, le rôle du membre, l'interaction, la cohésion, les normes, le leadership et les étapes d'évolution;
- la coanimation;
- l'utilisation du programme d'activités;
- les besoins des membres;
- la problématique visée par l'intervention;
- le type de pratique de groupe.

Enfin, sous l'élément facteur se retrouvait une cinquième catégorie

- La mise en priorité des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe a été définie comme la pondération donnée par les participants aux facteurs qu'ils perçoivent comme agissant le plus positivement

ou le plus négativement sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

Afin de nous assurer de la cohérence, de la rigueur et de la clarté de cette grille d'analyse, elle fut l'objet de deux vérifications et ajustements auprès de deux personnes différentes, en l'occurrence une étudiante au doctorat en andragogie ayant aussi une formation et une expertise en travail social, et un second étudiant au doctorat en andragogie n'ayant pas de connaissance dans notre domaine de spécialisation. Ces personnes ont d'abord réagi aux définitions des catégories et sous-catégories, commenté leur clarté, leur exhaustivité, leur étanchéité et leur exclusivité. Puis, après avoir apporté les modifications suggérées, une dernière vérification a été effectuée sur 10 pages d'entretien.

4.4.3 Le codage

Nous avons eu recours à deux codeurs d'abord initiés à la grille d'analyse. À la suite d'un premier essai de codage d'un entretien, des ajustements à la compréhension de la grille furent apportés. L'ensemble du matériel a été codé, et par la suite nous avons vérifié la concordance du codage de l'ensemble du matériel. Tout désaccord sur le choix d'un code a fait l'objet d'une discussion d'équipe jusqu'à consensus, c'est-à-dire qu'à partir de la perception de chaque codeur nous tentions de saisir le véritable sens des propos du participant, et de faire le choix du code le plus approprié.

Les codeurs nous faisaient également part de leurs réactions sur le découpage en unités de sens. Par la suite, une compilation a été faite pour chaque participant puis par sous-groupe d'échantillon.

Dans cette recherche, la condensation des données s'est davantage imposée au moment du découpage en unités de sens et lors de la préparation du matériel pour le codage. Nous avons alors éliminé un certain nombre de propos qui n'avaient aucun lien avec les questions de recherche et n'y apportaient rien de significatif. Nous avons inclus à l'annexe X un exemple de codage.

4.4.4 La méthode d'analyse

Cette analyse étant thématique, nous avons relevé les idées clés dans les propos de chaque participant pour chacune des catégories. Nous avons comparé ces propos avec ceux de l'ensemble des participants. Cette opération nous a permis de dégager un premier

système de représentations (Blanchet et Gotman, 1992). Ayant choisi un échantillon contrasté aux plans de la formation et de l'expérience, nous avons ensuite effectué une seconde comparaison entre les sous-groupes d'échantillon. Nous avons ainsi dégagé des représentations communes dans chacun des quatre sous-groupes, ce qui pouvait nous permettre de constater, le cas échéant, des différences et des particularités selon la formation reçue et l'expérience en intervention de groupe.

Tout comme l'exige l'analyse de contenu, nous nous sommes d'abord attardée à la teneur des propos et avons apporté une attention spéciale à ceux ayant une tonalité émotive.

Nous avons aussi tenu compte dans les deux types de comparaison du nombre de participants adhérant à chacune des idées clés et avons décompté le nombre de fois que chaque idée clé était présente. Miles et Huberman 1991 : 385 considèrent que cette façon de procéder permet de voir «*plus vite et plus facilement la tendance générale en examinant la distribution*» des propos en fonction du nombre de participants et d'énoncés. S'appuyer sur le nombre de participants a été une façon de saisir jusqu'à quel point une idée clé faisait consensus, alors que décompter le nombre d'énoncés a permis de vérifier l'insistance des participants sur chacun d'eux. Toutefois, le nombre de participants a toujours été notre premier repère.

Enfin, nous avons demandé aux participants de pondérer l'influence qu'ils accordaient aux facteurs décrits en cours d'entretien. Ils ont alors classé ceux-ci en facteurs favorables ou défavorables. Nous leur avons laissé toute liberté sur le nombre de facteurs qu'ils désiraient pondérer. La compilation de ces deux pondérations s'est faite de la façon suivante : le nombre maximum de choix effectués par les participants ayant été de sept, nous avons accordé sept points à un premier choix, six à un deuxième, cinq à un troisième, quatre à un quatrième, et ainsi de suite jusqu'au septième choix, auquel nous avons alloué un point.

Ce dernier point complète le chapitre sur le cadre méthodologique. La stratégie de recherche ayant été dégagée, nous pouvons maintenant exposer les résultats de cette recherche.

Chapitre 5

Description des résultats

Introduction

Le chapitre 4 a porté sur le cadre méthodologique de cette recherche. Nous y avons explicité le choix du type de recherche et décrit la procédure concernant la constitution de l'échantillon et en particulier la méthode, le terrain d'échantillonnage, les stratégies de recrutement et les caractéristiques des participants. Nous avons aussi présenté la méthode de collecte de données ainsi que les différentes étapes d'analyse de celles-ci.

Le présent chapitre est consacré d'une part à la description et à l'analyse des résultats, d'autre part à la réponse aux questions de recherche. Il se structure à la fois autour de celles-ci et des trois éléments du cadre de référence, qui, rappelons-le, sont la spécificité de l'intervention de groupe, les habiletés spécifiques à ce mode d'intervention et les facteurs permettant d'avoir recours à ces habiletés. Il comporte donc trois sections. Chacune suit la façon de procéder suivante. La première étape consiste à donner, pour chacune des catégories de la section, une vue d'ensemble de la répartition des énoncés et des participants, et à présenter les résultats de l'analyse. Puis, le cas échéant, nous examinons les divergences ou les particularités des propos en fonction de la formation et de l'expérience. Une discussion globale des points saillants de l'analyse clôture chaque section.

Au fur et à mesure que les informations recueillies le permettent, nous répondons aux questions de recherche. C'est ainsi qu'après avoir décrit et analysé les propos des participants au sujet de leur représentation d'une habileté à l'intervention de groupe, nous répondons à la première sous-question de recherche, qui porte sur cette conception. De la même façon, à la suite de l'analyse de leur perception de la mise en œuvre, du degré d'aisance et de l'importance accordée aux habiletés spécifiques ainsi que des qualités requises à l'intervention de groupe, nous apportons une réponse à celle voulant cerner leur perception des difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. La réponse à la sous-question ayant comme objet d'explorer à quels facteurs les participants attribuent ces difficultés de mise œuvre se retrouve à la fin de la troisième section, portant sur les facteurs. Enfin, à la fin de cette même section, nous répondons à la question principale, soit la perception des participants concernant les facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Le

chapitre se termine en commentant les résultats obtenus en fonction de la formation et de l'expérience et par une synthèse globale.

5.1 La conception de l'intervention de groupe chez les participants

Au début de l'entretien, les participants nous font spontanément part de leur conception de l'intervention de groupe. Cet aspect nous paraît essentiel pour notre analyse, car il permet de contextualiser la perception qu'ils ont de la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à cette intervention. Il constitue aussi une sorte de vestibule qui permet de situer le cadre conceptuel de l'intervention de groupe dans lequel s'inscrivent les perceptions des facteurs de cette mise en œuvre.

Le cadre général d'analyse se compose des cinq caractéristiques qui, selon les auteurs, déterminent la spécificité de ce mode d'intervention. Rappelons ces caractéristiques : le groupe comme ressource de changement, la position d'aidant et d'aidé du membre, l'attention portée au développement des relations interpersonnelles et à la reconnaissance de leur importance dans la mise en place du processus de groupe, la primauté du processus de groupe comme base de l'intervention, et le rôle de facilitateur de l'intervenant.

Le tableau III présente la distribution des énoncés et des participants en fonction de ces cinq caractéristiques spécifiques de l'intervention de groupe.

Tableau III

SPECIFICITÉ DE L'INTERVENTION DE GROUPE

Répartition des énoncés et des participants en fonction des critères de spécificité établis par les auteurs

Critères de spécificité de l'intervention de groupe établis par les auteurs	N. énoncés	N. participants impliqués
Rôle de l'intervenant comme facilitateur	101	12
Groupe comme ressource de changement	23	8
Primauté du processus de groupe	11	6
Position aidant/aidé	7	5
Attention aux relations interpersonnelles	6	5
TOTAL	148	12

On peut constater que les cinq critères de spécificité de l'intervention de groupe ont été abordés. Cependant, ils n'ont pas été touchés en totalité par chaque participant. La plupart en abordent de deux à quatre et une seule participante commente les cinq aspects.

On observe également une nette prédominance du *rôle de l'intervenant comme facilitateur*. Sauf en ce qui concerne le *groupe comme ressource de changement* qui occupe la seconde place, les participants s'attardent peu aux trois autres caractéristiques spécifiques de l'intervention de groupe. Ils commentent donc de façon inégale les caractéristiques de l'intervention de groupe, deux d'entre elles dominant les propos.

Voyons maintenant ce que les participants disent à ce sujet.

5.1.1 Le rôle de l'intervenant comme facilitateur

A) Description des résultats

Les auteurs décrivent le rôle de l'intervenant de groupe comme celui de facilitateur exerçant une influence moindre sur le changement et occupant une position de collatéral et d'expert sur le processus. De façon générale, on retrouve ces idées dans les propos des participants même si ceux-ci utilisent très peu l'expression facilitateur, optant plutôt pour les expressions intervenant de groupe ou animateur.

La proportion d'énoncés rangés sous cette catégorie (101 sur 148) marque l'importance accordée par les participants à cet aspect de l'intervention de groupe. Tous nous font part de leur conception des diverses composantes du rôle de l'intervenant de groupe, rôle dont la description s'articule autour de trois dimensions : les fonctions de l'intervenant de groupe, le type d'influence qu'il exerce et la position qu'il doit occuper à l'intérieur du système groupe.

- **Les fonctions de l'intervenant de groupe**

Près de la moitié des 101 énoncés recensés se rapporte à trois fonctions : celles de gardien de la sécurité et de l'harmonie du groupe, de dispensateur d'un savoir non accessible au groupe et de régulateur du processus.

Agir comme gardien de la sécurité et de l'harmonie est la première fonction mentionnée par neuf des participants (31 énoncés). Selon eux, l'intervenant doit d'abord «*s'assurer*» de la sécurité physique et émotionnelle des membres, du respect du droit de

chacun d'avoir son espace à l'intérieur du groupe. Il a la responsabilité d'encadrer, de guider et de diriger le groupe pour que celui-ci puisse cheminer dans une certaine harmonie. Un participant déclare «*Il ne faut pas se mentir. Dans certaines occasions, il faut être directif*». Certains parlent même de la nécessité de «*faire la police*». L'intervenant de groupe se doit aussi d'aider le groupe à prévenir les difficultés et doit le soutenir lorsqu'elles se présentent.

Enfin, on lui attribue d'être le gardien du but du groupe. Comme le précise une participante, «*sans forcer ou laisser les choses aller*», il lui revient de faciliter la tâche.

Dispenser un savoir non accessible au groupe constitue la seconde fonction en importance attribuée à l'intervenant de groupe par 7 participants (15 énoncés). Il s'agit de «*faciliter l'apprentissage*», de «*partager, redonner un savoir*» qui est différent de celui du groupe ou, à certains moments, en est absent. Nous observons deux visions différentes de cette fonction. Une première, où l'intervenant se soucie de partir des besoins des membres, ajustant le contenu ou la transmission du savoir en conséquence. À ce sujet, un participant énonce avec conviction que l'intervenant de groupe «*n'est surtout pas un professeur*». Dans la seconde, les participants voient au contraire l'intervenant de groupe comme un enseignant appelé à dispenser un contenu déterminé d'avance et s'assurant «*que tout ce matériel-là passe*». Ces deux visions dénotent des perceptions opposées de cette fonction, l'une centrée sur l'émergence du savoir profane et l'autre sur la prédominance du savoir professionnel.

Réguler le processus de groupe est la troisième fonction abordée par un peu moins de la moitié des participants (7 énoncés). L'intervenant de groupe serait en quelque sorte le «*précurseur de la cohésion*». Il ajuste son rôle en fonction du développement du groupe, tient compte de la composition de celui-ci, de la dynamique en place, et particulièrement de l'émergence du leadership interne du groupe. Finalement, l'intervenant de groupe prend en considération la multiplicité des interrelations.

- **Le type d'influence de l'intervenant**

Sauf une exception, tous les participants abordent cette deuxième dimension (37 énoncés). La plupart insistent sur le fait que l'intervenant de groupe n'est pas le seul expert du travail du groupe. Cependant, deux participants nuancent cette conception de non-expert, laissant entrevoir une responsabilité de l'intervenant de groupe dans le succès ou l'insuccès de l'action entreprise. Pour eux, l'intervenant de groupe est le

«leader, le pivot et le coach», qui est «responsable de cette gang-là et de la démarche». Il est donc imputable de ce qui se passe dans le groupe.

Les autres participants voient l'intervenant de groupe comme un spécialiste capable de faire surgir, de mettre en évidence l'expertise et les ressources présentes à l'intérieur du groupe, et non comme l'expert qui connaît tout, sur qui tout doit reposer. «Il n'a pas toutes les réponses», de dire deux participants. L'un d'eux estime même que l'intervenant de groupe «devrait écouter sans conseiller, être non directif ou intervenir seulement lorsque le groupe est en difficulté». L'intervenant de groupe saisit toutes les occasions possibles pour réfuter l'idée qu'il est le seul expert.

Avec des expressions telles que «C'est le piton on/off permettant au groupe d'accéder à l'aide mutuelle», «un accessoire et un outil [pour] allumer le groupe», les participants expriment que l'intervenant de groupe agit comme un élément pivot qui «réunit d'abord les membres du groupe». Pour les participants, l'intervenant de groupe semble être celui qui, au point de départ, permet au groupe de prendre forme, de canaliser ses énergies. L'un d'eux souligne qu'au début de l'intervention «il doit accepter d'être une figure de référence», et agir de façon à être un modèle d'aide mutuelle. Dans tous les cas, cela suppose de partager le pouvoir et l'autorité avec le groupe.

Finalement, on compare le rôle de l'intervenant de groupe à celui de l'intervenant auprès des familles. On en conclut qu'en intervention de groupe, «l'intervenant joue moins à l'expert».

- **La position à l'intérieur du groupe**

Cette dimension est discutée par la moitié des participants (12 énoncés). Selon eux, l'intervenant de groupe doit viser une position égalitaire, ce qui exige de prendre le moins de place possible à l'intérieur du groupe. Il est un élément du groupe bien qu'il ait un rôle différent, «[...] il faut reconnaître et vivre avec cette différence». Cela requiert «d'être capable de distinguer l'apport du groupe de l'apport de l'intervenant». Un participant s'exprime cependant par une métaphore : pour lui, l'intervenant de groupe «ne fait pas partie du groupe, mais en est le chauffeur d'autobus».

B) La formation et l'expérience

En début de section, nous avons signalé que, des cinq aspects de l'intervention de groupe, ceux du rôle de l'intervenant de groupe comme facilitateur et du groupe comme

ressource de changement retiennent de façon particulière l'attention des participants. Ces deux aspects feront donc l'objet d'une analyse plus approfondie en fonction de la formation et de l'expérience des participants.

Tentons d'abord d'illustrer à l'aide d'un tableau (tableau IV) si celles-ci peuvent être reliées à la façon de percevoir le rôle de l'intervenant de groupe et les dimensions qui y sont associées.

Tableau IV

RÔLE DE L'INTERVENANT DE GROUPE

Répartition des énoncés et des participants en fonction de la formation et de l'expérience

	E+		E-		TOTAL	
	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants
F+	20	3	21	3	41	6
F-	39	3	21	3	60	6
TOTAL	59	6	42	6		

Légende =
 F+E+= Participants avec beaucoup de formation et beaucoup d'expérience
 F+E- = Participants avec beaucoup de formation et peu d'expérience
 F-E+ = Participants avec peu de formation mais beaucoup d'expérience
 F+E-= Participants avec peu de formation et peu d'expérience

Le tableau IV met en évidence que tous les participants s'expriment sur le rôle de l'intervenant. Cependant, on ne peut déceler, à partir de la distribution des énoncés et des participants, de différences reliées à la formation et l'expérience. Pour donner une idée plus exacte de la relation de celles-ci sur la conception du rôle de l'intervenant, il faut se tourner vers les trois dimensions du rôle décrites précédemment et s'attarder à une analyse plus fine de la teneur des propos des participants.

Traisons d'abord de l'expérience. Le tableau IV révèle que les participants qui ont le plus d'expérience s'expriment un peu plus sur le rôle de l'intervenant que ceux qui en ont moins. L'analyse de chacune des dimensions confirme cette tendance. Ajoutons aussi que ces participants sont plus explicites dans leurs propos sur chacune des dimensions.

Par exemple, sur le type d'influence, un participant expérimenté déclare «*C'est pas moi qu'ils voient, ils voient un groupe, hein! Je ne suis pas là pour être celui qui sait*». Les

participants peu expérimentés, par contre, utilisent des phrases brèves et plus générales du type «*L'intervenant de groupe n'est pas un expert*».

Ce constat se répète pour la dimension position de l'intervenant. Les participants les plus expérimentés élaborent davantage leur idée. L'extrait suivant le démontre bien :

«Toujours garder, être suffisamment près, suffisamment éloigné. Garder ma place. Je pense que c'est ce qu'il y a de plus difficile. Le plus difficile, je dirais, c'est la distance entre moi comme animateur pis les participants... Ce serait très facile de faire ce groupe-là de façon impersonnelle ou de le faire en étant leur chum, là. Ce serait beaucoup plus facile. Parce que dans les deux cas, t'as des gens qui sont bouche bée devant toi, ou ben t'es leur chum, là».

Un intervenant peu expérimenté couvre la même idée : «*L'intervenant n'est pas un membre du groupe*». L'idée est émise, mais sans qu'elle soit vraiment développée.

Dans la dimension fonctions, les participants les plus expérimentés sont aussi ceux qui abordent directement les devoirs de l'intervenant relativement aux phénomènes de groupe et se prononcent donc plus souvent sur celle d'être un régulateur du processus de groupe.

Toujours en relation avec l'expérience, l'analyse de la teneur des propos sur la fonction de gardien de la sécurité et de l'harmonie démontre aussi une différence dans les perceptions. Les participants en ayant moins semblent s'investir avec plus d'insistance de la responsabilité du rôle de gardien de la sécurité. Une des participantes déclare : «*Les gens qui viennent à participer à une intervention de groupe, ils ont besoin d'avoir une personne qui les ramène. Je cherche mes mots là, mais [...] ils ont besoin de se sécuriser sur une personne, sur l'intervenant. Il est LA sécurité du groupe*».

Presque à contrecœur, les participants ayant beaucoup d'expérience considèrent l'encadrement du groupe comme une fonction essentielle de l'intervenant et en parlent même comme d'une obligation. «*Je n'aime pas ben ben ça là, mais je pense que des fois, je suis obligée un petit peu à aller sur un ton ferme, un ton sec*».

Maintenant, si nous abordons la formation, le tableau IV montre que les participants ayant le moins de formation parlent un peu plus du rôle de l'intervenant et s'attardent davantage (deux fois plus d'énoncés) au type d'influence qu'il doit exercer. Dans ce sous-groupe, il y a divergence de positions quant à la forme que prend ce rôle : passer un

contenu ou être *«un outil qui facilite l'apprentissage»*. Par ailleurs, ceux qui ont beaucoup de formation sont préoccupés par la recherche d'équilibre exigée entre se percevoir *«comme un élément du groupe»*, mais *«qui a un apport différent»*.

5.1.2 Le groupe comme ressource de changement

A) Description des résultats

Le deuxième aspect de l'intervention de groupe qui retient l'attention de huit participants correspond aux propriétés ou ressources du groupe restreint qui permet la mise en place de mécanismes de changement (23 énoncés).

Les participants commentent cinq ressources de changement : le soutien mutuel, le sentiment d'appartenance, le contrôle mutuel, l'universalisation et l'apprentissage interpersonnel.

Presque tous mentionnent le soutien mutuel comme ressource particulière du groupe (15 énoncés). Les expressions *«partager, profiter ou tirer profit, et se nourrir des expériences de chacun»* décrivent cette ressource. On convient que *«si l'on croit au groupe, on croit à l'aide mutuelle»*. Certains considèrent que *«ce que les gens retiennent le plus [de la démarche de groupe], c'est tout le côté partage qu'ils ont eu entre eux et l'aide mutuelle»*.

Les participants parlent aussi du besoin d'appartenance (8 énoncés). Ils estiment que les personnes ont besoin de se regrouper et que *«le sens du groupe, c'est de briser l'isolement»*. Participer à un groupe permet de *«sentir qu'il y a des gens qui vivent la même chose qu'eux. Et ça se traduit comme une aide qui se trouve auprès des gens qui vivent des situations similaires»*.

On signale trois autres ressources de changement dont le contrôle mutuel ou la reconnaissance que le feed-back du groupe a plus d'impact auprès d'un membre que celui de l'intervenant. Cette ressource donne au membre une forme d'approbation qui *«estampe»*, rend légitime une idée, une opinion ou une décision. Le fait de rencontrer d'autres personnes qui vivent la même situation que soi permet l'universalisation de la situation vécue. Finalement, la réflexion, l'observation des autres membres, leurs opinions au sujet des différentes facettes de la personnalité d'un membre et l'impact de celle-ci sur chacun favorisent l'apprentissage interpersonnel.

B) La formation et l'expérience

Voyons maintenant à l'aide du tableau V comment se répartissent les énoncés et les participants en fonction de l'expérience et de la formation.

Tableau V

GROUPE COMME RESSOURCE DE CHANGEMENT

Répartition des énoncés et des participants en fonction de la formation et de l'expérience

	E+		E-		TOTAL	
	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants
F+	0	0	12	3	12	3
F-	4	2	7	3	11	5
TOTAL	4	2	19	6		

Le tableau V permet de constater que les propos recueillis sur le groupe comme ressource de changement proviennent dans une large mesure des participants peu expérimentés, et que ceux ayant à la fois plus de formation et d'expérience demeurent silencieux sur ce sujet. On peut observer ici, que parmi les participants qui ont beaucoup de formation, ce sont ceux qui n'ont pas d'expérience qui abordent le groupe comme ressource de changement. Ce constat nous laisse supposer que les participants ayant beaucoup de formation et peu d'expérience traitent de façon plus spontanée du groupe comme ressource de changement.

5.1.3 La primauté du processus de groupe

A) Description des résultats

La moitié des participants se prononcent sur la primauté du processus de groupe (11 énoncés). Ils mentionnent que la «*dynamique de ce qui se joue entre plusieurs personnes [...], la collectivisation de ce qui se fait en groupe [...], les événements s'y produisant [créent la] magie du groupe*». L'utilisation de la métaphore suivante : «*le groupe est le moteur d'avancement*» souligne l'importance accordée au processus de groupe, considéré d'ailleurs par certains comme l'aspect qui caractérise l'intervention de groupe.

On signale que faire confiance à ce processus permet à l'intervenant de partager la responsabilité. Une participante en parle en ces termes : «*Puis même je me suis aperçue*

par la suite que j'avais besoin vraiment de presque rien. De presque rien, parce que le groupe s'alimentait par lui-même».

B) La formation et l'expérience

Vu le nombre restreint d'énoncés sur la primauté du processus de groupe, seule l'analyse qualitative des propos peut révéler une différence entre les participants ayant de l'expérience et ceux qui n'en ont pas. Les premiers établissent des liens entre les particularités de l'intervention de groupe et le processus de groupe. Ce sont eux qui parlent du «*groupe comme moteur d'avancement*». Avec des commentaires du type «*Je me suis aperçue que le groupe s'alimentait presque tout seul*», les participants ayant peu d'expérience laissent percevoir qu'ils sont à l'étape de la découverte de «*la magie du groupe*».

5.1.4 La double position du membre

A) Description des résultats

Cinq participants (7 énoncés) décrivent comment, en offrant du soutien à un pair, un membre du groupe s'aide lui-même et occupe ainsi la double position aidant/aidé. L'extrait suivant est représentatif de cette idée :

«Ce qui est très difficile pour les aidantes naturelles, c'est de trouver un sens à ce qu'elles vivent! Je me dis quand elles sentent qu'elles peuvent aider quelqu'un d'autre [...], elles en ressentent un peu grandies. J'ai le sentiment qu'elles sentent qu'elles sont utiles à quelque chose. Ce qui leur arrive peut servir à aider d'autres personnes».

B) La formation et l'expérience

Compte tenu que peu de participants ont abordé cet aspect, il est difficile de tirer des conclusions sur la relation entre l'expérience, la formation, et les propos tenus.

Notons que les participants du sous-groupe F+E- ne commentent pas cet aspect de l'intervention de groupe.

5.1.5 L'attention accordée aux relations interpersonnelles

A) Description des résultats

Comme dernière caractéristique de l'intervention de groupe, cinq participants laissent entendre qu'il est essentiel que le groupe développe un système de relations membre-

intervenant et membre-membre. Ils estiment que les relations interpersonnelles entre pairs sont aussi importantes que les relations membres-intervenant. On souligne que l'existence au sein du groupe de relations interpersonnelles positives, respectueuses des difficultés et des différences, permet de garder l'intérêt, et facilite l'engagement.

B) La formation et l'expérience

Ni le nombre de commentaires (6 énoncés), ni la teneur des propos ne permettent de détecter de différences de perceptions chez les participants en regard de la formation et de l'expérience.

5.1.6 Discussion

La discussion sur la conception de l'intervention de groupe se déroule de la façon suivante. Après une brève synthèse des résultats obtenus, nous interrogeons certains d'entre eux. Nous poursuivons en établissant des points de convergence et de divergence entre les résultats et les écrits sur le sujet. Un résumé de la discussion clôture cette section. C'est par le biais du rôle de l'intervenant de groupe comme facilitateur que les participants nous informent le plus de leur conception de l'intervention de groupe. Ils attribuent trois fonctions à l'intervenant de groupe : agir comme gardien de la sécurité et de l'harmonie, dispenser un savoir non accessible au groupe, et réguler le processus de groupe. Ces fonctions sont exercées de façon à mettre au premier plan l'influence des membres du groupe. Ces conceptions placent l'intervenant de groupe en position d'équilibre entre le savoir professionnel et celui du groupe. Les participants reconnaissent des ressources de changement à l'intervention de groupe, et plus particulièrement celles de soutien mutuel et de sentiment d'appartenance. Les aspects de la primauté du processus de groupe, de la double position aidant/aidé, et de l'importance accordée aux relations interpersonnelles au sein du groupe, tout en étant vus comme importants, tiennent moins de place dans la description de leur conception de l'intervention de groupe.

L'examen des données en fonction de l'expérience et de la formation révèle que les participants ayant beaucoup d'expérience décrivent de façon plus détaillée leur conception de l'intervention de groupe. Les participants ayant plus de formation et moins d'expérience s'attardent plus longuement aux ressources de changement présentes dans le groupe. Ceux qui ont moins d'expérience se voient davantage responsables de la fonction de gardien de la sécurité et de l'harmonie. Enfin, les participants ayant peu de

formation s'opposent dans leurs perceptions de la fonction de dispensateur d'un savoir non accessible au groupe.

Une question surgit à la suite de ces résultats. Comment expliquer la prédominance des propos sur le rôle de l'intervenant comme facilitateur et le peu de référence aux autres aspects de la spécificité de l'intervention de groupe ? Rappelons que nous n'avons pas posé de question directe sur cet élément, mais celui-ci représente un thème qui permet de mieux saisir les représentations des participants sur les deux autres éléments d'analyse.

Si nous retournons à l'analyse des divers aspects de la conception de l'intervention de groupe tels que perçus par les participants, nous observons que leur façon de concevoir le rôle de l'intervenant comme facilitateur démontre une croyance aux autres aspects de l'intervention de groupe. Ainsi, lorsque les participants expriment clairement que le travail de groupe doit se faire à partir des ressources présentes, ne nous disent-ils pas leur croyance au groupe comme ressource de changement ? Lorsqu'ils insistent pour dire que l'intervenant de groupe doit laisser le plus de place possible aux membres, ne conviennent-ils pas de l'importance de la double position du membre et de l'attention à accorder aux relations interpersonnelles ? Nous posons l'hypothèse que les participants imbriquent les quatre autres aspects de l'intervention de groupe dans leur conception du rôle de l'intervenant comme facilitateur, mais sans tracer une nette distinction. À notre avis, c'est un premier élément de réponse à la question soulevée.

Comme second élément de réponse, nous croyons que les participants ont développé par la pratique, donc par l'intermédiaire du rôle de l'intervenant comme facilitateur, leur conception de l'intervention de groupe et ne connaissent pas, sur un plan plus théorique, les autres aspects de la spécificité de l'intervention de groupe. Ceci expliquerait également pourquoi la moitié des participants ne soulève que deux critères de spécificité sur cinq. D'ailleurs, le fait que les participants ayant beaucoup de formation et peu d'expérience nourrissent en grande partie les propos sur le groupe comme ressource de changement penche en faveur de cet argument. Les intervenants ayant moins d'expérience sont aussi ceux dont la formation a été complétée récemment. Les connaissances théoriques sont plus présentes à leur mémoire. À notre avis, les participants à la recherche connaissent fondamentalement, c'est-à-dire sur un plan pratique, toutes les caractéristiques de l'intervention de groupe, mais n'en parlent pas spontanément et directement.

Cette première discussion nous amène à établir des liens entre les propos des participants et les auteurs. D'abord, cette conscience partielle des critères de la spécificité de l'intervention de groupe rejoint les écrits à ce sujet. Il est reconnu que ce mode d'intervention a toujours été défini à partir d'autres modes. Cet état de fait laisse une impression générale de morcellement et d'un manque de précision quant à la spécificité de l'intervention de groupe (Furhiman et Burlingame, 1990; Lakin, 1985; Home et Darveau-Fournier, 1980). C'est devant cette situation que nous placent les résultats de l'analyse des propos sur la conception de l'intervention de groupe. La foi en ce mode d'intervention est présente, le rôle de l'intervenant tel que perçu par les participants en respecte la philosophie, mais la représentation spontanée de la spécificité de l'intervention de groupe reste parcellaire.

Sur les autres faits saillants de cette analyse, notons que la façon qu'ont les participants de concevoir le type d'influence qu'exerce l'intervenant converge avec les écrits où l'on appuie très fortement sur le fait que l'intervenant de groupe doit exercer une influence moindre sur le processus de changement, laissant plutôt la place à l'influence du groupe. Tout comme les participants, les auteurs se questionnent sur la position que l'intervenant doit adopter et insistent généralement sur la difficulté pour l'intervenant de groupe à trouver la distance adéquate pour bien exercer son rôle.

Les perceptions au sujet des ressources de changement présentes à l'intérieur du groupe restreint reflètent en bonne partie ce que les auteurs en disent. Nous observons que les ressources identifiées par les participants, soit le soutien mutuel, le sentiment d'appartenance, l'universalisation, le contrôle mutuel, et l'apprentissage interpersonnel, sont celles qu'on associe aux groupes de soutien. Absentes des propos des participants, la réappropriation de sentiments difficiles et la récapitulation de la situation familiale sont des ressources que l'on confère davantage aux groupes de traitement. Les perceptions repérées par les participants sont donc le reflet de leur pratique, à l'exception du fait suivant : ils ne font aucune mention de la ressource que constitue la force du nombre. Or, cette ressource est selon Shulman (1987) particulière aux interventions de groupe qui ont comme mandat de développer le soutien et l'aide mutuelle.

La conception des participants des fonctions de l'intervenant converge avec celle des auteurs mais s'en distingue aussi. Ainsi, nous pouvons établir clairement des liens entre la fonction **encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe**, et ce que les participants appellent réguler le processus de groupe.

Ils y font aussi allusion lorsqu'ils parlent d'être le gardien de l'harmonie du groupe. Nous retrouvons dans leurs propos sur la nécessité de ne pas trop forcer ni de trop laisser aller, une façon de voir qui est semblable à certains aspects de la fonction **stimuler les interactions** (ex. équilibrer les interactions).

Au contraire de la perception des participants qui, dans leurs propos, placent au premier plan la fonction de **gardien de la sécurité et de l'harmonie**, la littérature sur la spécificité de l'intervention de groupe ne traite pas de cet aspect avec la même insistance. Inversement, les auteurs considèrent que la fonction de **régulateur du processus de groupe** est prioritaire alors que nous constatons qu'elle ne retient pas beaucoup l'attention des participants. Ils se distinguent aussi en attribuant à l'intervenant de groupe la fonction de **dispensateur d'un savoir non accessible au groupe**. La différence de perception sur cette dernière fonction reflète aussi le débat théorique existant sur ce sujet. En effet, là aussi deux tendances s'affrontent : celle où l'on considère que les résultats obtenus par l'intervention de groupe doivent démontrer que les membres ont acquis de nouvelles compétences et celle où l'on met davantage l'accent sur le soutien social. Dans la première orientation, l'intervenant doit être un expert sur le contenu, alors que la seconde mise davantage sur le savoir profane.

De la même façon, le peu de propos sur les aspects de la primauté du processus de groupe, de l'attention accordée aux relations interpersonnelles et de la double position du membre contrastent avec les écrits qui donnent la priorité à ces trois critères dans la définition de la spécificité de l'intervention de groupe.

Enfin, les quelques informations obtenues sur l'influence de la formation et de l'expérience convergent aussi avec les écrits sur le sujet. Ainsi, l'étude de Sexton-Villalta (1995) et celle de Hines, Stockton et Morran (1995) démontrent que les intervenants qui ont beaucoup d'expérience sont davantage en mesure de décrire les processus de groupe en donnant plus de détails.

En conclusion, on peut affirmer que la représentation spontanée de l'intervention de groupe des participants correspond globalement à la connaissance présente dans les écrits. Leur insistance à traiter du rôle de l'intervenant de groupe laisse croire que c'est par l'expérience de ce mode d'intervention que s'est forgée leur conception de l'intervention de groupe. Dans l'ensemble, nous constatons que les perceptions des participants concernant le type d'influence qu'exerce l'intervenant, la position adoptée

par l'intervenant et la divergence d'opinion au sujet de la fonction **dispenser un savoir non accessible au groupe** convergent avec les écrits publiés sur le sujet. Par contre, la prédominance du critère du rôle de l'intervenant de groupe comme facilitateur et le peu d'importance accordée aux autres critères de spécificité de l'intervention de groupe constituent des points de rupture. À partir de ce constat, que réserve l'analyse des propos sur la perception des habiletés à l'intervention de groupe ?

5.2 Les habiletés à l'intervention de groupe

Afin de mieux circonscrire la perception des facteurs de mise en œuvre des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, nous abordons maintenant les représentations des participants desdites habiletés.

Dans un premier temps, les participants révèlent spontanément leur perception de la mise en œuvre d'habiletés générales en intervention de groupe. Ils nuancent celle-ci en la comparant avec d'autres modes d'intervention, en l'occurrence l'intervention individuelle. C'est par l'intermédiaire de cette comparaison qu'ils livrent leurs définitions d'une habileté spécifique à l'intervention de groupe. L'analyse des propos sur ces deux aspects nous conduit à répondre à la première sous-question de recherche : quelles sont (d'après les intervenants) les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe ?

Puis, les participants nous parlent de la mise en œuvre qu'ils font dans leur pratique de ces habiletés spécifiques, de l'importance qu'ils leur accordent et du degré d'aisance qu'ils ont face à elles. Finalement, ils se montrent préoccupés par les qualités requises par ce mode d'intervention. Cette dernière section est particulièrement utile pour répondre à la sous-question de recherche portant sur leur perception des difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

Débutons cette section en exposant les représentations des participants de la mise en œuvre d'habiletés générales en intervention de groupe.

5.2.1 Les habiletés générales

A) Description des résultats

La perception que les participants ont de la mise en œuvre d'habiletés générales en intervention de groupe pouvant, à notre avis, orienter la teneur des propos sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe nous incite à débiter notre analyse par

cet aspect. Toutefois, les habiletés générales d'intervention ne sont pas l'objet de cette thèse. Nous en traitons donc plus brièvement.

L'ensemble des participants nous parlent des habiletés générales (172 énoncés). Des 19 habiletés générales décrites, onze habiletés commentées par l'ensemble des participants relèvent de la phase de travail (128 énoncés). Quatre habiletés seraient, selon la plupart des participants, mises en œuvre de façon constante dans l'intervention (36 énoncés). Quatre autres habiletés générales, deux rattachées à la phase de début et deux à la phase de fin, sont aussi signalées par quelques participants (8 énoncés).

Neuf participants (16 énoncés) signalent que les habiletés générales qu'ils mettent en œuvre en intervention individuelle leur servent aussi en intervention de groupe. *«Je fais la même chose en intervention de groupe qu'en individuelle»* de déclarer un participant. *«J'ai transféré ce que je savais en intervention individuelle vers l'intervention de groupe»* d'ajouter un autre.

Pour les fins de l'analyse, nous retenons les propos se rapportant aux habiletés à COMMUNIQUER, OBSERVER, à MAINTENIR L'ATTENTION SUR LA TÂCHE OU L'OBJECTIF FIXÉ et à TRAVAILLER AVEC L'ICI ET MAINTENANT. Celles-ci ont retenu l'attention de plus de cinq participants. Voici ce qu'ils disent à leur sujet.

- **L'HABILITÉ À COMMUNIQUER**

Tous les participants commentent cette habileté. Plusieurs notent la complexité de la communication interpersonnelle dans un groupe (51 énoncés). Un participant déclare : *«Quelque chose qui est compris entre deux personnes peut être compris par une troisième personne d'une façon absolument catastrophique»*. Il devient donc essentiel de bien décortiquer le contenu des interactions, d'où l'importance accordée à l'habileté à COMMUNIQUER.

L'ensemble des participants disent utiliser sept techniques de communication en intervention de groupe. Cinq d'entre eux les énumèrent sous forme de listes, de façon très spontanée. On appuie fortement sur la technique d'écoute qui sert à *«alimenter le groupe»*. *«Utiliser un langage précis»*, simple et clair est noté pour son importance et *«reformuler»* l'est pour sa contribution au bon fonctionnement de la communication au sein du groupe. *«Refléter»* ou *«traduire en paroles»* les attitudes et sentiments sous-jacents à une communication, *«résumer»* ou *«ramasser ce que le membre ou le groupe dit»*,

«clarifier», «donner et recevoir du feed-back» est utile pour «aider le groupe à débloquer sur un sujet», sont d'autres techniques décrites.

- **L'HABILITÉ À OBSERVER**

Huit participants s'attardent sur l'importance de cette habileté que nous avons qualifiée de constante puisqu'elle peut être mise en œuvre à n'importe quelle phase de l'intervention (13 énoncés). Pour les participants, intervenir en groupe exige d'avoir «une capacité d'observation, une observation de tous les signes, d'être aux aguets de tout ce qui se passe comme phénomène de groupe», ainsi que d'être «attentif à tout ce qui se passe dans l'environnement». L'habileté à OBSERVER permet de «discerner les réactions du groupe, la façon dont ça les touche au moment où ça se passe», de «réagir au bon moment», de décoder la communication non verbale et d'utiliser le moment venu les exemples apportés par les participants. L'observation est pour quelques participants «la base de l'évaluation».

- **L'HABILITÉ À MAINTENIR L'ATTENTION SUR LA TÂCHE OU L'OBJECTIF FIXÉ**

Plus de la moitié des participants traitent de cette habileté (11 énoncés). On commente la difficulté de ramener le groupe ou un membre à la tâche. Il est important que l'intervenant encadre ce qu'un groupe a à partager, maintienne un certain ordre dans la discussion, et centre les interventions sur les objectifs à atteindre. Bien qu'elle soit mise en œuvre dans d'autres modes d'intervention, on est d'avis que cette habileté est particulièrement utile en intervention de groupe.

- **L'HABILITÉ À TRAVAILLER À PARTIR DE L'ICI ET MAINTENANT**

Près de la moitié des participants affirment que cette habileté générale permettant de «pouvoir réagir avec ce qui se passe, comme on [ne] peut jamais prévoir tout ce qui arrive là» représente «un défi», celui «de monter [l'intervention] avec les clients au fur et à mesure» (12 énoncés).

Les autres habiletés générales que l'on dit mettre en œuvre en intervention de groupe sont les suivantes. Huit d'entre elles relèvent de la phase de travail : COMPOSER AVEC LES ÉVÉNEMENTS ET LES INCIDENTS CRITIQUES, CRÉER UNE RELATION DE CONFIANCE, COMPRENDRE ET ATTEINDRE LES ÉMOTIONS DES MEMBRES, DÉDRAMATISER, CONFRONTER, CONSCIENTISER, APPORTER DE L'INFORMATION ET DES FAITS, et SOUTENIR. Outre l'habileté à OBSERVER, on note la mise en œuvre des quatre habiletés constantes suivantes : PLANIFIER, ORGANISER, ÉVALUER et ANALYSER. Deux habiletés de

la phase de début sont décrites : CLARIFIER SON RÔLE comme intervenant de groupe ainsi que la nature des besoins des membres et les objectifs poursuivis, et ENGAGER LES MEMBRES ET LES RESPONSABILISER. Enfin, on mentionne l'habileté à TERMINER LE GROUPE.

B) La formation et l'expérience

Les habiletés générales n'étant pas l'objet d'études, nous ne nous attardons pas sur la répartition des participants en fonction de la formation et de l'expérience. Retenons tout de même que les participants qui ont le plus de formation et d'expérience nous entretiennent davantage sur la mise en oeuvre et l'importance d'habiletés générales en intervention de groupe, notamment sur l'habileté à COMMUNIQUER.

C) Discussion

En résumé les participants voient l'importance de mettre en oeuvre des habiletés générales en intervention de groupe. Ils insistent sur la mise en oeuvre de quatre d'entre elles. On observe que les participants ayant beaucoup d'expérience et de formation s'expriment davantage sur celles-ci.

Relevons la spontanéité et la facilité avec lesquelles les participants traitent de 19 habiletés générales pouvant être à la fois mises en oeuvre dans plus d'un mode d'intervention, dont l'intervention de groupe. Ceci laisse supposer que cette représentation de la mise en oeuvre des habiletés générales en intervention de groupe est bien ancrée et semble être perçue comme essentielle par les participants, ce qui concorde d'ailleurs avec la recension des écrits. Ainsi, la majorité des grilles d'habiletés à l'intervention de groupe recensées incluent des habiletés tant générales que spécifiques à l'intervention de groupe. Plusieurs auteurs notent que l'on transpose souvent en intervention de groupe les habiletés d'abord mises en oeuvre en intervention individuelle, ce qui fait que les habiletés à l'intervention de groupe semblent indifférenciées dans leur spécificité.

Parmi les habiletés les plus souvent mentionnées, les participants en relèvent deux considérées dans la littérature comme des habiletés générales plus fréquemment mises en oeuvre en intervention de groupe que dans d'autres modes d'intervention. Il s'agit des habiletés TRAVAILLER A PARTIR DE L'ICI ET MAINTENANT (Toth et Erwin, 1998 ; Toth, 1993; Sklare et al., 1990) et MAINTENIR L'ATTENTION SUR LA TACHE ET L'OBJECTIF FIXE (Butler et al., 1986; Harvill, 1983).

À l'instar d'Anderson (1984, 1997), nous constatons aussi que les participants confondent habileté et technique. Ainsi, toutes les techniques de communication relevées ont été rapportées par les participants comme des habiletés.

Finalement, le fait que ce sont les participants les plus expérimentés qui s'attardent le plus sur ces habiletés générales (104 énoncés) n'étonne pas et converge avec les écrits. L'expérience leur permet de puiser à un large éventail de situations et de les commenter.

L'importance accordée à la mise en oeuvre des habiletés générales en intervention de groupe nous amène à conclure que celles-ci représentent un référent essentiel pour les participants.

5.2.2 Les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe

Cet aspect représente le cœur de notre recherche. L'analyse des propos des participants à ce sujet débute par la description de leurs représentations d'une habileté spécifique à l'intervention de groupe. Puis, nous décrivons la mise en oeuvre qu'ils considèrent faire des habiletés spécifiques, l'importance qu'ils leur accordent et le degré d'aisance ressenti à leur égard.

Commençons par explorer la définition spontanée que les participants donnent d'une habileté spécifique.

5.2.2.1 Les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe selon les intervenants

A) Description des résultats

Bien que cet aspect soit le moins commenté de la catégorie habiletés à l'intervention, il nous apparaît essentiel d'exposer dès le départ la conception qu'ont les participants d'une habileté spécifique à l'intervention de groupe. C'est, à notre avis, un préalable à la compréhension des propos qui seront tenus ultérieurement sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Nous nous permettons donc de commenter l'ensemble des propos relevés. Voyons maintenant comment se répartissent les participants et les énoncés à ce sujet.

Tableau VI

HABILETÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE SELON LES PARTICIPANTS

Répartition des énoncés et des participants

	Nombre d'énoncés	Nombre de participants
Faciliter	13	6
Composer avec le multiple	9	6
Penser en terme de groupe	5	5
Composer avec le caractère public de l'intervention de groupe	3	3
Retourner au groupe les préoccupations et les questionnements et travailler les retours en groupe	3	3
Travailler à l'émergence de l'aide mutuelle	2	2
Animer un groupe	2	2
Total	37	11

Le tableau VI illustre que la majorité des participants donnent leur perception sur ce qu'ils considèrent être les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe (37 énoncés). On observe que l'habileté à FACILITER est identifiée par la moitié des participants (13 énoncés). Les habiletés à COMPOSER AVEC LE MULTIPLE et à PENSER EN TERME DE GROUPE reçoivent une attention certaine, alors que les cinq autres, soit TRAVAILLER À L'ÉMERGENCE DE L'AIDE MUTUELLE, COMPOSER AVEC LE CARACTÈRE PUBLIC DE L'INTERVENTION DE GROUPE, ANIMER UN GROUPE, RETOURNER AU GROUPE LES PRÉOCCUPATIONS ET LES QUESTIONNEMENTS, et TRAVAILLER LES RETOURS EN GROUPE sont mentionnées à l'occasion. Décrivons maintenant la perception des participants sur chacune d'elles.

- **L'HABILITÉ À FACILITER**

La moitié des participants identifient spontanément l'habileté à FACILITER comme étant spécifique à l'intervention de groupe (13 énoncés). FACILITER exige de l'intervenant qu'il laisse de la place aux membres pour qu'ils puissent s'exprimer, donc de parler ou d'intervenir le moins possible.

- **L'HABILITÉ À COMPOSER AVEC LE MULTIPLE**

Cette habileté est reconnue comme spécifique par la moitié des participants (9 énoncés). À leur avis, c'est ce qui caractérise l'intervention de groupe. *«Il faut à la fois intervenir avec une personne, mais en tenant compte des réactions de toutes les autres qui sont autour.»*

On doit *«se soucier des besoins de tous, ce qui n'est pas évident»* d'ajouter une seconde participante. On précise, par exemple, que l'habileté à OBSERVER est différente en intervention de groupe à cause de la multitude d'interactions et de réactions. De plus, COMPOSER AVEC LE MULTIPLE exige une grande écoute et une présence constante, beaucoup de concentration et de la vigilance. En ce sens, *«écouter en groupe n'est pas la même chose qu'en intervention individuelle»*.

- **L'HABILETÉ À PENSER EN TERME DE GROUPE**

On considère que ce qui particularise l'intervention de groupe est le fait de *«tenir compte de l'impact que les personnes ont les unes sur les autres [et] des règles de base du fonctionnement du groupe»* (5 énoncés). Cinq participants abordent cette question. L'un d'eux place au premier plan dans ce mode d'intervention, le fait de s'adresser et de se préoccuper de l'ensemble du groupe. L'extrait suivant décrit sa pensée : *«C'est la capacité de recueillir les propos des gens autour d'un sujet, de les faire s'exprimer, [...] de résumer et de renvoyer les propos, pas dans le but de faire un consensus, mais vraiment dans le but de faire comprendre aux gens les différentes perceptions autour d'un même sujet»*. Une autre ajoute : *«Lorsqu'on intervient en groupe, il faut avoir une vue globale»*. Ainsi, on est conscient que l'habileté générale à MAINTENIR L'ATTENTION SUR LA TÂCHE OU L'OBJECTIF FIXÉ doit être mise en œuvre en gardant à l'esprit qu'elle s'adresse à plusieurs personnes.

Quelques participants précisent que COMPOSER AVEC LE CARACTÈRE PUBLIC DE L'INTERVENTION DE GROUPE est une des habiletés spécifiques à ce mode d'intervention. Elle est nécessaire pour pouvoir utiliser sciemment les silences et la confrontation. De façon spontanée, on identifie que les habiletés à TRAVAILLER À L'ÉMERGENCE DE L'AIDE MUTUELLE et à ANIMER sont particulières à l'intervention de groupe. On croit par ailleurs qu'animer un groupe est une habileté innée. Finalement, on dit que l'intervenant de groupe doit être capable de RETOURNER AU GROUPE LES PRÉOCCUPATIONS ET LES QUESTIONNEMENTS ET DE TRAVAILLER LES RETOURS EN GROUPE.

B) La formation et l'expérience

Tableau VII

HABILETÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE SELON LES PARTICIPANTS
Répartition des énoncés et des participants en fonction de la formation et de l'expérience

	E+		E-		TOTAL	
	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants
F+	13	2	11	3	24	5
F-	3	3	10	3	13	6
TOTAL	16	5	21	6		

Le tableau VII indique que les participants ayant beaucoup de formation sont moins nombreux à s'exprimer, mais le font un peu plus souvent. Une analyse des propos tenus sur chacune des habiletés révèle que ceux-ci sont concentrés sur l'habileté à FACILITER. Les participants ayant moins de formation s'expriment plus sur les autres habiletés.

Le tableau VII met en évidence que les participants ayant peu d'expérience donnent un peu plus leur avis sur ce qu'ils considèrent être une habileté spécifique à l'intervention de groupe. L'analyse plus fine des propos tenus à ce sujet permet de détecter que ces participants ont tendance à expliquer longuement leurs réponses, qu'ils s'entretiennent plus sur les habiletés à COMPOSER AVEC LE MULTIPLE et à PENSER EN TERME DE GROUPE, et qu'ils s'expriment peu sur l'habileté à FACILITER. Pour leur part, les réponses courtes des participants ayant beaucoup d'expérience, les mots ou expressions utilisées (facilitation et capacité d'animation) laissent supposer qu'ils reconnaissent sans hésitation et directement l'habileté à FACILITER comme étant spécifique à l'intervention de groupe.

C) Discussion

Les participants identifient de façon spontanée huit habiletés qui leur apparaissent particulières à l'intervention de groupe. Trois sont davantage commentées, soit celles à FACILITER, à COMPOSER AVEC LE MULTIPLE et à PENSER EN TERME DE GROUPE. Ce sont les participants qui ont le plus de formation et le moins d'expérience qui nous entretiennent le plus sur ce sujet.

Nous discutons ici de trois points. D'abord, on note une cohérence entre la place charnière accordée à l'habileté à FACILITER et la conception de l'intervention de groupe des participants où le rôle de facilitateur domine. Cette représentation des participants rejoint les écrits qui identifient plus globalement la facilitation comme l'aspect primordial du rôle de l'intervenant de groupe.

De la même façon, les participants reconnaissent spontanément comme habiletés spécifiques à l'intervention de groupe celles à COMPOSER AVEC LE MULTIPLE et à PENSER EN TERME DE GROUPE. Middleman (1990) et Steinberg (1997) les considèrent comme des habiletés-clés à mettre en oeuvre de façon constante en intervention de groupe. Les auteurs reconnaissent que TRAVAILLER À L'ÉMERGENCE DE L'AIDE MUTUELLE est d'abord une fonction de l'intervenant de groupe (Gitterman, 1989; Wasserman et Danforth, 1988). RETOURNER LES PRÉOCCUPATIONS ET QUESTIONNEMENTS, et FAIRE DES RETOURS AVEC LE GROUPE sont également notées par plusieurs auteurs comme habiletés spécifiques (Mayadas et Duehn, 1982; Middleman, 1990; Shulman, 1979; Brandler et Roman, 1991; Ephross et Vassil, 1988; Bédard, 1985; Ouellet, 1983). Enfin, COMPOSER AVEC LE CARACTÈRE PUBLIC de l'intervention de groupe n'est pas mentionné dans la littérature comme une habileté mais plutôt comme une qualité requise à l'intervention de groupe.

Si on poursuit la comparaison avec les résultats sur la conception de l'intervention de groupe, on peut dire que, mises à part ces quelques habiletés charnières et l'allusion à la facilitation, le répertoire des intervenants sur les habiletés spécifiques est restreint, tout comme l'est celui sur la spécificité de l'intervention de groupe, renforçant ainsi notre hypothèse que la théorie sur ce mode d'intervention est peu connue et qu'il en va de même des habiletés spécifiques qui y sont associées.

Malgré le nombre restreint d'énoncés, les résultats de l'analyse en fonction de la formation et de l'expérience mettent en lumière le fait suivant : les trois habiletés le plus souvent associées à l'intervention de groupe sont signalées par trois sous-groupes différents. Ainsi, PENSER EN TERME DE GROUPE est traité par les participants qui ont peu de formation et d'expérience. Pourrions-nous émettre comme hypothèse que la mise en oeuvre de cette habileté est un premier pas dans la représentation d'une habileté spécifique à l'intervention de groupe ? Les participants qui ont de la formation mais peu d'expérience insistent sur l'habileté à COMPOSER AVEC LE MULTIPLE. Leur formation les amènerait-elle à être conscients que cette habileté en est une particulière à l'intervention de groupe ? Finalement, les participants qui ont beaucoup d'expérience identifient

spontanément l'habileté à FACILITER. Pouvons-nous penser que la pratique les rend plus sensibles et plus disposés à percevoir cette habileté beaucoup plus globale comme étant spécifique à l'intervention de groupe ? Ces questions restent pour l'instant sans réponse puisque nous ne trouvons à ces résultats aucun appui théorique.

En conclusion, la présence dans les propos d'habiletés telles que FACILITER, COMPOSER AVEC LE MULTIPLE, PENSER EN TERME DE GROUPE, TRAVAILLER À L'ÉMERGENCE DE L'AIDE MUTUELLE, RETOURNER LES PRÉOCCUPATIONS ET LES QUESTIONNEMENTS AU GROUPE nous permet d'avancer que de façon spontanée les participants identifient quelques habiletés reconnues comme spécifiques à l'intervention de groupe. Les différents sous-groupes de participants identifient des habiletés différentes, ce qui pourrait être attribué à leur expérience et à leur formation.

5.2.2.2 Réponse à la première sous-question de recherche : Quelles sont (d'après les intervenants) les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe ?

De façon spontanée, les participants associent 27 habiletés à ce mode d'intervention. Dix-neuf d'entre elles appartiennent aux habiletés générales et huit aux habiletés spécifiques. Deux des habiletés générales les plus commentées, soit MAINTENIR L'ATTENTION SUR LA TÂCHE ET L'OBJECTIF FIXÉ, et TRAVAILLER À PARTIR DE L'ICI ET MAINTENANT sont reconnues dans les études pour leur mise en œuvre plus régulière en intervention de groupe. Parmi les habiletés spécifiques associées librement à l'intervention de groupe, les participants identifient des habiletés-clés : FACILITER, COMPOSER AVEC LE MULTIPLE et PENSER EN TERME DE GROUPE sont celles qui sont le plus souvent mentionnées comme gestes spécifiques à l'intervention de groupe. Dans le premier cas, les participants font référence, dans leurs mots à la position idéale de l'intervenant de groupe, alors que pour les deuxième et troisième cas, les participants identifient deux habiletés signalées dans les écrits pour l'importance de leur mise en œuvre constante. De la même façon, ils reconnaissent à quelques reprises la fonction qui consiste à inviter le groupe à développer le système d'aide mutuelle, fonction largement reconnue dans la littérature comme étant spécifique à l'intervention de groupe.

Il est clair que les participants font spontanément référence d'abord à des habiletés générales. L'importance qu'ils leur accordent laisse supposer qu'elles incarnent pour eux une base de travail très importante même en intervention de groupe. Cette référence aux habiletés générales nous semble légitime puisque ce sont celles qui, au point de départ, sont mises en œuvre dans toute intervention. De plus, les écrits notent que fort souvent,

pour dégager les habiletés à mettre en œuvre, l'intervention de groupe s'est inspirée d'autres modes d'intervention et en particulier de l'intervention individuelle (Furhiman et Burlingame, 1990).

Le contraste existant entre l'importance accordée par les participants à la mise en œuvre d'habiletés générales en intervention de groupe et l'absence de référence, voire de repères, aux habiletés spécifiques à ce mode d'intervention ne nous étonne donc pas. Ces résultats confirment la nécessité de raffiner et de préciser les définitions et les typologies d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

5.2.2.3 La mise en œuvre, le degré d'aisance et l'importance accordée aux habiletés spécifiques à l'intervention de groupe

Nous présentons dans la section suivante ce que rapportent les participants sur les habiletés spécifiques qu'ils mettent en œuvre, leur degré d'aisance face à elles et l'importance qu'ils leur attribuent. Ces 53 habiletés étant regroupées sous quatre fonctions, nous présentons ces données en relation avec chacune des fonctions. Puis, nous choisissons de nous attarder aux habiletés spécifiques qui se démarquent par les caractéristiques suivantes : celles commentées par cinq participants et plus dans au moins deux des trois aspects, celles où des divergences de perceptions existent, et celles ayant très peu retenues l'attention des participants. De ce fait, nous traitons de 28 habiletés spécifiques¹.

A) Description des résultats

- **Fonction : Encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe**

Cette fonction est celle sur laquelle les participants se sont le plus exprimés (337 énoncés). Dix d'entre eux reconnaissent mettre en œuvre les habiletés spécifiques qui y sont associées. Par contre, les propos de sept participants sur l'importance de cette fonction démontrent qu'ils n'accordent pas tous la même place à ces habiletés spécifiques dans leur pratique. Pour quelques participants, elles sont les plus mises en

¹ Le lecteur trouvera à l'annexe X1 le détail complet des données obtenues sur la perception des participants concernant la mise en œuvre, le degré d'aisance et l'importance accordée aux 53 habiletés spécifiques.

œuvre parce qu'elles sont celles «des émotions et de la présence». D'autres leur attribuent une troisième place, alors que certains considèrent qu'elles sont les moins mises en œuvre (13 énoncés).

Spontanément, onze participants parlent des difficultés rencontrées dans l'exercice de cette fonction (11 énoncés). Lorsqu'*«on veut encourager le partage des responsabilités, que l'on travaille avec le processus de groupe, ce qui dans les deux cas n'est pas évident»*, ceci exige *«de partager le pouvoir avec le groupe»* : comme le déclare une participante *«je le fais là, mais je suis moins forte. Ça ne va pas de soi. Bon, je trouve que je pourrais donner plus de responsabilités»*. Un autre ajoute *«responsabilité en terme peut-être aussi de pouvoir, hein ! je pense que ça, c'est ce qui est le plus difficile pour tout le monde là»*. Lorsque le groupe vit des problèmes, cette fonction contraint l'intervenant à *«gérer leur comportement [des membres], puis la place qu'ils prennent [...], ils ont chacun un petit peu leur étiquette, puis des fois essayer de gérer ça [..], ça peut être difficile»*.

Nous décrivons les propos des participants au sujet de 10 des 16 habiletés spécifiques associées à cette fonction. Voyons maintenant, à l'aide d'un tableau, comment ceux-ci se répartissent quant à leurs perceptions de la mise en œuvre, de l'importance et de leur degré d'aisance face à ces habiletés. Au contraire des tableaux précédents, nous ne signalons ici que le nombre de participants.

Tableau VIII

MISE EN ŒUVRE, DEGRÉ D' AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES
 FONCTION EPG : ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS FACE
 AU PROCESSUS DE GROUPE

Répartition des participants

Légende : Mise en oeuvre : Aisance : Importance :	<u>Mise en oeuvre</u>			<u>Aisance</u>			<u>Importance</u>
	R	M	N	F	M	D	I
R régulière M nuancée N non F facile M mitigée D difficile I importante							
EPG- 1 - ÉNONCER ET FAVORISER LA CRÉATION DE NORMES ET DE RÈGLES D'ORGANISATION DÉMOCRATIQUE	10				5		9
EPG-2 - FAVORISER LA COHÉSION	4				1		---
EPG-3- IDENTIFIER DES NORMES DYSFONCTIONNELLES	2				2		2
EPG-5- RENFORCER LES COMPORTEMENTS FAVORABLES À L'ÉMERGENCE DU LEADERSHIP		3		1			1
EPG-9- PARTAGER LES ÉMOTIONS RELIÉES AU PROCESSUS DE GROUPE		5			5		2
EPG-10- CERNER ET TRAITER SCIEMMENT LES CONFLITS PRÉSENTS DANS LE GROUPE		11				7	2
EPG-11- INTERVENIR DE FAÇON ADÉQUATE LORS D'INCIDENTS RELIÉS AU PROCESSUS DE GROUPE		10			9		2
EPG-13- UTILISER DE FAÇON APPROPRIÉE LA RÉVÉLATION DE SOI DE LA PART DE L'INTERVENANT ET À L'INTÉRIEUR DU GROUPE		8			3		1
EPG-14- CLARIFIER AVEC LE GROUPE LES SUJETS TABOUS TELLE LA NATURE DES RELATIONS DE POUVOIR EXISTANT ENTRE L'INTERVENANT ET LE GROUPE ET ENTRE LES MEMBRES			7			2	4
EPG-15- TRADUIRE LE PROCESSUS DE GROUPE AU GROUPE			7			2	2

Le tableau VIII met en lumière qu'une seule habileté (EPG-1) rallie une majorité de participants (10) quant à la régularité de sa mise en œuvre. Par contre, ils nuancent leurs opinions ou en divergent sur la mise en œuvre des habiletés EPG 5-9-10-11-13 et disent ne pas déployer EPG-14 et 15. Celles-ci ainsi que EPG-10 sont pointées pour leur difficulté. Six habiletés obtiennent une mention d'aisance mitigée (EPG-1-2-3-9-11-13), c'est-à-dire que certains considèrent être à l'aise avec ces habiletés alors que d'autres ne le sont pas. Enfin, peu de participants s'intéressent aux habiletés EPG-2-3-5. Seule l'habileté EPG-1 est réellement considérée pour son importance.

➤ *Une mise en œuvre régulière, importante quoique d'une aisance mitigée*

EPG-1 ÉNONCER ET FAVORISER LA CRÉATION DE NORMES ET DE RÈGLES D'ORGANISATION DÉMOCRATIQUE

Des 53 habiletés spécifiques, cette dernière est celle relevée par le plus grand nombre de participants (9) pour son importance (38 énoncés). Ils la voient comme utile et essentielle à la mise en place d'une structure et de frontières à l'intérieur du groupe. «*C'est important d'avoir des règles de base qu'on partage*» et «*il faut être clair*» sont des expressions qui reviennent chez quatre participants. Habileté reconnue comme particulièrement utile au début du processus, on admet qu'une négligence à la mettre en œuvre entraîne des conséquences fâcheuses sur le processus.

Cinq participants considèrent cette habileté spécifique comme facile et difficile à la fois. Pour certains participants, il semble aisé d'énoncer des normes, alors que d'autres avouent : «*On pense que c'est bien clair, [...] que tout est beau puis, en cours de route, tu te rends compte que ce n'est pas assez clair*». Être obligé de toujours «*redire*» ou répéter les normes de fonctionnement est un geste avec lequel certains sont mal à l'aise parce que «*c'est trop interventionniste*». Enfin, on dit qu'énoncer les normes «*ça va*» mais, «*favoriser*» la création de normes et de règles d'organisation démocratique «*est moins évident*».

➤ *Une mise en œuvre nuancée et une aisance mitigée*

EPG-11 INTERVENIR DE FAÇON ADÉQUATE LORS D'INCIDENTS RELIÉS AU PROCESSUS DE GROUPE

De l'ensemble des habiletés spécifiques, celle-ci recueille le plus grand nombre d'énoncés (44). Les points de vue de neuf participants oscillent entre sa facilité et sa difficulté de mise en œuvre. On explique qu'elle est facile «*parce que ça fait partie des habiletés d'intervention*», mais qu'on peut se sentir franchement mal à l'aise avec elle particulièrement lorsque l'intervention en est une de «*gestion de groupe au niveau contrôle : mais quand surviennent des situations difficiles [...], ça vient pas naturellement [...]. Parce que c'est sûr qu'il faut "dealer" [...]. Faut intervenir auprès de certains individus qui ne fonctionnent pas dans le groupe [...]. Puis ça, je trouve ça plus difficile, là.*»

EPG-13 UTILISER DE FAÇON APPROPRIÉE LA RÉVÉLATION DE SOI DE LA PART DE
L'INTERVENANT ET À L'INTÉRIEUR DU GROUPE

Les deux tiers des participants mentionnent mettre en oeuvre cette habileté spécifique lorsque le *«partage d'expériences vécues sur le plan personnel [comme intervenants] est proche de ce que les membres des groupes ont vécu»* (21 énoncés). Cette mise en oeuvre ne fait pas l'unanimité. Pour plusieurs, il est clair qu'il faut se servir d'une expérience personnelle *«quand cela fait du sens»* et à la condition que *«l'intervenant ne transfère pas ses propres affaires dans le groupe»*. D'autres émettent des réserves craignant de *«perdre leur objectivité»* professionnelle, parlent de leur *«peur de se laisser envahir»* et de leur désir de sauvegarder leur intimité personnelle. Quelques participants reprochent aux intervenants de groupe de ne pas mettre suffisamment en oeuvre cette habileté spécifique et dénoncent leur incohérence puisqu'ils exigent des membres du groupe un dévoilement important de leur vie personnelle, dévoilement que *«les intervenants auraient eux-mêmes de la misère à faire»*.

On traite à la fois de la facilité et de la difficulté à mettre en oeuvre cette habileté spécifique. Les difficultés relèvent surtout de l'équilibre à conserver dans son déploiement. Ainsi, on déclare :

«On parlait tantôt de révélation de soi[...]. Trop c'est comme pas assez. Garder un espèce d'équilibre entre l'animateur, le professionnel, pis carrément le chum, le participant. Tu sais, y a comme un équilibre entre les deux qu'il faut maintenir. Ça, je pense que c'est là où il y a le plus de risque de déraper. Je ne suis pas là pour être leur ami moi, là. C'est pas ma job. [Silence]. Moi, je pense que c'est au niveau de la distance».

EPG-9 PARTAGER LES ÉMOTIONS RELIÉES AU PROCESSUS DE GROUPE

Des cinq participants commentant sa mise en oeuvre, retenons l'*«intérêt à nommer plus»* les émotions reliées au processus de groupe surtout lorsqu'un groupe *«bogue»* (14 énoncés). Quelques participants semblent très à l'aise avec cette habileté spécifique, alors que d'autres *«avouent avoir un manque»* et la mettent en oeuvre de *«façon moins spontanée»*.

➤ *Une mise en œuvre difficile*

EPG-10 CERNER ET TRAITER SCIEMMENT LES CONFLITS PRÉSENTS DANS LE GROUPE

Les deux tiers des participants s'attardent sur cette habileté (32 énoncés). Quelques-uns déclarent ne pas la mettre en œuvre, tandis que d'autres ont l'impression de le faire parfois de façon détournée, et «*de ne pas dire vraiment qu'il y a un problème et de manœuvrer tout doux, tout doux*». Les occasions de déploiement varient avec les caractéristiques des clientèles et des types de pratique de groupe. À titre d'exemple, la nécessité de TRAITER SCIEMMENT LES CONFLITS se présente moins souvent avec un groupe d'aidants naturels qu'avec un groupe de délinquants.

La moitié des participants allèguent que la présence de conflits dans les groupes «*n'est pas agréable*» et s'avère «*ardue*». On départage les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette habileté spécifique. Cerner le conflit est vu comme étant aisé, mais le traiter sur-le-champ («*on the spot*») est beaucoup «*moins évident*». Quelques participants énoncent avec assurance que «*lorsqu'il y a un conflit, il faut le ramener au groupe [...], régler ça*», et chercher avec le groupe un sens à donner aux divergences d'opinions et de perceptions. Pour d'autres, le conflit va «*toujours rester difficile*».

EPG-14 CLARIFIER AVEC LE GROUPE LES SUJETS TABOUS TELLE LA NATURE DES RELATIONS DE POUVOIR EXISTANT ENTRE L'INTERVENANT ET LE GROUPE ET ENTRE LES MEMBRES

La majorité des sept participants déclarent ne pas mettre en œuvre cette habileté spécifique (14 énoncés). Ceux qui disent le faire, insistent sur le traitement du sujet tabou entre les membres et moins sur celui de la nature des relations de pouvoir existant entre l'intervenant et le groupe. Deux participants se disent carrément mal à l'aise avec celle-ci.

EPG-15 TRADUIRE LE PROCESSUS DE GROUPE AU GROUPE

De façon quasi unanime, les sept participants qui nous entretiennent de cette habileté spécifique avouent ne pas la mettre en œuvre et lorsqu'ils le font, ils la perçoivent comme difficile (11 énoncés). À cet égard, une participante déclare :

«Bon. On s'installe dans un groupe, mais j'ai jamais parlé de comment un groupe ça chemine. Ça c'est peut-être quelque chose qu'on fait pas souvent, d'expliquer c'est quoi un cheminement, c'est quoi les étapes d'un groupe, comment on progresse. Où c'est qu'on peut avoir des bogues ? Pis c'est quoi la finalité aussi d'un

groupe. En tout cas, c'est peut-être dit par petites bribes, mais c'est jamais nommé. Pis ça, je pense que c'est quelque chose qui aurait intérêt à être bonifié et à nommer. Peut-être que ça aiderait les gens à comprendre et à mieux situer l'intervention, pis les choses qu'on y fait, puis pourquoi on procède comme ça».

➤ *Des habiletés spécifiques peu commentées*

Trois habiletés sont très peu commentées. Aux dires des participants EPG-5 RENFORCER LES COMPORTEMENTS FAVORABLES À L'ÉMERGENCE DU LEADERSHIP est moins appropriée au groupe de soutien et convient davantage à celui d'entraide. Enfin, les participants ne donnent pas les raisons de leur silence sur EPG-3 IDENTIFIER LES NORMES DYSFONCTIONNELLES et EPG-2 FAVORISER LA COHÉSION.

• **Fonction : Inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle**

Tous les participants s'expriment sur les habiletés spécifiques relevant de cette fonction (300 énoncés). Sept d'entre eux lui accordent le deuxième rang en importance (20 énoncés). Pour quatre participants, la «*finalité*» de l'intervention de groupe, c'est «*d'arriver à développer un système d'aide mutuelle*». On considère que «*l'efficacité d'une intervention de groupe se mesure par la capacité qu'ont les membres de s'aider entre eux*» et, dans cette logique, on dit «*laisser beaucoup de latitude et de place*» à l'émergence de l'aide mutuelle.

Par contre, les avis de neuf participants sur leur mise en œuvre sont partagés : pour certains, ce sont les habiletés spécifiques les plus mises en œuvre dans la pratique, alors que d'autres leur octroient le troisième ou quatrième rang (17 énoncés). On avoue que l'«*individualisme*» peut mener à une mise en œuvre moins spontanée des habiletés spécifiques associées à cette fonction.

Dix des participants commentent l'aisance qu'ils ressentent à l'égard de cette fonction (10 énoncés). On y apprend «*qu'inviter le groupe à développer l'aide mutuelle, ça fait partie de la formation*», et par conséquent «*ça se fait assez bien et de façon naturelle*».

Nous sélectionnons les propos des participants sur quatre des 14 habiletés spécifiques reliées à cette fonction. Avant de les décrire, voici la répartition des participants selon leurs perceptions de la mise en œuvre, de l'importance et du degré d'aisance ressenti face à celles-ci.

Tableau IX

MISE EN ŒUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES

FONCTION DAM : INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER SON SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE

Répartition des participants

Légende :	Mise en œuvre	Aisance			Importance			
		R	M	N				
Mise en œuvre :	R régulière							
	M nuancée							
	N non							
Aisance :	F facile							
	M mitigée							
	D difficile							
Importance :	I importante							
		R	M	N	F	M	D	I
DAM 3 - RENFORCER L'IMPORTANCE DU TRAVAIL DE GROUPE		2			3			1
DAM 8 – SUSCITER DES POINTS DE VUE DIFFÉRENTS			7		1			2
DAM 9 – SIGNALER LES RÉALISATIONS DU GROUPE			8			3		3
DAM 13 – CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET HARMONIEUX DANS LEQUEL PEUT SE DÉVELOPPER UN CLIMAT D'ATTENTION, DE CONSIDÉRATION ET DE CONFIANCE		9			8			7

Le tableau IX permet de constater que les participants commentent peu l'habileté spécifique DAM-3 RENFORCER L'IMPORTANCE DU TRAVAIL DE GROUPE, qu'ils nuancent la mise en œuvre de DAM-8 SUSCITER DES POINTS DE VUE DIFFÉRENTS et de DAM-9 SIGNALER LES RÉALISATIONS DU GROUPE. Seule DAM-13 CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET HARMONIEUX DANS LEQUEL PEUT SE DÉVELOPPER UN CLIMAT D'ATTENTION, DE CONSIDÉRATION ET DE CONFIANCE retient l'attention de plus de la moitié des participants pour sa facilité et son importance. Aucune habileté spécifique n'est relevée pour sa difficulté de mise en œuvre.

➤ *Une mise en œuvre régulière, importante et facile*

DAM-13 CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET HARMONIEUX DANS LEQUEL PEUT SE DÉVELOPPER UN CLIMAT D'ATTENTION, DE CONSIDÉRATION ET DE CONFIANCE

Des neuf participants insistant sur la mise en œuvre de cette habileté spécifique, sept trouvent essentiel de « miser sur une atmosphère familiale comme si on discutait à la table de la cuisine » (35 énoncés). Dans la moitié des énoncés, ils insistent sur le fait que l'établissement du lien de confiance entre l'intervenant et le groupe, et entre les membres est un préalable au développement de l'aide mutuelle. Pour eux, l'intervenant de groupe a fort à faire pour aider le groupe à « tisser ces liens de confiance ».

Cette habileté spécifique obtient la faveur populaire quant à son importance et à sa facilité de mise en œuvre. Avec des expressions comme la «*confiance dans le groupe, c'est dans ma ligne*» et «*c'est quelque chose qu'on a en service social*», huit participants affirment ressentir de l'aisance face à cette habileté.

➤ *Une mise en œuvre nuancée*

DAM-8 SUSCITER DES POINTS DE VUE DIFFÉRENTS

Sept participants nous entretiennent de cette habileté spécifique (11 énoncés). Ceux qui mentionnent sa mise en œuvre disent «*mettre en lumière les différences, aller chercher des éléments différents*» permettant «*une bonne base de discussion*» et amenant ainsi de «*l'ouverture dans le groupe*». Ceux qui déclarent ne pas mettre en œuvre cette habileté croient qu'elle n'est pas requise ou appropriée dans toutes les situations. On s'oppose à une mise en œuvre à tout prix.

DAM-9 SIGNALER LES RÉALISATIONS DU GROUPE

Les deux tiers des participants se prononcent sur cette habileté spécifique (17 énoncés). Deux participants sont d'avis qu'elle est moins appropriée pour les groupes de soutien, puisque c'est d'abord la «*personne*» qui compte dans cette pratique. Trois la déclarent importante et facile de mise en œuvre, tandis que d'autres considèrent «*qu'il y a un manque*».

➤ *Une mise en œuvre non commentée*

De toutes les habiletés spécifiques reliées à cette fonction, DAM-3 RENFORCER L'IMPORTANCE DU TRAVAIL DE GROUPE est peu commenté pour sa mise en œuvre. On voit cette habileté comme étant plus appropriée dans d'autres types de groupe que dans celui de soutien.

- **Fonction : Stimuler le développement des interactions**

Tous les participants donnent leur avis sur les aspects à l'étude et les habiletés spécifiques rattachées à cette fonction (292 énoncés). D'emblée, neuf participants avancent qu'elle est la fonction la plus importante (20 énoncés). Pour le tiers des participants, «*stimuler les interactions*» est à la base de l'intervention de groupe, et on croit que «*sans les interactions, on n'arrivera à rien*». «*C'est ce qui supporte tout le reste de la démarche de groupe, permet d'avancer et d'aller plus loin*». C'est une condition fondamentale à l'atteinte du but du groupe. Le développement des interactions doit se faire «*autour de ce*

que les gens vivent» et être «une préoccupation constante» surtout «au début de la démarche». Les répondants associent à ces habiletés les mots ou expressions «liens, amener les gens à s'ouvrir, quelque chose en commun, et créer des alliances». Enfin, **stimuler le développement des interactions** est un prérequis à inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle.

Des dix participants qui disent mettre spontanément en œuvre ces habiletés, cinq estiment qu'elles sont celles qu'ils déploient le plus souvent dans leur propre pratique et qu'ils observent dans la pratique de façon générale (18 énoncés). Selon eux, elles conviennent à tout type de groupe, sauf à ceux de type informatif, dont le mandat n'exige pas de mettre les gens en contact.

Cinq participants considèrent que l'exercice de cette fonction leur semble simple et efficace. Ces habiletés sont les plus faciles à mettre en œuvre (15 énoncés). À cet effet, un participant déclare : «Je dirais que c'est ce qui est le plus facile pour l'intervenant, pas facile en termes d'efforts là, mais je parle toujours en fonction d'atteindre la cible [...], c'est de stimuler le développement des interactions [...]. C'est pour moi la façon la plus directe de viser la cible. Avec un minimum de moyens».

Les propos au sujet de six des 12 habiletés sont ici décrits. Voyons d'abord, à l'aide d'un tableau, la répartition des participants en fonction des trois aspects à l'étude.

Tableau X

MISE EN ŒUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILETÉS SPÉCIFIQUES
FONCTION SDI : STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS

Répartition des participants

Légende :	R régulière M nuancée N non	Mise en œuvre			Aisance			Importance
		R	M	N	F	M	D	I
Mise en œuvre :								
Aisance :	F facile M mitigée D difficile							
Importance :	I importante							
SDI-2 - RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MEMBRES DU GROUPE EN VUE D'UNE COMPOSITION APPROPRIÉE AU BUT DU GROUPE		2					4	4
SDI-4- FAVORISER L'INTERACTION ENTRE LES MEMBRES ET ENTRE LE GROUPE ET L'INTERVENANT		6			6			4
SDI-6- ENCOURAGER LA PARTICIPATION COLLECTIVE			5			2		2
SDI-7- GÉNÉRALISER LES BESOINS PARTICULIERS DANS LE BUT D'ÉTABLIR DES TERRAINS COMMUNS			5		2			---
SDI-8- ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS ENTRE LES MEMBRES		7					5	5
SDI-12- ÊTRE RÉCEPTIF AUX COMMUNICATIONS VOILÉES ET LES RENDRE CLAIRES		10			7			6

Le tableau X indique qu'une majorité de participants (6, 7 et 10) croient mettre en œuvre de façon régulière les habiletés SDI-4 FAVORISER L'INTERACTION ENTRE LES MEMBRES ET ENTRE LE GROUPE ET L'INTERVENANT, SDI-8 ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS ENTRE LES MEMBRES, et SDI-12 ÊTRE RÉCEPTIF AUX COMMUNICATIONS VOILÉES ET LES RENDRE CLAIRES, et que cinq d'entre eux nuancent la mise en œuvre de SDI-6 ENCOURAGER LA PARTICIPATION COLLECTIVE et de SDI-7 GÉNÉRALISER LES BESOINS PARTICULIERS DANS LE BUT D'ÉTABLIR DES TERRAINS COMMUNS. Plusieurs d'entre eux (6 et 7) semblent être particulièrement à l'aise avec SDI-4 et 12 tandis que SDI-8 est perçue par cinq autres comme étant difficile. Plusieurs participants (5 et 6) les considèrent importantes. Les habiletés spécifiques SDI-2, 6 et 7 retiennent peu l'attention.

➤ *Une mise en œuvre régulière et facile*

SDI-4 FAVORISER L'INTERACTION ENTRE LES MEMBRES, ET ENTRE LE GROUPE ET L'INTERVENANT

La moitié des participants considèrent mettre «*beaucoup*» en œuvre cette habileté spécifique (23 énoncés). Un participant s'exclame à cet égard : «*En masse, amènes-en, pis*

entre eux-mêmes, aussi. Pis, j'arrête tout ce qui peut être une interaction de type individuel». On la considère comme importante puisqu'elle permet «d'ouvrir la porte pour que les membres parlent au groupe». Elle est aussi considérée comme un prérequis à l'aide mutuelle et un soutien «à la résolution de problèmes».

Les participants affirment qu'ils sont «bons là-dedans», et qu'il en est de même pour leur collègues. L'extrait suivant est représentatif des propos : «*Aller chercher là des interactions auprès des membres là du groupe [...] est facile, je pense. Tout ce qui concerne plus d'aller vers les autres. Oui*». Un participant dit que le déploiement de cette habileté devient un défi lorsque la stimulation des interactions touche «*des points sensibles*».

SDI-12 ETRE RÉCEPTIF AUX COMMUNICATIONS VOILÉES ET LES RENDRE CLAIRES

Les deux tiers des participants disent recourir à cette habileté dans leur pratique (26 énoncés). Plus de la moitié des participants s'expriment sur son importance puisqu'il est fréquent d'observer chez le groupe, un mouvement de fuite ou de retrait, lors de l'émergence de contenus lourds d'émotions habituellement reliés à une situation de vie commune entre plusieurs membres. Il faut alors être capable de «*voir ceux qui ne parlent pas, qui ne parleront pas, mais qu'on voit qu'ils réagissent à ce que l'on vient de dire ou à l'intervention qui vient d'être faite. Y a toujours des interactions, même si elles ne sont pas dites. Ça, on passe pas à côté de ça; on laisse pas passer celles qu'on voit et l'on ne les voit pas toutes*».

On explique qu'en intervention de groupe, il faut être plus attentif, «*aller chercher le non-dit des gens*». Enfin, cette habileté spécifique est vue comme «*une façon de créer la dynamique à l'intérieur du groupe*».

Bien que la moitié des répondants expriment d'abord leur aisance face à cette habileté spécifique, certains estiment que sa mise en oeuvre est un défi : «*comment bonifier ces émotions, puis les rendre positives dans le quotidien ?*».

➤ Une mise en oeuvre régulière mais difficile

SDI-8 ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS

Cette habileté spécifique, dont une des intentions est d'«*arrêter les membres qui prennent trop de place, qui ont de longues envolées ou qui sont des grandes gueules*», préoccupe sept participants (30 énoncés). L'un d'eux déclare : «*Je me suis toujours questionné à savoir jusqu'où je laisse aller les gens dans le groupe. Jusqu'où ça l'a un impact quand je laisse*

parler plus certaines personnes que d'autres. Le choix que je fais, [...] je les interromps le moins possible [...]. Quand je sens qu'on sort de la trac, j'essaie de ramener».

Plusieurs participants en commentent l'importance. À ce sujet, on déclare: *«Je pense que tout ce qui regroupe : équilibrer les interactions entre les membres, c'est très important. Parce que sans ça, y en a qui à un moment donné qui prennent tout le plancher. Puis, d'autres qui ne parlent pas».* Un autre enchaîne : *«Il faut s'assurer que tout le monde puisse parler. Faut pas que ça devienne de l'individuel avec 14 autres témoins là».*

Enfin, cinq participants manifestent un malaise face à cette habileté spécifique. L'extrait suivant reflète les propos tenus à cet effet : *«Mais ça je te dirais que, dans un groupe, c'est quelque chose que je trouve pas toujours facile à faire, pis même après plusieurs années de pratique. Les grandes gueules, c'est pas toujours facile de couper ça [...], pis y en a qui veulent pas parler».*

➤ *Des habiletés spécifiques peu commentées*

Trois habiletés spécifiques retiennent peu l'attention. Toutefois, relevons que les participants considèrent que l'habileté SDI-2 RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MEMBRES DU GROUPE EN VUE D'UNE COMPOSITION APPROPRIÉE AU BUT DU GROUPE est importante parce qu'elle permet de former le groupe en fonction de besoins communs. On en note cependant la difficulté de déploiement. Ainsi, on se sent déconcerté devant le fait de *«contacter 30 personnes»*, de constater qu'il s'en présente *«12 à la première rencontre»* et de terminer le groupe *«avec 4 personnes»*.

On convient que l'on doit se préoccuper *«tout au long de sa vie d'intervenant»* de SDI-6 ENCOURAGER LA PARTICIPATION COLLECTIVE. On associe cette habileté à l'appui des revendications du groupe et par conséquent on considère qu'elle relève d'un autre type de groupe que celui de soutien. L'habileté SDI-7 GÉNÉRALISER LES BESOINS PARTICULIERS DANS LE BUT D'ÉTABLIR DES TERRAINS COMMUNS *«est un des principes d'ajustement du groupe qui permet de créer la magie du groupe»*, les membres réalisant ainsi qu'ils sont tous dans le même bateau. Par contre, certains croient à un usage modéré puisqu'à trop généraliser, on peut finir par banaliser les situations.

- **Fonction :** Stimuler la réalisation de la cible commune ainsi que l'utilisation des ressources internes du groupe pour la résolution de problèmes et la prise de décision

L'ensemble des participants se prononcent également sur cette fonction (235 énoncés). Onze reconnaissent l'exercer tout en ayant des points de vue contradictoires à son sujet (17 énoncés). Pour la plupart d'entre eux, ce sont les habiletés qu'ils mettent le plus souvent en oeuvre et ils perçoivent le même phénomène pour l'ensemble de la pratique. D'autres octroient un troisième rang à cette fonction, alors que certains considèrent que ces habiletés sont les moins mises en oeuvre dans la pratique. Finalement, un participant dit ne pas les déployer puisque selon lui, dans un groupe de soutien, chacun se fixe des objectifs personnels. Le groupe n'a donc pas de cible commune, et, par conséquent, ce type d'habiletés spécifiques n'a pas sa place dans un groupe de soutien.

Par ailleurs, des huit participants trouvant cette fonction importante (8 énoncés), l'un d'eux lui accorde la priorité puisque «*si on n'a pas de cible commune, où va-t-on ?*», alors que les autres lui allouent le troisième rang d'importance.

Enfin six participants considèrent les habiletés spécifiques qui y sont rattachées comme difficiles de mise en oeuvre (10 énoncés) : «*amener un groupe à sa cible commune*», le «*ramener [vers celle-ci] du moins les premiers temps*» et «*rediriger l'énergie*» vers le but initial en sont des exemples.

Compte tenu des hésitations relevées, nous présentons huit des 11 habiletés spécifiques associées à cette fonction. Voyons maintenant, à l'aide du tableau XI, la répartition des participants au sujet de la mise en oeuvre, du degré d'aisance et de l'importance qui leur est accordée.

Tableau XI

MISE EN ŒUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES
 FONCTION CCR : STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE ET L'UTILISATION DES
 RESSOURCES INTERNES POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET LA PRISE DE DÉCISION

Répartition des participants

Légende : Mise en oeuvre : Aisance : Importance :	<u>Mise en oeuvre</u>			<u>Aisance</u>			<u>Importance</u>
	R	M	N	F	M	D	I
R régulière M nuancée N non F facile M mitigée D difficile I importante							
	R	M	N	F	M	D	I
CCR-1 – ÉTABLIR DES BUTS AVEC LE GROUPE		5		1			3
CCR-2 - RAMENER LE GROUPE À SES BUTS ET L'AIDER À LES RÉALISER PAR ÉTAPE	9				3		3
CCR-3 - PERMETTRE LA REMISE EN QUESTION ET LA RENÉGOCIATION DE LA CIBLE COMMUNE		7				1	1
CCR-6- RECONNAÎTRE POUR LE GROUPE LA DIFFICULTÉ À PRENDRE DES DÉCISIONS			4				---
CCR-7- REMETTRE AU GROUPE LES PROBLÈMES ET LA RESPONSABILITÉ DE SES DÉCISIONS	11				3		1
CCR-8 - STRUCTURER LA PRISE DE DÉCISION COLLECTIVE			3				---
CCR-9 - LAISSER LE GROUPE AGIR PAR LUI-MÊME		9		1			---
CCR-10 – RECHERCHER LE CONSENSUS			4		1		---

Le tableau XI indique que les habiletés spécifiques CCR-2 et 7 sont mises en œuvre respectivement par 9 et 11 participants. Par contre, les points de vue de trois d'entre eux divergent quant au degré d'aisance ressenti. De la même façon, plusieurs participants (5, 7 et 9) s'interrogent sur la mise en œuvre des habiletés spécifiques CCR-1, 3 et 9. Le tableau XI montre également que les participants ne prennent pas position face aux habiletés spécifiques CCR-6, 8 et 10. Enfin, aucune habileté spécifique ne retient de façon significative l'attention des participants.

➤ *Une mise en œuvre régulière*

CCR-7 REMETTRE AU GROUPE LES PROBLÈMES ET LA RESPONSABILITÉ DE SES DÉCISIONS

Pour la plupart des participants, la mise en œuvre de cette habileté spécifique consiste à «retourner la balle au groupe» et à le laisser s'organiser avec les conséquences de ses décisions (24 énoncés).

Cinq participants reconnaissent que cette habileté spécifique permet de faire réaliser au groupe qu'il a toutes les capacités voulues pour résoudre les situations auxquelles il est confronté. Les membres *«peuvent [alors] sentir que les experts, c'est eux autres»*. C'est une façon de développer *«l'empowerment»*. On ajoute que l'intervenant doit apprendre à mettre en œuvre cette habileté spécifique, sinon il se retrouvera avec toute la responsabilité du groupe. Pour deux participants, cette habileté convient moins au groupe de soutien.

CCR-2 RAMENER LE GROUPE À SES BUTS ET L'AIDER À LES RÉALISER PAR ÉTAPE

Des commentaires émis par les neuf participants, nous retenons ceux sur le degré d'aisance ressenti avec cette habileté. Ne pas parvenir à *«rallier et recentrer le groupe sur la conversation, la tâche et l'objectif, lorsque ça bifurque»* est considéré par certains comme un manquement à leur mandat d'intervenant de groupe. L'extrait suivant en témoigne : *«Parce que souvent dans ces groupes-là, quand je les laissais partir comme ça, c'est qu'on n'avait pas le temps de finir ce qu'on avait à faire»* (21 énoncés).

➤ Une mise en œuvre nuancée

CCR-1 ÉTABLIR DES BUTS AVEC LE GROUPE

Parmi les deux tiers des participants commentant cette habileté spécifique, certains trouvent extrêmement importants de fixer les buts avec le groupe, alors que d'autres considèrent, que dans un groupe de soutien, ce n'est pas nécessaire puisqu'*«on leur a expliqué d'avance pourquoi ils [les membres] viennent au groupe»* (12 énoncés).

CCR-9 LAISSER LE GROUPE AGIR PAR LUI-MÊME

Neuf participants en commentent la mise en œuvre (12 énoncés). Pour les uns, c'est *«laisser de la place à l'autonomie»*, le symbole du partage du pouvoir et de l'émergence de l'aide mutuelle : *«quand les gens sont capables de s'entraider, y a un bout de fait. Moi, j'aime ben ça m'asseoir pis les regarder aller là. Parlez-vous, que je me repose»*. Ces participants se sentent à l'aise dans sa mise en œuvre. Pour d'autres, LAISSER LE GROUPE AGIR PAR LUI-MÊME est possible *«tant qu'on s'en va dans l'objectif»*. Enfin, quelques-uns ne voient absolument pas comment ils pourraient mettre en œuvre cette habileté spécifique puisque *«laisser le groupe agir par lui-même, mais ce serait le chaos»* !

CCR-3 PERMETTRE LA REMISE EN QUESTION ET LA RENÉGOCIATION DE LA CIBLE COMMUNE

Sept participants disent mettre peu en oeuvre cette habileté spécifique (14 énoncés). On déclare à cet effet : «*Permettre la renégociation [...] des modalités oui, de la cible commune et de la finalité, non. C'est pourquoi le groupe existe. Je me verrais mal dire à mon employeur : tu sais, y sont tannés, y ont décidé qu'ils faisaient un bingo. Je ne serais pas capable. Ça non*». Tout en appuyant ces propos, d'autres participants estiment qu'il faut «*quand même, en cours de route*» permettre une remise en question des activités ou des thèmes proposés par l'intervenant. Ainsi, lors de difficultés majeures rencontrées avec le groupe, il est pertinent de «*rouvrir*» et de renégocier les objectifs du groupe même si on trouve ça «*difficile*».

Enfin, certains considèrent que cette habileté doit être mise en oeuvre dans d'autres types de pratique de groupe puisque dans un groupe de soutien «*les membres savent d'avance le pourquoi du groupe*». À notre avis, le sens de cette habileté spécifique a été mal compris.

➤ *Une non-mise en oeuvre*

Le tiers des participants avouent ne pas mettre en oeuvre CCR-8 STRUCTURER LA PRISE DE DÉCISION COLLECTIVE, CCR-6 RECONNAÎTRE POUR LE GROUPE LA DIFFICULTÉ À PRENDRE DES DÉCISIONS ET CCR-10 RECHERCHER LE CONSENSUS. Cette dernière habileté est considérée comme ne pouvant être déployée dans un groupe de soutien.

B) La formation et l'expérience

Tableau XII

MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE

Répartition des énoncés et des participants en fonction de la formation et de l'expérience

	E+		E-		TOTAL	
	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants
F+	182	3	180	3	362	6
F-	469	3	333	3	802	6
TOTAL	651	6	513	6		

Le tableau XII indique que les participants ayant peu de formation s'expriment sur les trois aspects à l'étude beaucoup plus souvent que ceux qui en ont beaucoup. L'analyse

des propos sur chacun des aspects révèle que les participants qui ont peu de formation se sont beaucoup prononcés sur la non-mise en œuvre des habiletés. À titre d'exemple, on retrouve constamment la mention, par un représentant ou l'autre de ce sous-groupe, de non-mise en œuvre au sujet de 32 habiletés. Celles-ci se répartissent surtout dans les fonctions **stimuler la réalisation de la cible commune ainsi que l'utilisation des ressources internes du groupe pour la résolution de problèmes et la prise de décision, et encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe**. Les participants peu formés reconnaissent celles-ci comme particulièrement difficiles. L'ensemble de ce sous-groupe fait cependant consensus autour de la mise en œuvre de 15 habiletés dont huit se retrouvent sous la fonction **stimuler le développement des interactions**, avec laquelle ils se sentent à l'aise. Enfin, ils insistent sur l'importance d'**inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle**.

Au contraire du sous-groupe précédent, les participants ayant beaucoup de formation disent mettre en œuvre 31 habiletés spécifiques et en nuancent sept autres. Des 15 qu'ils reconnaissent mettre moins en œuvre, huit se retrouvent dans la fonction **encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe**. Ils nous parlent davantage de leurs difficultés que de leur aisance, et en particulier de celles rencontrées dans l'exercice de cette dernière fonction. Ces participants donnent peu leur avis sur l'importance qu'ils accordent aux habiletés spécifiques.

On note également que de façon générale les participants expérimentés s'expriment davantage que ceux qui le sont peu. Ces données se nuancent si nous considérons les résultats de l'analyse de chacun des aspects. Ainsi, nous observons que les participants ayant de l'expérience reconnaissent mettre en œuvre 37 habiletés, prennent plus souvent la parole pour exprimer leur aisance à **stimuler le développement des interactions et à inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle**. Par contre, ils disent rencontrer des difficultés avec la fonction **encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe**. Ils relèvent l'importance d'**inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle**.

Les participants moins expérimentés reconnaissent mettre en œuvre la moitié moins d'habiletés que les plus expérimentés. Les différences entre les deux sous-groupes sont surtout marquées dans les fonctions **stimuler le développement des interactions et inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle**. Tout en se disant à l'aise

avec celles-ci, ils admettent rencontrer des difficultés à **encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe**. Finalement, ces participants se prononcent plus souvent sur l'importance de **stimuler les interactions**.

C) Discussion

De façon générale, les participants considèrent la fonction **stimuler le développement des interactions** comme un tremplin rendant possible la mise en œuvre des autres types d'habiletés spécifiques. Ils se déclarent plutôt à l'aise avec elle. Malgré cette reconnaissance, les propos tenus indiquent une préférence des participants pour les habiletés permettant **d'inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle**. Celles-ci semblent être celles dont la mise en œuvre est la plus recherchée, et dont le déploiement leur apparaît comme le plus facile. Il n'en va pas de même pour la fonction **encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe**, dont la mise en exercice est moins fréquente et paraît difficile. Enfin, les participants semblent moins interpellés par les habiletés spécifiques liées à la fonction **stimuler la réalisation de la cible commune ainsi que l'utilisation des ressources internes du groupe pour la résolution de problèmes et la prise de décision**.

Quatre habiletés spécifiques reçoivent la faveur de plus de cinq participants dans les trois aspects examinés. Ces habiletés sont perçues comme particulièrement importantes. Il s'agit de **SDI-8 ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS ENTRE LES MEMBRES**, de **SDI-12 ÊTRE RÉCEPTIF AUX COMMUNICATIONS VOILÉES ET LES RENDRE CLAIRES**, de **EPG-1 ÉNONCER ET FAVORISER LA CRÉATION DE NORMES ET DE RÈGLES D'ORGANISATION DÉMOCRATIQUE**, et de **DAM-13 CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET HARMONIEUX DANS LEQUEL PEUT SE DÉVELOPPER UN CLIMAT D'ATTENTION, DE CONSIDÉRATION ET DE CONFIANCE**.

Les participants commentent l'aisance de huit habiletés. Deux d'entre elles, **SDI-4 FAVORISER L'INTERACTION ENTRE LES MEMBRES ET ENTRE LE GROUPE ET L'INTERVENANT**, et **DAM-13 CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET HARMONIEUX DANS LEQUEL PEUT SE DÉVELOPPER UN CLIMAT D'ATTENTION, DE CONSIDÉRATION ET DE CONFIANCE**, reconnues pour leur facilité sont davantage mises en œuvre au début de l'intervention. Quatre autres qui ont comme caractéristiques communes le travail sur le processus de groupe reçoivent une mention d'aisance **mitigée** : **EPG-1 ÉNONCER ET FAVORISER LA CRÉATION DE NORMES ET DE RÈGLES D'ORGANISATION DÉMOCRATIQUE**, **EPG-11 INTERVENIR DE FAÇON ADÉQUATE LORS D'INCIDENTS RELIÉS AU PROCESSUS DE GROUPE**, **EPG-9 PARTAGER LES ÉMOTIONS RELIÉES AU PROCESSUS DE GROUPE**, et **SDI-12 ÊTRE RÉCEPTIF AUX COMMUNICATIONS VOILÉES ET LES RENDRE CLAIRES**. Enfin, les participants se disent mal à l'aise

avec les habiletés spécifiques SDI-8 ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS ENTRE LES MEMBRES et EPG-10 CERNER ET TRAITER SCIEMMENT LES CONFLITS.

Nous constatons les points communs suivants entre les habiletés spécifiques sur lesquelles les perceptions des participants divergent. Ainsi, les propos nuancés à l'égard d'habiletés spécifiques telles que CCR-3 PERMETTRE LA REMISE EN QUESTION ET LA RENÉGOCIATION DE LA CIBLE COMMUNE, CCR-9 LAISSER LE GROUPE AGIR PAR LUI-MÊME, EPG-10 CERNER ET TRAITER SCIEMMENT LES CONFLITS PRÉSENTS DANS LE GROUPE nous indiquent que lorsque les participants doivent faire face à la controverse, la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques ne semble pas facile. De la même façon, lorsqu'ils sont confrontés à un engagement sur le plan personnel, il ne leur semble pas nécessairement clair de sélectionner la mise en oeuvre d'habileté spécifique telle EPG-13 UTILISER DE FAÇON APPROPRIÉE LA RÉVÉLATION DE SOI DE LA PART DE L'INTERVENANT ET À L'INTÉRIEUR DU GROUPE. Une mise en oeuvre restreinte ou nuancée d'habiletés telles que EPG-2 FAVORISER LA COHÉSION DU GROUPE, EPG-14 TRADUIRE LE PROCESSUS DE GROUPE AU GROUPE et EPG-7 PARTAGER LES ÉMOTIONS RELIÉES AU PROCESSUS DE GROUPE confirme l'existence d'un malaise relativement au travail sur le processus de groupe.

Nous observons également une mise en oeuvre restreinte des habiletés spécifiques dont l'intention est de favoriser un engagement collectif. C'est le cas pour : SDI-6 ENCOURAGER LA PARTICIPATION COLLECTIVE et CCR-8 STRUCTURER LA PRISE DE DÉCISION COLLECTIVE. Les habiletés visant un partage de pouvoir ne sont pas plus recherchées. Parmi celles-ci, nous retrouvons EPG-14 CLARIFIER AVEC LE GROUPE LES SUJETS TABOUS TELLE LA NATURE DES RELATIONS DE POUVOIR EXISTANT ENTRE L'INTERVENANT ET LE GROUPE ET ENTRE LES MEMBRES, EPG-3 RENFORCER LES COMPORTEMENTS FAVORABLES À L'ÉMERGENCE DU LEADERSHIP, et CCR-10 RECHERCHER LE CONSENSUS. Dans les deux cas (favoriser un engagement collectif et partager le pouvoir), les participants perçoivent ces habiletés comme étant moins appropriées au groupe de soutien.

Enfin, si nous revenons au cadre de référence, nous constatons que, mis à part l'habileté CCR-7 REMETTRE LES PROBLÈMES DANS LES MAINS DU GROUPE AINSI QUE LA RESPONSABILITÉS DE SES DÉCISIONS, les habiletés liées aux étapes d'évolution figurent dans les habiletés dont la mise en oeuvre est mitigée ou qui sont peu commentées. Les participants commentent peu les habiletés de la phase pré-groupe (par exemple SDI-2 RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MEMBRES EN VUE D'UNE COMPOSITION APPROPRIÉE AU BUT DU GROUPE) alors qu'ils s'attardent à celles de la phase de début (par exemple EPG-1 IDENTIFIER ET FAVORISER LA CRÉATION DE NORMES ET DE RÈGLES D'ORGANISATION DÉMOCRATIQUE et CCR-2 ÉTABLIR DES BUTS AVEC LE GROUPE).

Par leurs différentes prises de position, les participants identifient implicitement un premier facteur de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, soit le type de groupe. La situation ou le moment appropriés pour mettre en œuvre une habileté spécifique est le deuxième facteur qui émerge de cette analyse.

La perception des participants concernant la mise en œuvre, le degré d'aisance et l'importance accordée aux habiletés spécifiques de trois fonctions concordent avec les écrits sur le sujet. Ainsi, les auteurs (Steinberg, 1997; Corey et Corey, 1982) reconnaissent les habiletés spécifiques liées à la **stimulation du développement des interactions** comme une voie d'accès pour la mise en œuvre d'autres habiletés spécifiques, celles associées à **encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe** comme les habiletés spécifiques les plus délicates et difficiles à mettre en œuvre. À cet effet, rappelons que nous avons identifié le travail sur le processus comme le premier problème d'intervention.

Le fait que les participants marquent une préférence pour les habiletés spécifiques liées à **inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle** correspond aux particularités du groupe de soutien et aux finalités de l'intervention de groupe. De plus, privilégier cette fonction est en cohérence avec leur croyance en la position aidant/aidé relevée lors de l'analyse de la conception de l'intervention de groupe.

Tout comme le conviennent Secemsky, Ahlman et Robbins (1999), les participants voient l'habileté EPG-10 CERNER ET TRAITER SCIEMMENT LES CONFLITS comme difficile à maîtriser. De la même manière, les propos des participants confirment les données de l'étude de Harvill (1983) concluant à la mise en œuvre essentielle et à l'apprentissage difficile de l'habileté spécifique SDI-8 ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS. Finalement, les habiletés spécifiques où on ressent une aisance mitigée telles EPG-11 INTERVENIR DE FAÇON ADÉQUATE LORS D'INCIDENTS RELIÉS AU PROCESSUS DE GROUPE et SDI-12 ÊTRE RÉCEPTIF AUX COMMUNICATIONS VOILÉES ET LES RENDRE CLAIRES comportent une intention de travail sur le processus. Conformément aux écrits, il est logique que les participants les considèrent comme faciles et difficiles à la fois.

La mise en œuvre d'habiletés spécifiques liées à la fonction **stimuler la réalisation de la cible commune** ainsi que **l'utilisation des ressources internes du groupe pour la résolution de problèmes et la prise de décision** est moins recherchée et plusieurs la considèrent comme moins appropriée au groupe de soutien. Ces points de vue ne concordent pas avec les écrits. Presque tous les auteurs consultés insistent sur

l'importance de ces habiletés spécifiques, peu importe le type de groupe. Seule l'*Association for the Specialists in Group Work* (1994), organisme qui a dégagé les principales habiletés à mettre en œuvre dans les divers types de groupe, ne met pas l'accent sur cette fonction spécifique pour les groupes de counselling. Les propos des participants semblent s'inscrire dans cette perspective.

Le peu de commentaires émis sur la mise en œuvre de EPG-2 FAVORISER LA COHÉSION nous laisse perplexe. Rappelons que la cohésion est considérée par les auteurs comme la ressource permettant au groupe de devenir un agent de changement. Lors de l'analyse sur la conception de l'intervention de groupe, les participants en reconnaissent d'ailleurs le bien-fondé : on pourrait logiquement s'attendre à ce qu'ils en privilégient la mise en œuvre. De plus, pour eux il est essentiel de mettre en œuvre les habiletés spécifiques associées à la fonction inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle. Or, pour y parvenir, il faut préalablement que le groupe ait de la cohésion, et que les membres manifestent un sentiment d'appartenance. L'intervenant a donc à déployer cette habileté. Nous interprétons le silence autour de celle-ci de la façon suivante. À notre avis, les participants la mettent probablement en œuvre, mais n'identifient pas sur un plan théorique les gestes qu'ils posent pour aider le groupe à développer sa cohésion. D'ailleurs, le fait que les habiletés spécifiques liées aux étapes d'évolution soient peu commentées de même que l'absence de référence sur cet aspect nous laissent aussi croire que les participants ont peu de connaissances théoriques sur les phénomènes de groupe. Nous concluons que, par manque de connaissances, les participants s'appuient peu sur le processus de groupe lors de leur intervention et sous-utilisent le rôle d'agent de changement du groupe. Rappelons que lors de l'analyse de l'élément spécificité, nous avons repéré que les participants développent peu leur conception au sujet de la primauté du processus de groupe.

Nous observons également une contradiction entre la conception de l'intervention de groupe des participants fondée sur le partage du pouvoir formel d'une part, et le fait, d'autre part, qu'ils trouvent moins pertinentes pour un groupe de soutien et mettent moins en œuvre plusieurs habiletés spécifiques visant justement le partage de pouvoir en particulier, EPG-5 ENCOURAGER ET RENFORCER LE LEADERSHIP PRÉSENT AU SEIN DU GROUPE. Nous émettons ici comme hypothèse que malgré un désir profond de partager le pouvoir, ce principe reste difficile à mettre en pratique.

Plusieurs résultats de cette analyse nous portent à croire que les participants ont une conception du groupe de soutien axée sur l'évolution personnelle dans laquelle les ressources de changement du groupe sont utilisées pour renforcer les changements d'ordre individuel. À notre avis, cette conception explique pourquoi les participants sélectionnent plutôt des habiletés spécifiques centrées sur le bien-être de la personne et sur l'expression des émotions que d'autres qui interpellent des aspects collectifs et de prises de décision. De plus, par le peu d'importance accordée aux habiletés spécifiques visant le partage de pouvoir et le travail sur le processus, les participants mettent en veilleuse deux caractéristiques du groupe de soutien, à savoir le partage du pouvoir formel de l'intervenant et l'équilibre entre le savoir profane des membres du groupe et le savoir professionnel. On pourrait croire que les participants utilisent le groupe dans une perspective d'intervention individuelle et non dans une perspective de groupe. Si tel est le cas, nous pouvons affirmer que les participants adhèrent aux principes de l'intervention de groupe, mais rencontrent certaines difficultés à les mettre en pratique.

Enfin, l'analyse des données en fonction de l'expérience et de la formation, dans laquelle on constate une nette différence entre les sous-groupes dans leur perception du nombre d'habiletés mises en œuvre, confirme ce que nous avons repéré dans les écrits au sujet de l'influence de la formation, et de l'expérience à savoir que les intervenants ayant peu de formation reconnaissent moins les gestes d'intervention qui favorisent le travail sur le processus de groupe (Steinberg, 1993), alors que ceux qui ont de l'expérience sont plus aptes à le faire (Hines, Stockton et Morran, 1995; Salvendy, 1991; Kivlighan et Quigley, 1991; Sexton-Villalta, 1995). Abordons maintenant la perception des participants relativement aux qualités requises par l'intervention de groupe.

5.2.2.4 Les qualités requises par l'intervention de groupe

Tout au long de l'entretien, les participants nous parlent des qualités requises par l'intervention de groupe. Le tableau XIII illustre la répartition des énoncés et des participants au sujet de dix qualités perçues comme essentielles chez un intervenant de groupe, soit la présence et l'intérêt à autrui, l'aisance en intervention de groupe, la spontanéité et la souplesse, le sens de l'humour, l'empathie, la croyance au groupe, l'intuition, la vitalité, la conscience de soi, la patience et la douceur. Rappelons que cette catégorie émerge des propos des participants.

Tableau XIII

QUALITÉS REQUISES PAR L'INTERVENTION DE GROUPE

Répartition des énoncés et des participants

Qualités	Nombre d'énoncés	Nombre de participants
Présence et intérêt à l'autre	23	10
Aisance en intervention de groupe	21	8
Spontanéité et souplesse	11	5
Sens de l'humour	12	4
Empathie	6	4
Croyance au groupe	5	4
Intuition	5	4
Rapidité -Dynamisme et vitalité – Aimer le défi	13	3
Conscience de soi	3	1
Patience et douceur	2	1
Total	102	11

Le tableau précédent montre que onze participants parlent des qualités requises par l'intervention de groupe (102 énoncés). Être présent, intéressé à l'autre et à l'aise en intervention de groupe sont des qualités commentées par un plus grand nombre de participants et constituent presque la moitié des énoncés. Six autres qualités retiennent l'attention des participants. La spontanéité et la souplesse sont reconnues comme qualité requise par cinq participants (11 énoncés) alors que le sens de l'humour (12 énoncés), l'empathie (6 énoncés), l'intuition (5 énoncés) et la croyance au groupe (5 énoncés) le sont par le tiers. Les trois dernières qualités sont mentionnées par quelques participants (1 à 3). Nous décrivons dans le point suivant les propos tenus sur chacune des qualités.

A) Description des résultats

- La présence et l'intérêt à l'autre

Presque tous les participants abordent la capacité d'être présent à l'autre et de lui porter de l'attention et de l'intérêt (23 énoncés). La présence à l'autre, c'est «être accueillant et attentif à l'autre», et être aussi capable d'assurer une «présence rassurante et non menaçante», avoir de l'entregent, une certaine capacité de s'oublier et démontrer de la chaleur humaine. À ce sujet, un participant dit : «Je pense qu'il faut être chaleureux aussi

pour travailler en groupe. Je ne me verrais pas le faire d'une façon froide et impersonnelle là. Y en n'aurait pas de participant».

Le caractère public de l'intervention de groupe soulève, selon les participants, la nécessité d'avoir une attitude de respect à l'égard du rythme du groupe et plus particulièrement de chacun des membres.

- **L'aisance en intervention de groupe**

Les deux tiers des participants mentionnent, comme seconde qualité en importance, l'aisance en groupe et avec l'intervention de groupe (21 énoncés). D'entrée de jeu, un participant compare, à l'aide d'une métaphore, l'intervention de groupe à un exercice de haute voltige. C'est *«vivre comme sur des interventions, sur un fil là, tu sais, un fil de fer»* et il ajoute : *«Ça prend une certaine aisance [Rire] - chose qui n'est pas innée à tout le monde. [Rire]. Moi, je pense que pour être efficace, faut être, c'est ça, il faut au minimum être à l'aise avec ça».*

Une participante explique qu'une bonne maîtrise de soi, une attitude ferme, du leadership, et du calme comme personne et non seulement comme professionnel sont les forces sur lesquelles s'appuie cette aisance. D'autres soutiennent cette idée en parlant de la nécessité pour l'intervenant de groupe d'avoir de l'assurance personnelle et de la confiance en soi.

- **La spontanéité et la souplesse**

Cinq participants insistent sur la nécessité de la spontanéité par rapport au *«contenu, [...] de ce qui se passe dans un groupe»* et *«du climat»* (11 énoncés). On établit un lien entre se sentir à l'aise en intervention de groupe et être spontané. L'aisance en intervention de groupe *«ça se vit comme une certaine spontanéité de ne pas toujours faire référence à un contenu établi d'avance»*. La spontanéité permet de laisser place à l'imprévu, autorisant l'intervenant à *«y aller sans filet»*. Elle requiert de la souplesse. *«Il faut être adaptable, hein[...]. Même si t'as préparé un canevas mais en même temps il faut être capable d'y revenir aussi. C'est l'adaptabilité aussi à l'intérieur de ce que tu veux, à l'intérieur des objectifs que tu t'es donnés»*. La souplesse suppose aussi la capacité de l'intervenant de groupe de se remettre en question et de se montrer ouvert à la différence et aux changements.

- Le sens de l'humour

Qualité importante aux yeux de cinq participants, avoir le sens de l'humour, ou la «rigolothérapie», serait selon eux plus adaptée à l'intervention de groupe qu'à l'intervention individuelle, dans laquelle le sens de l'humour «pourrait être interprété comme une attitude méprisante» (9 énoncés). Ces participants considèrent qu'en intervention de groupe, «c'est souvent des problématiques plus lourdes», et avoir le sens de l'humour permet de «dédramatiser». De l'avis de certains participants, «il est plus facile de rire de soi en gang».

Au sujet des autres qualités, le tiers des répondants insistent sur le fait qu'intervenir en groupe exige de l'intervenant une très grande sensibilité à ce qui peut s'y vivre. Ils nomment ici très clairement l'empathie comme une disposition essentielle (6 énoncés). «Aimer faire du groupe» et croire aux forces de celui-ci sont deux autres qualités soulignées (5 énoncés). L'intuition ou le «sixième sens» auquel l'intervenant de groupe peut avoir recours pour saisir ce qui se passe dans le groupe, est une autre des qualités mentionnées (5 énoncés).

Enfin, on estime qu'intervenir en groupe demande de la rapidité intellectuelle et exige dynamisme, vivacité, capacité de susciter l'intérêt et amour des défis. L'intervenant doit faire preuve de patience et de douceur. On mentionne qu'il est essentiel de se connaître comme personne et comme intervenant; on déplore le peu d'attention accordée à cette disposition dans la pratique.

B) La formation et l'expérience

Tableau XIV

QUALITÉS REQUISES À L'INTERVENTION DE GROUPE

Répartition des énoncés et des participants en fonction de la formation et de l'expérience

	E+		E-		TOTAL	
	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants
F+	32	3	38	3	70	6
F-	13	2	19	3	32	5
TOTAL	45	5	57	6		

Le tableau XIV illustre que les participants ayant beaucoup de formation s'attardent deux fois plus que ceux qui en ont moins sur les qualités requises par l'intervention de groupe. Cependant, la teneur des propos diffère : les plus formés insistent davantage sur la présence et l'intérêt à l'autre, de même que sur la souplesse, la spontanéité, et l'aisance en intervention de groupe.

Tout en reconnaissant l'intérêt à l'autre, l'humour, la rapidité et l'empathie comme qualités requises en intervention de groupe, les participants ayant peu d'expérience se penchent plus particulièrement sur l'aisance dans ce mode d'intervention. Cette préoccupation est beaucoup moins présente chez les répondants expérimentés. On note aussi chez ceux-ci une absence de commentaires au sujet de l'empathie, mais une insistance sur la spontanéité, la souplesse et l'intuition. Ce sont aussi ces participants qui mentionnent la conscience de soi comme qualité.

Dans l'ensemble, ce sont les participants ayant le plus de formation et le moins d'expérience qui traitent le plus des qualités nécessaires à l'intervention de groupe.

C) Discussion

Des dix qualités relevées, nous notons que la présence et l'intérêt à l'autre reçoit la faveur des participants. La préséance de cette qualité dans les propos des participants est en cohérence avec leur conception d'un intervenant de groupe «à l'écoute», et avec l'importance qu'ils accordent à la mise en œuvre de l'habileté qui consiste à CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET HARMONIEUX DANS LEQUEL PEUT SE DÉVELOPPER UN CLIMAT D'ATTENTION, DE CONSIDÉRATION ET DE CONFIANCE. Par contre, cette insistance diverge avec la documentation consultée. À l'exception de Dehelz (1999), de Posthuma (1996) et de Boisvert, Cossette et Poisson (1995), qui appuient sur l'importance pour l'intervenant de groupe d'être chaleureux, accueillant et bienveillant, on traite peu de cette qualité dans les écrits.

L'insistance des participants à percevoir l'aisance avec l'intervention de groupe comme une qualité requise diverge également avec les écrits. Mis à part Dehelz (1999) et Liebenberg (1994), qui avancent qu'intervenir en groupe exige une solide identité personnelle, rares sont les auteurs qui abordent cet aspect.

Les commentaires des participants concordent avec les écrits quant à l'importance d'utiliser le sens de l'humour en intervention de groupe (Dépinoy, 2002; Guimon, 2001; Grotjhan, 1983; Liebenberg, 1994; Posthuma, 1996; Rosemberg, 1993; Furhiman et

Burlingame, 1990), à la nécessité d'être spontané, souple et ouvert, (Rosenbaum et Hartkley, 1962; Berger, 1974; Liebenberg, 1994), vivant, dynamique, enthousiaste (Posthuma, 1996), valorisant, (Dépinoy, 2002) et optimiste (Rosemberg, 1993).

Les participants identifient aussi l'empathie et le respect, deux des trois qualités préconisées par Rogers (1973) et reconnues de façon générale comme essentielles à tout mode d'intervention. La troisième, l'utilisation consciente de soi, ou la conscience de qui l'on est en intervention, est par contre quasi absente des propos des participants. La seule participante qui l'aborde voit cette disposition comme n'étant pas assez présente dans la pratique.

Par contre, plusieurs auteurs insistent sur la nécessité chez l'intervenant de croire au groupe et de démontrer de la tolérance et une volonté de s'exposer. Ces qualités se retrouvent de façon parcimonieuse dans les propos recueillis. À quelques occasions, les participants font allusion à la tolérance lorsqu'ils nous disent qu'en intervention de groupe il faut faire preuve de douceur et de patience. Nous ne retrouvons aucune référence à la volonté de s'exposer.

En conclusion, en appuyant sur la présence et l'intérêt à l'autre et sur l'aisance, les participants identifient des qualités différentes de celles notées dans la littérature comme requises par l'intervention de groupe. Par contre, plusieurs de celles-ci sont présentes dans leurs propos.

5.2.2.5 Réponse à la sous-question 2 : Quelle est la perception des participants des difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique ?

L'analyse des propos sur la mise en œuvre des diverses habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, leur importance et le degré d'aisance à leur égard, de même que l'analyse des propos sur les qualités requises par ce mode d'intervention nous donnent les informations nécessaires pour répondre à la deuxième sous-question de cette recherche, soit : quelle est la perception des intervenants concernant les difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique ?

Des malaises ressentis dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques lors d'incidents critiques où se retrouvent une controverse, un partage de pouvoir, un dévoilement sur le plan personnel, une clarification de ce qui se passe dans le groupe, un contrôle du

processus de groupe, une gestion de conflits et des imprévus se dégage un fil conducteur qui permet de déduire que les participants perçoivent comme difficile le travail sur le processus de groupe. Bien que les participants reconnaissent la **régulation du processus de groupe** comme une fonction spécifique de l'intervenant de groupe, le travail sur le processus de groupe est pour eux symbole de difficultés. Ceci constitue le premier élément de réponse à cette question.

Par leur insistance et leur malaise à **ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS**, les participants font référence à leurs difficultés à assumer le contrôle dans le groupe et par conséquent à celles **d'agir comme gardien de la sécurité et de l'harmonie du groupe**. Lorsqu'ils commentent les gestes posés à cet égard, les participants expriment clairement croire en l'importance du rôle de jouer à «*la police*», mais avouent détester le faire. Même si cette tâche est perçue comme «*plate et négative*», l'intervenant de groupe se doit d'être «*directif entre guillemets*». S'il n'arrive pas à assumer adéquatement cette fonction de gardien, ou ne s'y sent pas à l'aise, l'intervenant ne pourra pas parvenir à la mise en œuvre d'autres habiletés spécifiques perçues par les participants comme étant les plus importantes : SDI-4 FAVORISER L'INTERACTION ENTRE LES MEMBRES ET ENTRE LE GROUPE ET L'INTERVENANT, EPG-1 ÉNONCER ET FAVORISER LA CRÉATION DE NORMES DÉMOCRATIQUES, SDI-12 ÊTRE RÉCEPTIF AUX COMMUNICATIONS VOILÉES ET LES RENDRE CLAIRES et DAM-13 CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET HARMONIEUX DANS LEQUEL PEUT SE DÉVELOPPER UN CLIMAT D'ATTENTION, DE SÉCURITÉ ET DE CONFIANCE. **Exercer la fonction de gardien de la sécurité et de l'harmonie du groupe** constitue un second problème.

Les propos des participants au sujet de l'exercice de cette fonction laissent croire que celle-ci est ambiguë et les place devant un dilemme, car elle exige d'être directif alors qu'ils préféreraient une position d'égalité avec le groupe. Par conséquent, occuper une position adéquate au sein du groupe leur apparaît difficile à atteindre. C'est la troisième difficulté qu'abordent les participants. Nous observons que la position de l'intervenant dans le groupe est une préoccupation que l'on retrouve chez plusieurs participants. Rappelons l'ambivalence ou la divergence d'opinions lorsqu'il s'agit de situer l'intervenant comme membre du groupe ou non. Nous retrouvons cette hésitation dans la controverse sur la mise en œuvre de l'habileté spécifique EPG-13 UTILISER LA RÉVÉLATION DE SOI DE FAÇON APPROPRIÉE, qui suscite alors des divergences de position entre participants. De même, trouver la distance appropriée entre l'intervenant et le groupe n'est pas jugé comme une chose aisée.

des préoccupations au sujet du type d'influence que l'intervenant doit exercer. L'extrait suivant en est représentatif : *«Parce que quand on anime un groupe, il faut être capable de leadership, mais en même temps être capable de se retirer[...]. Faut être capable là, justement, de donner la place au groupe mais en même temps de ramener. Trouver le bon dosage ou l'équilibre».*

Trouver le bon équilibre suppose une aisance en intervention de groupe, d'où l'insistance des participants à considérer cet aspect comme une qualité requise par l'intervention de groupe.

En résumé, les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe que les participants jugent plus difficiles à mettre en œuvre relèvent de la **régulation du processus de groupe**. Tout en reconnaissant le caractère essentiel **d'agir comme le gardien de la sécurité et de l'harmonie du groupe**, ils expriment leur malaise à le faire. Ils rencontrent des difficultés à partager le pouvoir et à trouver un équilibre quant à l'influence qu'ils peuvent exercer. Occuper une position adéquate représente la troisième difficulté. Voyons maintenant à quels facteurs les participants attribuent ces difficultés.

5.3 Les facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe

Ayant cerné la conception de l'intervention de groupe des participants, leurs représentations de ce qu'est une habileté spécifique à ce mode d'intervention ainsi que la mise en œuvre qu'ils en font dans leur pratique, nous sommes maintenant en mesure d'aborder leurs perceptions des facteurs influençant cette mise en œuvre.

Cet élément comporte quatre facteurs. Trois proviennent de la grille initiale d'analyse : les facteurs se rapportant à la personne de l'intervenant, ceux relevant du développement professionnel et les facteurs environnementaux. Le quatrième, les facteurs inhérents à l'intervention de groupe, émerge des propos des participants. Voyons d'abord comment se distribuent les énoncés et les participants dans l'ensemble de cet élément.

Tableau XV

FACTEURS DE MISE EN OEUVRE

Répartition des énoncés et des participants en fonction des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe

	Nombre d'énoncés	Nombre de participants impliqués
Facteurs inhérents à l'intervention de groupe	261	12
Facteurs d'ordre personnel	230	12
Facteurs de l'ordre du développement professionnel	129	12
Facteurs environnementaux	103	12
	723	12

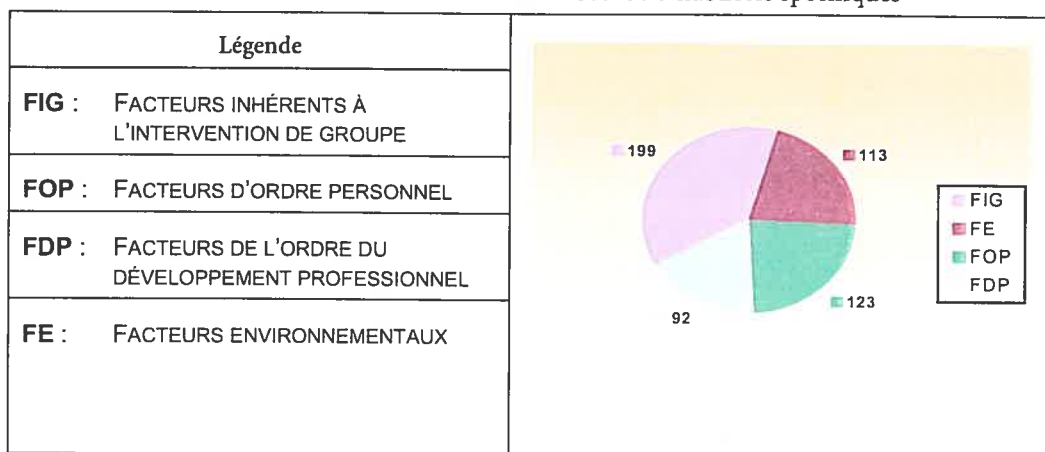
Le tableau XV indique que tous les participants abordent les quatre catégories de facteurs. Ils s'attardent plus particulièrement à l'influence des facteurs inhérents à l'intervention de groupe et de ceux relevant de la personne de l'intervenant. L'influence des facteurs de l'ordre du développement professionnel et celle des facteurs environnementaux retiennent moins leur attention.

La description des résultats sur ces facteurs prend en compte à la fois les propos tenus sur le sujet et les résultats de la pondération des facteurs établie par les participants. Rappelons au lecteur qu'à la fin du deuxième entretien, chaque participant a été invité à indiquer un ordre de priorité parmi les facteurs sélectionnés et à les classer sous les rubriques favorable ou défavorable. Il pouvait, s'il en voyait la nécessité, ajouter d'autres facteurs à ceux déjà identifiés. La compilation de cette pondération s'est faite de la façon suivante : nous avons attribué sept points à un premier choix, six à un deuxième, cinq à un troisième, quatre à un quatrième, et ainsi de suite jusqu'au septième choix, auquel nous avons donné un point. Le graphique 1 illustre la pondération donnée à chacun des facteurs à l'étude.

Graphique 1

FACTEURS DE MISE EN OEUVRE

Pondération des facteurs de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques

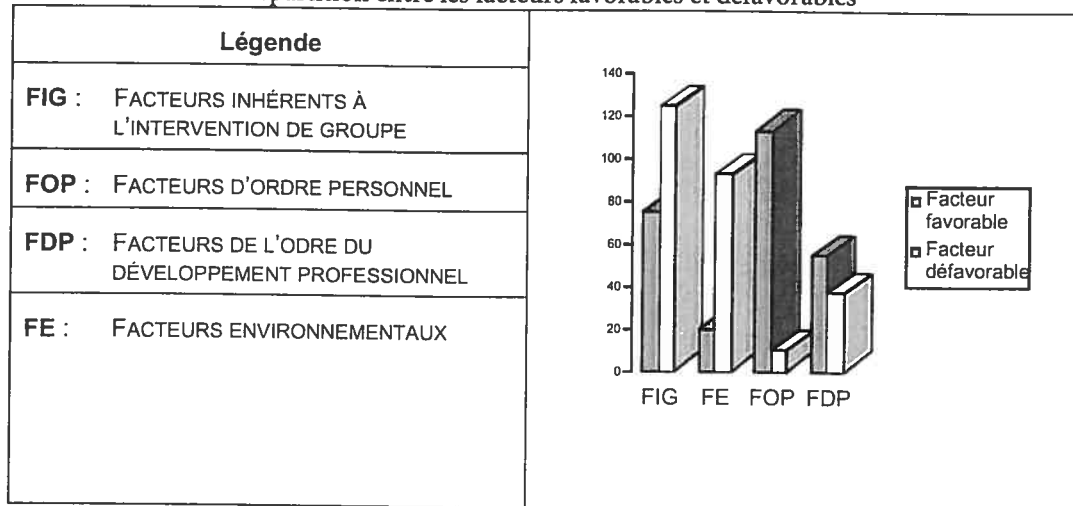


Tel que l'indique le graphique 1, la pondération établie par les participants confirme que, des facteurs identifiés, ceux inhérents à l'intervention de groupe sont perçus comme étant les plus influents. On observe aussi que le score accordé aux facteurs d'ordre personnel est un peu plus élevé que celui accordé aux facteurs environnementaux. Finalement, les participants semblent octroyer aux facteurs reliés au développement professionnel une influence moins grande sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Voyons maintenant, à l'aide du graphique 2, la répartition du score entre les facteurs favorables et défavorables.

Graphique 2

FACTEURS DE MISE EN OEUVRE

Répartition entre les facteurs favorables et défavorables



Le graphique 2 met en évidence que les participants classent les facteurs inhérents à l'intervention de groupe d'abord sous la rubrique défavorable (124/199). Les facteurs d'ordre personnel sont d'abord perçus favorablement (113/123), alors qu'au contraire les facteurs environnementaux sont principalement signalés pour leur influence négative (92/113) et très peu choisis comme facteurs favorables. Enfin, les facteurs de l'ordre du développement professionnel sont davantage perçus comme favorables (55 points) que défavorables (37 points).

Dans les points qui suivent, nous analysons en détail chaque catégorie de facteurs. L'ordre dans lequel nous les analysons est basé sur la place que les participants leur ont accordée dans leurs propos (tableau XV).

5.3.1 Les facteurs inhérents à l'intervention de groupe

Nous venons de signaler que cette catégorie provient des propos. Elle comprend trois sous-catégories: la phase pré-groupe, de début et de travail. Nous éliminons la phase de début comme facteur puisque nous n'y avons relevé aucun énoncé et aucun score d'influence.

À l'intérieur de la sous-catégorie phase de travail se retrouvent les facteurs liés aux phénomènes de groupe. Par souci d'alléger la présentation, ceux-ci sont intégrés dans le

texte et n'apparaissent pas dans le tableau XVI détaillant comment se répartissent les propos, les participants impliqués et la pondération de ces facteurs.

Tableau XVI

FACTEURS INHÉRENTS À L'INTERVENTION DE GROUPE

Répartition des énoncés, des participants impliqués et pondération des facteurs inhérents à l'intervention de groupe

	Nombre d'énoncés	Nombre de participants	Score d'influence sur 199 points		
			F.F.	F.D.	Total
1. Phase de travail					
- Phénomènes de groupe	129	12	40	82	123
- Programme d'activités	20	8	0	7	7
- Type de groupe	24	7	4	0	4
- Coanimation	39	6	9	8	17
- Type de problématique	10	3	3	0	3
- Besoins du groupe	10	6	12	12	24
<i>Sous-total</i>	230	12	65	112	177
2. Phase pré-groupe	31	10	10	12	22
Total	311	12	75	124	199

Légende : F.F. : Facteur favorable
F.D. : Facteur défavorable

Le tableau XVI montre que l'ensemble des participants abordent l'influence des facteurs inhérents à l'intervention de groupe en traitant d'abord de celle des facteurs relevant de la phase de travail. À l'intérieur de ceux-ci, tous les participants nous parlent de l'influence des phénomènes de groupe sur la mise en œuvre des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Ils insistent moins sur les autres facteurs de la phase de travail. On observe tout de même qu'une majorité de participants (8 et 7) se penchent sur l'influence du programme d'activités et du type de groupe, six sur celle de la coanimation et des besoins du groupe. Quant à la problématique visée par l'intervention, elle retient l'attention de trois autres participants. Enfin, la phase pré-groupe comme facteur est abordée par dix participants.

La section du tableau sur le score d'influence montre que les participants attribuent aux facteurs liés à la phase de travail la plus pondération la plus élevée (177/199 points). À l'intérieur de cette phase, les phénomènes de groupe obtiennent le plus haut score. Leur influence est d'abord jugée négative. Les participants accordent un score d'influence beaucoup moins important aux autres facteurs de la phase de travail. Enfin, ils sont partagés quant à l'influence de la phase pré-groupe. Le score d'influence entre facteur favorable et défavorable est presque similaire.

A) Description des résultats

- La phase de travail

- Les phénomènes de groupe

Les participants abordent l'influence de la dynamique du groupe de façon générale. Huit phénomènes de groupe sont abordés : la structure, les rôles, les normes, les interactions, la cohésion, la cible commune, les normes, et la maturité du groupe.

Par la synergie mise en place, les phénomènes de groupe du groupe peuvent, de l'avis de dix participants, exercer une influence positive. On souligne que la confiance entre les membres, leur capacité de s'ouvrir, de se confier sont des «*préalables*» au développement d'interactions saines et influent donc sur toutes les habiletés liées à la **stimulation des interactions**.

Huit participants relèvent comme facteurs positifs le degré d'engagement interpersonnel des membres du groupe, le soutien que ceux-ci peuvent s'apporter et la reconnaissance réciproque de leurs forces, l'utilisation des ressources des membres sur les plans émotif et des connaissances, de même que la capacité d'apprendre davantage du groupe que de l'intervenant. En d'autres mots, les participants croient que la cohésion et l'émergence de l'aide mutuelle sont des éléments aidants dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

La maturité du groupe représente aux yeux des participants une pierre angulaire sur laquelle reposeront les possibilités d'émergence du système d'aide mutuelle. Ceci exige de la part de l'intervenant de bien décoder «*la dynamique du groupe*».

La présence de membres auxquels le groupe peut s'identifier, l'émergence d'un leader positif interne et l'autorégulation, la reconnaissance par le groupe d'un objectif en

commun et la clarté de celui-ci, l'édification de normes formelles souples et adaptées aux besoins du groupe, et l'assurance de la confidentialité sont aussi considérées comme des facteurs favorables.

On parle finalement de la structure formelle en relevant l'influence positive de l'hétérogénéité des personnalités, laquelle fait la richesse d'un groupe.

Mais, selon 11 participants, les phénomènes de groupe et surtout les limites de ceux-ci agissent d'abord comme influence négative. C'est ainsi que la structure formelle retient le plus l'attention. Les participants l'examinent sous deux angles : la composition du groupe et les aspects fonctionnels.

Sept participants considèrent que la composition contribue à ce que *«les groupes puissent être différents»*. L'influence de celle-ci doit être considérée au même titre que celle de la *«problématique»* traitée en groupe. Compte tenu de la complexité de la composition, la très grande majorité des énoncés qui y sont consacrées situent d'abord son influence comme un facteur défavorable (score d'influence 25/82). On signale que certains déficits sur le plan des caractéristiques personnelles, de la capacité de fonctionner en groupe et du degré d'autonomie des membres agiront négativement sur les possibilités pour l'intervenant d'amener la **prise en charge et les responsabilités face au processus de groupe**. À ce sujet, une participante déclare: *«[Ce sont] des gens qui n'ont pas nécessairement [...] des capacités pour [...] partager [...] ces responsabilités»*. Ces mêmes aspects limiteront la portée de l'intervention. *«Bien c'est sûr que tout dépendant des groupes là [...], je trouve qu'il y a des fois des clientèles qui sont difficiles à aller plus loin en profondeur [...] dans nos habiletés. C'est comme, ça se restreint à des interventions bien primaires là»*. On peut ici déduire que la composition du groupe peut avoir une influence **sur la STRUCTURATION D'UN PROGRAMME QUI RESPECTE LE RYTHME DU GROUPE, FAVORISE L'ENGAGEMENT ET MINIMISE LA FRUSTRATION.**

La lourdeur des situations d'existence vécues par les personnes fréquentant le groupe de même que l'évolution de celles-ci par rapport à la problématique étant l'objet d'intervention sont également vues comme des facteurs : *«Parce que [ce sont] souvent des gens qui ont tellement une faible estime d'eux-mêmes, qu'ils ne sont pas capables de travailler dans un groupe puisqu'ils ont honte de ce qu'ils ont vécu [...]. Même si on essaie de travailler ça en groupe, [...] ils ne sont pas capables»*.

Les participants décrivent comment un écart trop important sur les plans de la culture et des valeurs crée une difficulté quand il s'agit de RECHERCHER LES ÉLÉMENTS COMMUNS ENTRE LES BESOINS DES MEMBRES DU GROUPE. Les barrières linguistiques sont considérées comme une entrave à la mise en œuvre de toutes les habiletés spécifiques liées à la communication dans un groupe. On note l'influence de l'éducation de certaines clientèles dont celle des personnes âgées qui ont été éduquées à «*laver leur linge sale en famille*», rendant difficile pour l'intervenant de SUSCITER DES POINTS DE VUE DIFFÉRENTS.

Tout en retrouvant une mention à l'effet que «*la différence d'âge n'affecte pas nécessairement la cohésion*», on convient que c'est un élément à prendre en compte chez certaines populations telles que les adolescents, pour lesquels un écart d'âge trop important entre les membres est vu comme un facteur défavorable. Eu égard à cette population cible, l'influence de la mixité sur l'engagement du groupe et l'importance de constituer un groupe de jeunes aspirant à des styles de vie semblables sont discutés.

L'ensemble des participants décrit l'influence des aspects fonctionnels suivants : l'environnement physique, la taille du groupe, la stabilité du membership, la fréquence des rencontres de groupe et la participation volontaire au groupe. Lors de la pondération, six d'entre eux les retiennent uniquement comme facteurs défavorables (15/82).

Le tiers des participants se préoccupe de l'influence de la taille du groupe et de la stabilité du membership sur la motivation du groupe, sur la facilité que les gens ont à se confier et sur la qualité de la dynamique du groupe. Un nombre insuffisant de membres empêche l'intervenant D'UTILISER LE GROUPE COMME UN TOUT, puisque cela devient «*une entrevue individuelle multipliée par trois ou quatre*».

Les participants abordent aussi l'influence de la structure informelle. L'antipathie entre membres ou la présence d'alliances entre certains d'entre eux au détriment d'autres contribueraient au développement d'«*un climat malsain*» et constituent pour les participants des facteurs défavorables, surtout si le groupe s'oppose à ce que l'intervenant l'aide à TRAITER SCIEMMENT DE CE TYPE DE CONFLITS.

De l'influence des autres phénomènes de groupe, on apprend que l'opposition active («*la spécialité du groupe [était] de tout bousiller*») est vue comme un obstacle à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques reliées à la fonction stimuler la réalisation de la cible commune. L'opposition passive caractérisée par une absence d'engagement et

d'interactions à l'intérieur du groupe «*reste toujours une expérience difficile*». On est d'avis que trop avoir à «*pousser ou tirer sur un groupe passif*» nuit à la mise en place et au partage des responsabilités face au processus de groupe. Notons que trois participants allouent un haut score à ce facteur. Il recueille ainsi la moitié des points attribués à l'influence défavorable des phénomènes de groupe (22/82 points)

De la même manière, on considère que les enjeux de pouvoir associés au processus d'émergence du leadership interne font obstacle. On révèle combien il est éprouvant d'être en lutte de pouvoir avec un «*leader dit négatif*», et comment on peut «*se sentir coincé*» entre deux leaders potentiels au sein du groupe.

L'épineuse question de la présence de membres «*dits difficiles*» est abordée par six participants. Quatre d'entre eux choisissent d'ailleurs cet aspect, lors de la pondération, comme un des principaux facteurs défavorables des phénomènes de groupe (20/82). On réaffirme la difficulté d'être confronté à des membres qui prennent trop de place ou qui participent au groupe avec un but caché obligeant l'intervenant de groupe à constamment revenir sur l'ÉQUILIBRE DES INTERACTIONS, et à mettre ainsi en veilleuse la plupart des autres habiletés spécifiques.

Par ailleurs, la présence d'un membre rejeté peut «*paralyser*» l'intervenant lorsqu'il devrait faire RÉAGIR LE GROUPE À UNE ÉMOTION EXPRIMÉE, surtout si celle-ci provient du membre rejeté et est mal reçue par le groupe. On est d'avis que la position du membre et le type d'émotions exprimées doivent être pris en compte avant de mettre en œuvre cette habileté.

Enfin, on note qu'une absence d'objectifs clairs rend difficile la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

➤ La coanimation

Même si la moitié des participants traitent de l'influence de la coanimation sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, la majorité des énoncés (26/39) provient d'une participante ayant vécu une situation de coanimation très difficile. Lors de la pondération, cinq participants choisissent la coanimation comme facteur d'influence. Comme nous l'avons vu au tableau XVI, le score d'influence se répartit équitablement entre facteur favorable et défavorable.

La participante ayant vécu une mauvaise expérience de coanimation insiste particulièrement sur l'influence négative. Ainsi, une position non égalitaire entre les coanimateurs dans le groupe est vue comme une «*mauvaise affaire*». De trop grandes différences entre eux sur les plans de la connaissance de la problématique, du programme d'intervention, de l'expérience en intervention de groupe et dans la vie de façon générale peuvent empêcher l'établissement d'une complicité entre coanimateurs, laquelle est «*tout un art*». Si cette impression de «*se compléter*» n'est pas présente, la coanimation devient un facteur défavorable. Enfin, une expérience négative de coanimation peut amener l'intervenant de groupe à se sentir «*annulé et paralysé*» dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Les propos de cette participante sur la présence de la compétition entre coanimateurs comme facteur défavorable sont appuyés par deux autres participants. On dénonce aussi le retrait d'un des deux intervenants qui, par insécurité, laisse l'autre guider seul le groupe. Des différences de philosophie sur la façon de concevoir la position et le rôle de l'intervenant de groupe, sur la place à accorder à l'ici et maintenant créent des tensions entre coanimateurs, lesquelles influent sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Quatre participants se prononcent en faveur de la coanimation. Celle-ci permet de partager les responsabilités liées à l'intervention de groupe et les difficultés qui peuvent y survenir. On souligne son apport dans l'observation du processus de groupe, donnant ainsi l'occasion d'être plus à l'écoute des besoins du groupe. En somme, coanimer est «*rassurant*». À ce sujet, un participant déclare : «*C'est un petit peu comme "de marcher sur un fil", c'est un petit peu le filet de sécurité d'avoir quelqu'un avec toi*».

Finalement, on croit qu'à long terme être seul à intervenir dans un groupe peut devenir un facteur défavorable puisque cette situation restreint les possibilités de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

➤ Le type de pratique de groupe

Rappelons qu'un peu plus de la moitié des participants font consensus à l'effet que le type de pratique de groupe «*donne le ton*» au choix des habiletés spécifiques à mettre à œuvre. On indique également que l'expérience acquise dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques dans un type de groupe particulier n'est pas nécessairement transférable dans

un autre type de groupe. Un participant lui octroie une quatrième place sous les facteurs favorables.

➤ Le programme d'activités

Huit participants ont des avis partagés quant à l'influence du programme d'activités. D'une part, cinq d'entre eux estiment que la mise en application d'un programme d'activités dans sa forme initiale, l'utilisation d'activités et de techniques non adaptées à l'évolution du groupe ou aux caractéristiques des membres nuisent à la mise en œuvre de l'habileté spécifique STRUCTURER UN PROGRAMME QUI RESPECTE LE RYTHME DU GROUPE, FAVORISE L'ENGAGEMENT ET MINIMISE LA FRUSTRATION. Lors de la pondération, deux participants voient l'imposition de thèmes et la rigidité de certains programmes d'activités comme des facteurs défavorables.

Cinq participants mentionnent que le programme d'activités donne un cadre et permet de rendre opérationnels les objectifs. Un programme souple, adapté aux besoins des participants, révisé régulièrement avec le groupe, interpellant le groupe dans la planification des activités, basé sur l'utilisation des situations de vie des membres et engageant rapidement des changements dans le groupe agit positivement sur l'habileté spécifique associée à ce facteur. Finalement, le degré d'aisance de l'intervenant par rapport au programme d'activités utilisé ainsi que sa capacité de vulgariser un contenu sont des facteurs à prendre en compte.

➤ La problématique

Le quart des participants se prononcent sur la problématique qui fait l'objet d'intervention comme élément pouvant agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques. On constate d'une part que des problématiques telles que celle de femmes détenues en maison de transition limiteront les occasions de mettre en œuvre des habiletés spécifiques reliées à **encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe**. D'autre part, la présence de personnes isolées amènera l'intervenant de groupe à mettre en œuvre les habiletés spécifiques liées à **stimuler le développement des interactions**.

La problématique déterminera le choix du type de groupe. Ainsi, la présence de problématiques lourdes chez plusieurs membres exige que l'intervenant adopte un

modèle de groupe de thérapie. Une seule participante voit la problématique comme un facteur favorable.

➤ Les besoins des membres

La moitié des participants accordent une priorité à l'homogénéité des besoins et du cheminement en ce qui concerne la situation d'existence qui les réunit. Trois participants considèrent celle-ci comme un facteur favorable (12 points), alors qu'une hétérogénéité des besoins et une trop grande différence dans le cheminement sont vues comme des facteurs défavorables par trois autres (12 points).

• La phase pré-groupe

Lors de l'entretien, dix participants déclarent que les démarches reliées à la phase pré-groupe ont une influence positive sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Lors de la pondération, quatre participants font une sélection de ce facteur qui est autant positive que négative.

Six participants conviennent que, «*sans donner des garanties*», une bonne préparation et une planification adéquate de l'action agissent positivement sur le développement d'un climat sain et la progression de la tâche. Au contraire, lorsque l'intervenant n'a pas la possibilité de préparer son intervention, il «*se sent projeté*» dans le groupe avec l'impression de ne pas avoir de prise sur le processus et de ne pas bien connaître les futurs membres. À cause d'un manque de préparation, on dit craindre des attitudes inadéquates.

Six participants insistent sur les multiples avantages du contact pré-groupe. On croit qu'il bonifie la démarche de groupe permettant de sélectionner les membres «*qui peuvent réellement profiter de l'intervention de groupe et réorienter ceux à qui, pour une raison ou une autre, l'intervention proposée ne convient pas*», et de prévenir les abandons. De façon générale, on croit que le contact pré-groupe a une influence manifeste sur les habiletés suivantes : RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MEMBRES DU GROUPE EN VUE D'UNE COMPOSITION APPROPRIÉE AU BUT DU GROUPE, RECHERCHER LES TERRAINS COMMUNS, CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET HARMONIEUX DANS LEQUEL PEUT SE DÉVELOPPER UN CLIMAT D'ATTENTION, DE CONSIDÉRATION ET DE CONFIANCE, ET CRÉER UN ESPACE SUR LES PLANS ÉMOTIF ET PHYSIQUE POUR CHAQUE MEMBRE.

Associé au contact pré-groupe, le recrutement des futurs membres est identifié par trois participants lors de la pondération comme un facteur à prendre en compte. Les

nombreuses difficultés présentes dans la réalisation de cette démarche font en sorte que deux participants, dont l'un lui accorde la première place, classent le recrutement parmi les facteurs défavorables.

B) La formation et l'expérience

Tableau XVII

FACTEURS INHÉRENTS À L'INTERVENTION DE GROUPE

Répartition des énoncés et des participants en fonction de la formation et de l'expérience

	E+		E-		TOTAL	
	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants
F+	115	6	64	6	179	12
F-	83	6	49	6	132	12
TOTAL	198	12	113	12		

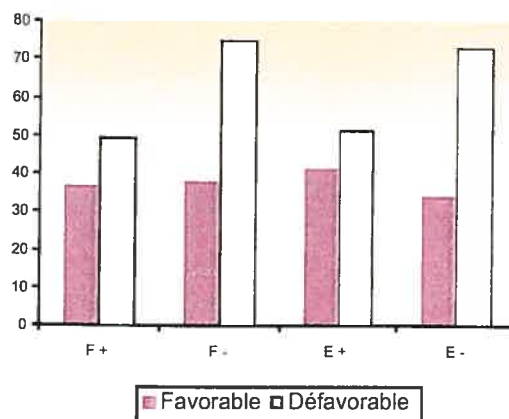
Le tableau XVII démontre que l'influence des facteurs inhérents à l'intervention de groupe est plus commentée par les participants ayant davantage de formation que par ceux en ayant moins. Ceci est particulièrement vrai pour les propos tenus sur l'influence de la composition et de la coanimation. Les participants les moins formés nous entretiennent davantage de l'influence des aspects fonctionnels et des membres difficiles.

Ce tableau montre aussi que les participants ayant plus d'expérience s'attardent davantage aux facteurs inhérents à l'intervention de groupe que ceux qui en ont moins. L'analyse de chacun des facteurs révèle que les participants les plus expérimentés sont plus explicites sur l'ensemble de ceux-ci, sauf en ce qui concerne les membres difficiles. Les moins expérimentés se montrent très préoccupés par la présence des membres difficiles et par des situations telles que l'apathie.

Graphique 3

FACTEURS INHÉRENTS À L'INTERVENTION DE GROUPE

Pondération des scores d'influence en fonction de la formation et de l'expérience



Si nous examinons les données du graphique 3 sur la répartition de la pondération des scores d'influence, nous observons que les participants ayant de la formation classent d'abord les facteurs inhérents à l'intervention de groupe sous les facteurs défavorables. Une analyse de la pondération allouée à chacun des facteurs démontre que ces participants placent en tête de liste tant du côté favorable que du côté défavorable le recrutement, la sélection des membres du groupe et la composition. Les participants ayant moins de formation allouent aussi une mention nettement défavorable aux facteurs inhérents à l'intervention de groupe (75/124). Ce sont aux tensions liées à la dynamique de groupe et aux aspects fonctionnels que ces participants accordent le plus d'influence négative (39/75).

Les participants qui ont de l'expérience voient les facteurs inhérents à l'intervention de groupe un peu plus défavorables (51 points) que favorables (41 points). Leur pondération se répartit de façon assez égale entre les divers facteurs à l'étude. Du côté défavorable, ils placent en tête de liste les aspects fonctionnels, le recrutement et la sélection. Les participants moins expérimentés considèrent les facteurs inhérents à l'intervention de groupe nettement plus négatifs (73 points) que positifs (51 points). On observe par ailleurs chez ceux que les choix positifs et négatifs se concentrent autour des phénomènes de groupe. Les tensions dans le groupe et les membres difficiles sont les deux facteurs défavorables les plus choisis (38/73).

C) Discussion

Tant dans leurs propos que dans la pondération donnée aux divers facteurs identifiés, les participants retiennent d'abord les phénomènes du groupe comme facteur de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Ainsi, ils relèvent l'influence positive de la présence de relations interpersonnelles harmonieuses dans le groupe et d'un système d'aide mutuelle; au contraire, la présence de membres difficiles, le dysfonctionnement dans la dynamique de groupe, la composition du groupe ainsi que ses aspects fonctionnels sont vus comme des facteurs défavorables. Une rigueur dans l'exécution des tâches associées à la phase pré-groupe et en particulier à l'établissement d'un contact pré-groupe avec les futurs membres représente pour les participants une condition propice à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. La relation entre les coanimateurs est aussi, selon eux, déterminante. De plus, ils sont d'avis que le type de pratique de groupe et la problématique faisant l'objet d'intervention influent sur leur choix d'habiletés spécifiques à mettre en œuvre. Enfin, ils considèrent une utilisation non appropriée du programme d'activités comme un facteur défavorable.

Avec l'identification de ces facteurs, les participants nous rappellent la complexité de l'intervention de groupe et signalent que la mise en œuvre des habiletés qui lui sont spécifiques peut être confrontée à de multiples facettes. Nous organisons cette discussion en commentant d'abord les facteurs considérés comme favorables, puis ceux identifiés comme défavorables.

D'abord, l'identification de la présence d'un climat sain et harmonieux, de relations interpersonnelles positives converge avec l'importance accordée auparavant à l'habileté qui consiste à CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET HARMONIEUX DANS LEQUEL PEUT SE DÉVELOPPER UN CLIMAT D'ATTENTION, DE CONSIDÉRATION ET DE CONFIANCE. Ce choix est aussi en cohérence avec la perception des participants de la fonction de l'intervenant : **gardien de la sécurité et de l'harmonie**. Rappelons cependant que le critère de spécificité de l'intervention de groupe concernant l'importance accordée aux relations interpersonnelles a été très peu commenté. Nous nous trouvons encore une fois devant l'évidence que les critères de spécificité sont peu connus sur le plan théorique, mais reconnus sur le plan pratique.

L'insistance des participants sur l'émergence du système d'aide mutuelle comme facteur favorable indique ici une grande cohérence avec leur conception de l'intervention de

groupe dont l'aide mutuelle constitue le cœur, et avec leur préférence pour les habiletés liées au développement de cet aspect.

Les participants mentionnent les bénéfices d'une préparation adéquate de l'action et relèvent l'importance de la phase pré-groupe comme facteur favorable. Ils rejoignent à cet effet la recherche de Doel et Sawdon (2001) menée auprès de 45 intervenants de groupe, laquelle arrive à la conclusion qu'une préparation adéquate est une condition de réussite de l'intervention de groupe. Nous constatons que la littérature se préoccupe peu de cerner les habiletés particulières à la phase pré-groupe. Nous recensons seulement deux typologies d'habiletés qui en traitent (Posthuma, 1996; *Association for the Specialists in Group Work*, 1994). Nous retenons ici que ce facteur devrait occuper une plus grande place dans une typologie d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Du côté des facteurs défavorables, nous observons que les participants accordent une grande importance à la structure formelle. L'attention qu'ils lui portent surprend. Par exemple, si nous croisons les propos recueillis sur la composition en tant que facteur et ceux tenus sur l'habileté spécifique SDI-2 RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MEMBRES DU GROUPE EN VUE D'UNE COMPOSITION APPROPRIÉE AU BUT DU GROUPE, nous observons que les participants font peu de cas de celle-ci, alors qu'ils placent en tête de liste la composition du groupe comme facteur défavorable. Ces résultats mettent en évidence, à notre avis, le peu de connaissance des participants sur la composition du groupe. Il faut par contre noter que même si celle-ci est reconnue comme élément spécifique de l'intervention de groupe, elle demeure encore une zone inexplorée (Piper et Joyce, 1996). Cet aspect est par ailleurs souvent décrit dans la littérature comme une situation complexe à gérer au moment de la préparation de l'intervention et au cours de celle-ci (Yalom, 1995). Nous déduisons également que les participants identifient ici une limite naturelle au groupe, laquelle peut effectivement agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

En traitant des aspects fonctionnels tels la durée, le rythme, le nombre, les participants nous renvoient aux caractéristiques du groupe restreint et nous rappellent qu'en intervention de groupe rien ne doit être laissé au hasard. Ce constat nous amène à conclure d'abord que les participants n'ont pas intégré les connaissances élémentaires sur les caractéristiques d'un groupe restreint. La réalité décrite ici par les participants concorde avec l'importance accordée à la phase pré-groupe puisque les décisions relatives aux différents aspects de la structure formelle sont généralement prises lors de cette phase.

Que les participants identifient la présence des membres difficiles et des tensions comme des facteurs défavorables ne nous surprend pas. En effet, nous avons déjà largement cité des études qui témoignent des difficultés que les intervenants rencontrent en rapport à cette situation (Wiggins et Carroll, 1993; Turcotte et Fournier, 1994; Unger, 1993; Goldberg, 1989). Cependant, sur le plan de la recherche, peu de réponses à ces situations ont jusqu'à maintenant été fournies (Secemsky, Ahlman et Robbins, 1999). Compte tenu de la place importante que leur donnent les participants, il est grandement temps que nous nous préoccupions de ces aspects.

Les articles descriptifs au sujet de la coanimation mentionnent, tout comme le font les participants, son utilité pour l'intervention de groupe. Cependant, aucune recherche reliant cet aspect à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe n'a encore été relevée.

Les propos tenus au sujet du programme d'activités laissent entrevoir que les participants saisissent bien les pièges d'un programme d'activités trop rigide, et, dans ce sens, ils rejoignent certains auteurs sur ce sujet (Anderson, 1997; Sklare et al., 1990).

Pour les participants, la problématique que vise l'intervention agit sur le choix ou non de certaines habiletés. À l'exception de la recherche de Home et Darveau-Fournier (1990) mettant en lumière que les populations vulnérables et marginalisées exigent des habiletés particulières sur le plan du recrutement, aucune recherche n'a abordé l'influence de la problématique sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Les remarques des participants sur le type de groupe concordent avec les recherches réalisées par l'*Association for the Specialists in Group Work* (1994) portant sur les habiletés génériques que doit mettre en œuvre tout intervenant de groupe et celles particulières à chacun des types de pratique de groupe. Il convient de conclure que des habiletés spécifiques particulières correspondent à chaque type de groupe.

L'absence de commentaires sur la phase de début est difficile à expliquer puisque les auteurs insistent largement en intervention sur l'importance du contrat initial. Comme les participants ont abordé l'importance d'avoir des objectifs clairs, nous supposons qu'ils ont associé ce phénomène à cette phase d'intervention.

Finalement, nous notons que les intervenants expérimentés sont plus en mesure de s'exprimer sur l'influence des caractéristiques du groupe. Ceci confirme, d'une part, les

résultats précédents, où nous avons vu que c'étaient eux qui identifiaient le processus de groupe comme élément de spécificité de l'intervention de groupe, et, où nous avons observé qu'ils étaient plus en mesure de mettre en œuvre les habiletés liées à la fonction **encourager la prise en charge et le partage des responsabilités face au processus de groupe**. Ceci correspond, d'autre part, aux résultats des études qui mettent en évidence que les intervenants de groupe expérimentés conceptualisent de façon plus raffinée le processus de groupe (Kivlighan et Quigley, 1991; Hines, Stockton et Morran, 1995; Sexton-Villalta, 1995).

Le fait que les participants ayant le moins de formation et d'expérience placent de façon unanime les membres difficiles et les tensions dans les groupes comme les deux premiers facteurs défavorables témoigne de l'importance d'avoir une formation adéquate et une expérience en intervention de groupe pour se sentir à l'aise avec ces situations, et concorde avec les résultats des études mentionnées aux paragraphes précédents. En ce sens, ces résultats soutiennent ceux de la recherche de Secemsky, Ahlman et Robbins (1999), laquelle arrive à la conclusion que l'expérience et la formation sont des facteurs qui permettent aux intervenants de se sentir à l'aise face aux conflits dans les groupes.

Abordons maintenant les liens que les participants établissent entre les facteurs d'ordre personnel et la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

5.3.2 Les facteurs d'ordre personnel

Les facteurs d'ordre personnel apparaissent dans les propos des participants comme le deuxième élément d'importance (230 énoncés) et occupent cette même place pour leur influence (123 points). L'analyse porte sur six facteurs. Trois proviennent de la grille initiale (réactions de l'intervenant, croyances et valeurs) et trois émergent des propos des participants (caractéristiques personnelles, contre-transfert et expériences de vie). Voyons d'abord la répartition des participants et des énoncés pour chacun de ces facteurs, et les scores d'influence que les participants leur attribuent.

Tableau XVIII

FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL

Répartition des énoncés, des participants impliqués et
pondération des facteurs d'ordre personnel

Facteurs d'ordre personnel	Nombre d'énoncés	Nombre de participants	Score d'influence sur 123 points		
			F.	D.	T.
Réactions de l'intervenant	110	12	--	--	--
Caractéristiques personnelles	39	9	74	3	77
Croyances	27	8	27	7	34
Valeurs	19	9	5	-	5
Contre-transfert	19	7	--	--	-
Expériences de vie	16	5	7	--	7
Total	230	12	113	10	123

Les données du tableau XVIII illustrent que l'ensemble des participants s'attardent d'abord aux réactions de l'intervenant de groupe comme facteurs d'ordre personnel à prendre en compte. Même si une majorité des participants (9 et 8) mentionnent les caractéristiques personnelles, les croyances et les valeurs, ces trois facteurs retiennent moins l'attention que les réactions de l'intervenant. Enfin, un nombre moindre de participants (7 et 5) considèrent le contre-transfert et les expériences de vie comme des facteurs qui peuvent agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Le tableau XVIII montre aussi que les participants évaluent de façon très positive l'influence des facteurs d'ordre personnel, et en particulier celles des caractéristiques personnelles et des croyances. Notons que neuf participants font spontanément de ces facteurs leur premier choix favorable et que trois d'entre eux leur accordent leur premier et deuxième choix positifs. Enfin, relevons qu'aucun score d'influence n'est alloué aux réactions de l'intervenant.

A) Description des résultats

- Les réactions de l'intervenant face à l'intervention

L'ensemble des participants décrivent comment leurs réactions et sentiments à l'égard de l'intervention de groupe et durant celle-ci peuvent agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques. Ils soulèvent d'abord les réactions négatives. Elles se rapportent à deux périodes de leur vie professionnelle : au moment de leur première intervention de groupe et après avoir cumulé une certaine expérience.

Les réactions négatives internes et d'ordre émotif vécues lors des premières interventions de groupe retiennent davantage l'attention des participants. La plupart d'entre eux reconnaissent avoir expérimenté ce mode d'intervention habités d'un sentiment d'incompétence, d'intensité émotive et d'anxiété. Voyons ce qu'en dit une participante : *«J'ai "badtripé". J'ai vraiment "badtripé" parce que [...] le fait de me retrouver devant plusieurs personnes à la fois qui vivaient une problématique semblable, je me disais comment je vais faire ça ? J'ai douté de mes compétences à ce moment-là, j'ai douté de ma capacité à faire ça. Je me disais : comment on fait ça ? Comment on fait ça ?»*

On décèle dans ces propos une première crainte, soit celle engendrée par la multitude d'interactions (*«comment gérer tout ça»*). Parmi les nombreuses autres craintes et peurs vécues à ce moment-là, on indique l'équivalent de *«la hantise de la page blanche»*, la peur de ne pas pouvoir répondre aux besoins particuliers des membres, de perdre son prestige d'intervenant et le contrôle du groupe, de ne pas savoir maintenir la motivation et l'intérêt de celui-ci, et de se retrouver face à des situations difficiles. L'inquiétude de ne pouvoir transférer les habiletés développées dans d'autres modes d'intervention ou dans un autre type de groupe est aussi signalée, et on avoue s'être senti parfois *«tout petits ou comme un enfant en visite dans le groupe»*.

Le stress et l'énerverment sont présents et persistants. À ce sujet, un participant déclare : *«Quand c'était l'heure de faire mon fameux groupe là, c'était l'enfer. Ah! Oui. C'était très difficile [...] et un enfer qui a duré durant 52 semaines»*. Les participants décrivent diverses réactions liées à ces états d'anxiété et d'insécurité : mettre fin de façon précipitée à l'intervention, se remettre personnellement en question, figer, paralyser, *«se sentir dépourvu et désespéré»*, et vouloir *«rentrer dans le plancher [lors d'incidents critiques]»*. On note aussi la tendance à préparer à outrance l'intervention. On décrit les *«pirouettes*

exécutées» lorsque «*cette préparation ne répondait pas aux besoins du groupe*». Le fait de ne pas avoir «*décodé correctement la situation*» est vécu comme un «*échec*». «*L'impression de bousiller la vie des gens par manque d'expérience*» est alors présente.

Les participants sont conscients que l'intensité de ces émotions et réactions représente un frein à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Les propos suivants en font foi : «*Au début, j'étais trop centrée sur moi [...] trop préoccupée par la performance d'animateur [...] pour pouvoir vraiment me préoccuper de ce qui se passait à l'intérieur du groupe. C'est après que j'ai pu m'intéresser aux habiletés que j'utilisais*».

Les participants décrivent ensuite comment certaines situations et l'anticipation de celles-ci suscitent, même après avoir acquis de l'expérience, des réactions qui, de leur avis, entravent aussi la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Ainsi, la plupart des participants craignent que des membres abandonnent, surtout lorsqu'il y a des thèmes émotivement lourds discutés dans le groupe, la présence de conflits et de membres difficiles. On parle de cette dernière situation en ces termes : «*J'avais peur que ce membre me bousille le groupe, et ça mobilisait beaucoup d'énergie entre les rencontres et pendant les rencontres*». On craint que les membres en difficulté se «*fassent rejeter du groupe*». On se dit «*démuni*» en présence de violence verbale entre les membres et «*un peu perdu*» devant l'émergence de conflits.

Certains participants mentionnent l'insistance «*pour traiter de thèmes qui à répétition ne fonctionnent pas*» et la difficulté à accepter «*de ne pas avoir toutes les réponses*». D'autres ne peuvent supporter l'idée que le groupe les voie comme des «*experts*». Quelques-uns sont inquiets de ne pas toujours être «*disponibles dans leur tête*» lorsqu'ils sont avec le groupe. D'autres reconnaissent qu'ils peuvent être touchés personnellement par certains incidents survenant dans le groupe et avoir comme réaction «*de camoufler et de refréner ces sujets qui nous déplaisent ou qui touchent trop*» ou encore «*de ne pas vraiment être à ce moment-là à l'écoute du groupe*». On se sent «*impuissant devant une situation difficile qui perdure*» et on note qu'une situation non réglée avec le groupe laisse un «*sentiment d'inachevé*».

Enfin, la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe peut être influencée par le sentiment d'être responsable de tout ce qui arrive dans le groupe. Un participant déclare ne plus vouloir intervenir en groupe à cause du nombre élevé de difficultés rencontrées.

Dans une moindre mesure, la plupart des participants nous font aussi part de réactions positives. Le plaisir de faire de l'intervention de groupe retient l'attention de plusieurs. C'est «agréable», énergisant, «stimulant» et c'est «le fun» d'être en groupe. Même si cela «ne suffit pas» à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, «aimer faire du groupe» et «aimer ce que l'on fait» constituent des facteurs favorables.

La facilité avec laquelle les membres des groupes se font confiance «étonne», et c'est «de toute beauté» de voir un groupe s'entraider et échanger sans l'incitation de l'intervenant. Les participants ressentent beaucoup de satisfaction lorsque les membres des groupes trouvent, par le biais de l'aide mutuelle, un sens aux difficultés rencontrées dans leur vie personnelle. À cet effet, une participante relate : «C'est le fun de voir qu'une personne peut dire : au moins, ça m'a servi à quelque chose, ce qui m'arrive. C'est valorisant de valoriser les gens», et les résultats obtenus sont «stimulants».

On considère que «faire du groupe est triplant» mais reste un «défi exigeant». «Persister» dans l'apprentissage de ce mode d'intervention et faire preuve de «souplesse» et de capacité de réajustement rapide devant des incidents critiques sont reconnus comme des caractéristiques permettant de relever ce défi, et sont propices à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

- Les caractéristiques personnelles

Neuf participants insistent sur quatre facteurs en particulier : la connaissance de soi, le développement personnel de l'intervenant, la sécurité personnelle et la confiance en soi, et les attitudes. Six d'entre eux les classent dans leur premier choix de facteurs favorables.

On s'entend sur l'importance de se connaître en tant qu'intervenant et on considère que le développement personnel a une influence certaine sur la mise en œuvre des habiletés à travailler sur le processus du groupe. «Il faut que je commence par être bien dans ma peau. Après, ça se répercute sur le groupe». Une bonne connaissance de soi implique de reconnaître ses limites comme intervenant de groupe et de les accepter. Elle amène l'intervenant à «être moins rigide». Prendre conscience de ses attitudes aide à intervenir auprès de celles des autres. On est d'avis que ces deux facteurs ainsi que le fait d'entreprendre une démarche personnelle «influencent le développement et l'utilisation d'habiletés», puisque cela «aide à dire, à nommer [ce qui se passe] à l'intérieur du groupe».

Certaines qualités de l'intervenant de groupe sont propices à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Ce sont : l'intégrité, l'authenticité, l'écoute, l'ouverture à la remise en question, la flexibilité, l'acceptation inconditionnelle, la capacité de s'oublier, et l'aisance face à la confrontation. On choisit aussi pour son influence positive la capacité de faire face à l'imprévu provenant de la dynamique du groupe. À ce sujet, on déclare : «[...] y a plein de choses qu'on contrôle pas là [en intervention de groupe, et accepter ce fait] modifie notre capacité à appliquer les habiletés là». À noter que ces qualités recueillent presque la moitié du score d'influence alloué aux caractéristiques personnelles (33/74).

Les participants insistent aussi sur le fait que des caractéristiques telles «*la sécurité personnelle*», «*la confiance en soi*» et «*une estime de soi sur le plan professionnel*» sont des éléments importants à prendre en compte. On doit aussi se sentir «*à l'aise dans son rôle*». Ces quatre expressions sont présentes dans 13 énoncés sur 39.

On avance aussi que les caractéristiques personnelles des intervenants peuvent rendre ceux-ci plus à l'aise dans certains types de pratique de groupe et certaines problématiques. De même, l'âge et l'étape de développement de l'intervenant influent sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. À titre d'exemple, on relate comment la remise en question caractéristique du milieu de la vie a obstrué la mise en œuvre de certaines habiletés spécifiques qui jusqu'à ce jour avaient posé peu de problèmes.

Enfin, on mentionne comme facteurs défavorables l'opposé de certains facteurs positifs, soit une mauvaise estime de soi sur le plan professionnel ou encore l'imposition au groupe du rythme de travail de l'intervenant.

- Les croyances

Huit des participants considèrent un certain nombre de croyances comme des facteurs. Croire que sa personne est son principal outil de travail, être conscient que ses forces et limites influent sur sa qualité de présence au groupe et à soi-même comme personne et intervenant est une croyance qui ressort nettement. En somme, une saine utilisation de soi favorise la réciprocité entre l'intervenant et le groupe. Cette conscience ou présence à soi «*permet de comprendre, de reconnaître ses limites, et [...] de se réajuster*».

Croire aux forces du groupe, en la capacité des membres de s'en sortir et avoir la passion du groupe sont jugés comme des facteurs favorables par cinq participants. À l'opposé, on mentionne que ne pas «avoir le feu sacré» et une absence de foi au groupe empêchent «d'utiliser les ressources présentes dans le groupe».

- **Les valeurs**

Neuf participants croient que les valeurs véhiculées par l'intervenant peuvent agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Ils font référence à deux types de valeurs : personnelles et professionnelles.

Les participants traitent davantage de l'influence des valeurs professionnelles. On note que de façon générale l'adhésion à des valeurs telles que l'autodétermination et le respect des personnes et des différences sont en soi des conditions favorables à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Les participants disent aussi vivre parfois un conflit entre leurs valeurs professionnelles et celles véhiculées par les membres du groupe. Par exemple, une intervenante auprès d'un groupe d'aidantes naturelles mentionne qu'elle ne sait plus quelle habileté mettre en œuvre, lorsqu'elle constate qu'il y a divergence d'opinions dans le groupe au sujet de l'utilisation socio-économique faite de ces personnes. Elle déclare: «[il faut] *les encourager dans leur rôle d'aidants mais en même temps, [...] au niveau plus politique, qu'est-ce qu'on fait ? [Ce sont des] questions [...] que je me pose [et] sur lesquelles je ne m'ouvre pas nécessairement. Si eux, ils ouvrent, oui. Mais je ne veux pas politiser*».

Pour certains participants, il existe une contradiction entre les valeurs liées à l'aide mutuelle et la mise en œuvre d'habiletés spécifiques telles qu'ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS et RAMENER LE GROUPE À SES BUTS, ces habiletés les conduisant à exercer un rôle d'autorité incompatible avec la philosophie d'aide mutuelle. L'extrait suivant illustre bien ce dilemme : «*Faire la police ? Merci, pas pour moi. Il me semble que ça va à l'encontre de l'aide mutuelle*».

Les valeurs rattachées au partage du pouvoir avec le groupe sont considérées comme difficiles à actualiser à cause de la valorisation et du pouvoir rattachés au statut d'intervenant. Cet aspect peut donc devenir un facteur défavorable à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Plusieurs participants décrivent comment ils se sentent coincés entre les valeurs qui leur ont été inculquées sur le plan personnel et la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Pour certains, c'est une source importante de conflits qui a comme effet de les paralyser au moment de l'intervention. Par exemple, un participant déclare qu'il a éprouvé une grande difficulté à trouver une position adéquate dans le groupe. Il en parle en ces termes : *«Au début, je n'étais pas capable; mon éducation me l'interdisait. Comment être directif sans manquer de respect »?* Ce participant indique ici clairement comment cet élément d'ordre personnel peut être un facteur défavorable à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe telles : ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS, RAMENER LE GROUPE À SES BUTS ET L'AIDER À LES RÉALISER PAR ÉTAPE.

- **Le contre-transfert**

Sans le nommer directement, un peu plus de la moitié des participants reconnaissent le contre-transfert comme un facteur. *«J'étais conscient que ça venait me toucher, moi comme personne, et que cela ne dépendait pas du membre difficile».* Ou encore une participante note que lors d'un incident critique, elle interprète le comportement du groupe à sa façon et ne vérifie pas ce que celui-ci vit réellement, étant trop prise par ce qu'elle vit elle-même. Un autre participant décrit sa réaction très vive face à un membre qui tente toujours d'obtenir gain de cause par des stratégies indirectes et déclare : *«[...] les gens qui sont délinquants, je ne suis pas capable. Que vous m'envoyiez une personne moins bien pourvue sur le plan intellectuel, [...] c'est correct, mais pas un délinquant, et je sais d'où ça vient à part de ça. Au diable, les habiletés de groupe [...], je suis concentré à ne pas me faire avoir».*

- **L'expérience de vie**

Un peu moins de la moitié des participants parlent de l'influence que pourraient avoir l'éducation reçue, les événements ou les expériences de vie sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. On s'entend pour dire que la vie influence le comportement et l'attitude de l'intervenant à l'intérieur du groupe. On considère que *«ce qui se passe dans notre vie quotidienne influence notre motivation à faire du groupe».* Dans ce sens, les conditions de vie de l'intervenant de groupe, c'est-à-dire sa situation sur les plans physique, personnel et professionnel sont sélectionnées comme un facteur favorable.

Avoir déjà vécu la même situation que le groupe est perçu comme un facteur à la fois favorable et défavorable. Favorable, puisque cela peut contribuer à développer une complicité avec les groupes et à réduire l'image d'expert souvent associée à la position de l'intervenant. Ces expériences de vie similaires entre l'intervenant et le groupe peuvent être utilisées comme outil d'évolution pour le groupe. À l'opposé, ne pas avoir vécu la situation d'existence présente dans le groupe peut être exigeant pour l'intervenant. Défavorable parce que l'expérience de vie peut nuire à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Par exemple, une situation de vie non réglée et qui, trop près du contenu du travail de groupe, peut interférer avec la mise en œuvre de l'habileté spécifique UTILISER DE FAÇON APPROPRIÉE LA RÉVÉLATION DE SOI DE LA PART DE L'INTERVENANT ET À L'INTÉRIEUR DU GROUPE. Ainsi, un participant qui intervient auprès d'un groupe d'aidants naturels ayant un proche en perte d'autonomie raconte qu'il a, dans sa propre vie, rencontré cette situation. Pour lui, il était inapproprié de parler de sa situation personnelle au groupe tant et aussi longtemps qu'il n'avait tiré celle-ci au clair. Ses propos nous permettent de déduire que l'expérience de vie aide à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe à la condition que l'intervenant ait pris une certaine distance avec ce vécu.

B) La formation et l'expérience

Tableau XIX

FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL

Répartition des énoncés et des participants en fonction de la formation et de l'expérience

	E+		E-		TOTAL	
	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants
F+	73	6	55	6	128	12
F-	56	6	44	6	100	12
TOTAL	129	12	99	12		

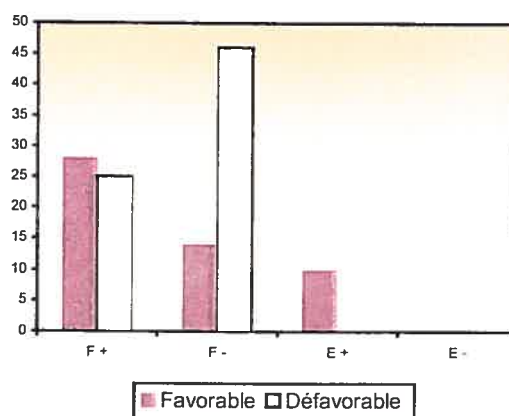
Le tableau XIX illustre que les participants qui ont davantage de formation s'expriment un peu plus que ceux qui en ont peu. Les premiers abordent plus longuement les caractéristiques personnelles, alors que les seconds sont les seuls à commenter l'influence des valeurs comme un facteur de mise en œuvre.

Le tableau XIX montre aussi que les participants qui ont de l'expérience s'expriment un peu plus que ceux qui n'en ont pas. Les participants plus expérimentés traitent le plus des réactions positives et de l'expérience de vie, alors que les moins expérimentés nous entretiennent plutôt des réactions négatives à l'égard de l'intervention.

Graphique 4

FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL

Pondération des scores d'influence en fonction de la formation et de l'expérience



Ce graphique illustre que les participants ayant beaucoup de formation allouent un score d'influence moins important aux facteurs d'ordre personnel que ceux qui en ont moins. Par contre, ils sont les seuls à choisir le fait d'être à l'aise dans un groupe (13 points) et à attribuer une mention négative aux facteurs d'ordre personnel. Ils diversifient un peu plus leur choix que ceux qui ont moins de formation. Ceux-ci ont presque tous privilégié les facteurs d'ordre personnel comme trois premiers choix, leur accordant ainsi une pondération plus importante : c'est ce qui explique la différence de scores entre les participants qui ont peu et beaucoup de formation.

Les participants qui ont beaucoup d'expérience sont les seuls à donner un score d'influence à la connaissance de soi (14 points) et à l'intérêt porté à l'intervention de groupe (14 points). Les participants qui en ont peu se distinguent par le score élevé qu'ils attribuent aux caractéristiques personnelles, notamment aux qualités de l'intervenant (33/60). Ce sous-groupe est celui qui octroie le plus de points aux croyances comme facteurs favorables (20 points), et il est le seul à donner une pondération aux facteurs relevant des valeurs et de l'expérience de vie (12 points).

C) Discussion

Pour les participants, la personne de l'intervenant de groupe joue un rôle de premier plan dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Dans leur propos, ils identifient d'abord comme une entrave à cette mise en œuvre les réactions émotives présentes lors des premières expériences d'intervention de groupe ou lors de la confrontation avec certaines situations d'intervention estimées difficiles. Puis, ils identifient comme facteurs favorables des aspects de la personne de l'intervenant de groupe qu'ils perçoivent comme des incontournables pour la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, en l'occurrence : aimer faire du groupe, se connaître comme intervenant, croire aux forces du groupe et au fait que la personne de l'intervenant est son principal outil de travail, avoir confiance en soi, adopter des attitudes d'ouverture, d'intégrité et d'acceptation inconditionnelle, être sensible à l'impact de ses valeurs personnelles et professionnelles sur le processus de groupe, être conscient de ses contre-transferts, et savoir utiliser à bon escient ses principales expériences de vie.

Le nombre élevé d'énoncés consacrés à leurs réactions comme débutants en intervention de groupe de même que la teneur et la tonalité des propos à ce sujet indiquent que les émotions et les sentiments vécus lors de l'expérimentation de ce mode d'intervention représentent pour eux des facteurs essentiels à considérer dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Plusieurs liens entre la description des propos tenus sur ce facteur et les auteurs consultés peuvent d'ailleurs être établis. Ainsi, lorsque les participants abordent et décrivent l'intensité émotive vécue comme débutants en intervention de groupe, ils s'inscrivent dans les constats des recherches de Murphy et al. (1996) et de Menninger (1991). Ils confirment aussi les résultats de la recherche de Dépinoy (2002) mettant en évidence que la peur de perdre la maîtrise du groupe est un frein déterminant dans l'engagement des intervenants à vouloir faire du groupe. Enfin, les propos convergent avec les écrits sur la peur engendrée par le multiple (Shulman, 1999), celle de ne pas pouvoir répondre aux besoins du groupe (Reid, 1997), et la peur de passer pour incompetent (Zaslav, 1988).

Par contre, la littérature se fait rare au sujet des réactions émotives de l'intervenant se produisant même après qu'il ait cumulé une certaine expérience de ce mode d'intervention. Seuls, Brandler et Roman (1991) décrivent ces réactions émotives comme

des filtres nuisant à la disponibilité de l'intervenant à ce qui se passe dans le groupe. Enfin, nous ne comprenons pas que les participants ne reprennent pas les réactions de l'intervenant lors de la pondération. La seule explication que nous puissions avancer est la suivante. Les participants ont choisi pour la pondération des aspects plus objectifs, plus descriptifs de la personne. Les réactions de l'intervenant leur apparaissaient peut-être trop subjectives pour être pondérées.

Tout comme Frost et Alonso (1993) et Conyne (1998), les participants pensent qu'aimer faire du groupe et y prendre plaisir sont essentiels pour la persistance en intervention de groupe.

Une partie des propos tenus sur les valeurs converge également avec les écrits sur le sujet. Ainsi, tout comme Renaud (1993), et Anderson et Robertson (1985), les participants voient l'importance de croire aux forces du groupe comme condition préalable à l'utilisation de l'intervention de groupe.

Sur le plan des caractéristiques personnelles, les principaux aspects abordés par les participants trouvent les échos suivants dans la littérature. On retrouve dans les écrits sur les groupes de thérapie des articles descriptifs mentionnant l'importance de bien se connaître (Yalom, 1995). La recherche de Yungler (1993) établit également un lien entre les intervenants de groupe ayant fait une démarche personnelle et le degré de tolérance à la présence de situations conflictuelles au sein d'un groupe. Celle de Secemsky, Ahlman et Robbins (1999) arrive à la conclusion que la croissance personnelle est un facteur qui contribue à développer l'aisance avec les tensions dans les groupes.

Mis à part la littérature sur les caractéristiques de l'apprentissage en intervention de groupe, peu d'écrits se penchent sur la place que tient la confiance en soi de l'intervenant de groupe. Si nous croisons les énoncés sur ce facteur avec ceux recueillis sur les qualités à l'intervention de groupe, notamment sur l'importance de l'aisance en groupe, nous déduisons que la confiance en soi est un facteur important aux yeux des participants.

La croyance des participants en l'utilisation consciente de soi comme un élément qui agit sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe ne trouve aucun écho chez les auteurs à l'exception de Wright (2000), qui tente d'établir la relation entre l'utilisation de soi chez l'intervenant et le développement de l'aide mutuelle dans le groupe. Enfin, le contre-transfert et l'expérience de vie sont des dimensions peu traitées dans la littérature.

Même si les facteurs d'ordre personnel obtiennent le deuxième rang d'importance lors de la pondération, la perception quasi unanime de leur caractère positif nous amène à conclure que les participants les considèrent comme le premier facteur favorable à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Le fait que les participants ayant le moins d'expérience allouent un score très élevé aux qualités de l'intervenant comme facteurs favorables converge avec tout ce que nous savons maintenant au sujet de l'anxiété que suscite l'expérimentation de ce mode d'intervention.

Force nous est aussi de constater que les participants attribuent à la personne de l'intervenant une plus grande influence sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe que ne le fait la littérature sur le sujet. Nous émettons ici quelques hypothèses permettant de comprendre ce point.

En réaction aux critiques faites sur les groupes d'orientation humaniste à la fin des années 1970, les tenants de l'intervention de groupe ont depuis consacré leurs énergies à faire reconnaître ce mode d'intervention comme valable et rigoureux, laissant une mince place à la réflexion sur l'influence de la personne de l'intervenant en action, ainsi qu'à l'apprentissage à partir des expériences personnelles (Conyne, 1998). Il s'est ainsi créée une distance par rapport aux groupes d'orientation humaniste et, par conséquent, par rapport à l'époque et aux modèles d'intervention où la personne de l'intervenant était reconnue comme un aspect central de l'intervention.

La représentation des valeurs de certains domaines très actifs dans ce mode d'intervention est selon nous une autre façon d'expliquer ce silence. Par exemple, les intervenants en travail social des groupes se rallient autour du partage du pouvoir, du développement de l'aide mutuelle, et de l'autodétermination du groupe. Au plan des valeurs, la personne de l'intervenant n'est pas un paramètre reconnu, et mettre l'accent sur elle pourrait paraître, dans ce contexte, égocentrique et en contradiction avec les principes de base de la formation.

Bref, du côté de la littérature, de la formation et des domaines d'intervention, des considérations liées aux besoins de positionnement et de développement de l'intervention de groupe, de même que des conditions de formation et de représentations des valeurs peuvent expliquer l'absence de préoccupations quant à l'influence de la

personne de l'intervenant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Les résultats de la présente recherche mettent par contre en évidence que les participants accordent une place de choix aux aspects de la personne de l'intervenant comme facteur pouvant agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Pour eux, cela semble être un point de départ. Ce résultat s'explique à notre avis par le fait que les conditions de la pratique sont de plus en plus difficiles, confrontant davantage les intervenants dans leurs limites et leurs aspects personnels.

En conclusion, les participants nous disent-ils qu'il est grandement temps, voire urgent, de reconsidérer les facteurs d'ordre personnel comme éléments essentiels à prendre en compte dans l'actualisation d'une intervention de groupe? Si tel est le cas, un défi de taille attend formateurs et chercheurs.

Attardons-nous maintenant aux propos des participants au sujet du développement professionnel comme facteur de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

5.3.3 Les facteurs de l'ordre du développement professionnel

Initialement, deux types de facteurs constituaient cette catégorie, soit la formation et l'expérience comme facteurs. À partir des propos des participants s'ajoute l'aisance avec à la problématique. Illustrons comme point de départ la répartition des énoncés et des participants ainsi que le score d'influence accordé à ces facteurs.

Tableau XX

FACTEURS DE L'ORDRE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Répartition des énoncés, des participants impliqués et pondération des facteurs de l'ordre du développement professionnel

Facteurs de l'ordre du développement professionnel	N. énoncés	N. participants	Score d'influence sur 92 points		
			F.	D.	S.
1- Expérience comme facteur de mise en œuvre					
- Expérience en intervention de groupe	43	10	6	18	24
- Expérience générale en intervention	14	5	12	--	12
- Expérience indirecte	4	1	--	--	--
<i>Sous-total</i>	<i>61</i>	<i>12</i>	<i>18</i>	<i>18</i>	<i>36</i>
2- Formation comme facteur de mise en œuvre					
- Formation à l'intervention de groupe	14	5	13	13	26
- Formation initiale	10	4		6	6
- Formation continue	9	2	1	--	1
- Satisfaction face à la formation	3	1	--	--	--
<i>Sous-total</i>	<i>36</i>	<i>8</i>	<i>14</i>	<i>19</i>	<i>33</i>
3- Aisance avec la problématique					
- Connaissance de la problématique visée par l'intervention	10	4	15	--	15
- Aisance avec la problématique visée par l'intervention	20	4	8	--	8
<i>Sous-total</i>	<i>30</i>	<i>4</i>	<i>23</i>	<i>--</i>	<i>23</i>
Total	127	12	55	37	92

Le tableau XX montre que, des trois facteurs reliés au développement professionnel, l'expérience est celui qui est le plus souvent indiqué et par tous les participants pour son influence sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Deux fois plus de participants commentent l'expérience en intervention de groupe que l'expérience générale d'intervention. Les participants parlent très peu de l'expérience indirecte comme facteur.

Huit participants abordent la formation comme facteur. Cinq d'entre eux s'attardent à l'influence de la formation à l'intervention de groupe, alors que quelques participants (4

et 2) abordent celles de la formation initiale et de la formation continue. Enfin, la satisfaction face à la formation reçoit la considération de deux participants.

Notons que les deux facteurs reliés à l'aisance avec la problématique visée par l'intervention sont commentés par les mêmes quatre participants.

Les facteurs de l'ordre du développement professionnel occupent la quatrième et dernière place pour le score d'influence (92/526 points). Les participants qui les choisissent penchent d'abord pour leur influence positive. Ils pointent en particulier celle de l'aisance avec la problématique visée par l'intervention. La formation et l'expérience comme facteurs sont, quant eux, d'abord pondérées de façon négative. Enfin, signalons que les deux sous-catégories ayant peu retenu l'attention (satisfaction face à la formation et expérience indirecte) ne sont pas considérées comme des facteurs lors de la pondération.

A) Description des résultats

- **L'expérience comme facteur**

Les participants abordent donc ce facteur sous trois angles : l'expérience en intervention de groupe, l'expérience d'intervention de façon générale et l'expérience indirecte. Six d'entre eux reprennent ce facteur lors de la pondération.

Dix participants commentent l'expérience en intervention de groupe. Une expression et deux mots clés reviennent constamment. L'intervention de groupe «*s'apprend par la pratique*» et exige de «*la répétition et du temps*». «*C'est à force d'en faire [...]. Pis c'est à force de répéter, de s'accrocher [...]. Puis, un moment donné, tu développes des façons de faire*». Cette insistance laisse entendre que répéter les expériences en intervention de groupe, persister dans le temps et dans les efforts sont pour les participants des facteurs aidants.

On note particulièrement les bienfaits de l'expérience en intervention de groupe pour surmonter les difficultés à ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS. Ainsi, on signale : «*Pis tranquillement, [...] j'ai pris de l'expérience là-dedans. [...] J'avais plus de difficultés à aller chercher ceux qui parlent moins. [...] Au fil des années, [...] j'ai appris plus à aller les chercher*». Et un second participant enchaîne : «*Ça m'a pris [...] au moins un an avant d'être capable d'intervenir et de dire à une madame : «Ben là, le but de la rencontre, c'est ça. On jaser de votre chose après*».

Cinq participants établissent également un lien entre développer de l'assurance et de la confiance en soi par rapport à l'intervention de groupe, et l'acquisition d'expérience dans ce mode d'intervention. L'extrait suivant est explicite à ce sujet :

«Je me faisais pas confiance en animation de groupe, parce que j'en avais jamais faite. Donc même si j'avais lu et relu 26 fois mes notes de cours en intervention de groupe, j'aurais pas été mieux. Parce que j'étais trop prise dans l'action et trop prise avec une grosse chose. [...]. Ça, c'est qu'est-ce qui rend difficile. Donc, plus qu'on expérimente et plus qu'on construit sa confiance».

Pour d'autres, l'absence d'expérience en intervention de groupe empêche de se rendre disponible, de «se centrer sur les besoins du groupe» et «d'être véritablement en contact [avec celui-ci]».

L'expérience en intervention de groupe permet aussi de «développer des outils et des techniques» et donc d'acquérir de l'assurance quant au «contenu à passer et face aux besoins des membres des groupe». C'est ainsi que les participants disent parvenir à se dégager de la surpréparation, réaction caractéristique des débutants. Voici ce que dit à ce sujet une participante :

«Ben, la première année là, je passais un avant-midi dans mon livre à essayer de dire : si elle m'arrive avec telle question, [...] qu'est-ce que je vais dire ? Là, je lis dix minutes. Des fois, il y a des imprévus, puis je suis plus capable de dire : j'ai aucune idée quoi vous répondre [...]. Je vais aller vérifier. Je suis capable de le dire avec assez d'aisance [...]. Ça vient assez spontanément. Tu as plus la capacité de raffiner ton intervention».

Pour d'autres, prendre de l'expérience en intervention de groupe permet de développer des connaissances sur la dynamique de groupe, d'être plus «ouvert au processus de groupe», et de devenir «critique» face aux gestes posés en intervention de groupe.

Par contre, avoir de l'expérience dans ce mode d'intervention n'est pas nécessairement une panacée. Ainsi, une participante qui intervient depuis longtemps auprès du même type de groupe considère qu'elle a surdéveloppé certaines habiletés spécifiques, alors que d'autres sont sous-développées : «T'interviens d'une certaine façon, pis [...] tu développes comme une routine [...] (silence). Tu utilises certaines habiletés, pis y en a d'autres, tu y touches pas. Parce que t'as pas eu besoin ou parce qu'elles ne sont pas proches dans la boîte à outils. Puis peut-être que c'est un piège, ça». Elle ajoute qu'«à force de toujours répéter les mêmes affaires, tu finis par radoter». À cause de ces «marottes», elle craint de devenir

ennuyante dans ses interventions. L'accumulation d'informations l'amène «à ne plus savoir quelles sont les informations les plus pertinentes à livrer au groupe». Elle aimerait pouvoir «inventer plus».

De la même façon, on peut être très expérimenté en intervention de groupe et rencontrer des situations où mettre en œuvre des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe devient difficile. À cet effet, une autre participante raconte une situation vécue en intervention où, malgré sa grande expérience et son aisance, elle a eu l'impression qu'elle n'avait pu mettre en œuvre aucune habileté. Elle conclut : «C'est que du groupe, ça s'improvise pas, hein ! J'ai pensé qu'avec l'expérience [...] que je pourrais traverser [cette situation], comme on traverse n'importe quoi. Je pense que j'ai eu un surplus de confiance en moi [et] [...] ça m'a joué un tour».

Cinq participants considèrent que l'expérience acquise en intervention de façon générale est un atout sur lequel «on peut se fier ou se rabattre» dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. On croit que certaines situations difficiles rencontrées en intervention de groupe, comme retirer un membre du groupe, nécessitent une expérience générale en intervention. Avoir de l'expérience et «être à l'aise» en intervention individuelle dans le champ d'intervention où se pratique celle de groupe sert à ce moment-là de «soutien», facilitant la maîtrise du contenu et la connaissance des besoins des membres du groupe. Même si ce n'est pas le seul point de repère, avoir de l'expérience en intervention permet de «risquer» et de composer avec les imprévus.

Enfin, un participant mentionne que l'observation d'expériences d'intervention permet de développer de l'assurance et représente un moyen indirect d'acquisition d'expérience en intervention de groupe.

- **La formation comme facteur**

Ce facteur, soulevé par huit participants, est commenté sous les angles des connaissances liées à l'intervention de groupe, de la formation initiale, de la formation continue, de la satisfaction et de la durée de la formation initiale. Des sept participants lui donnant préséance lors de la pondération, trois reconnaissent que l'absence de connaissances, d'une formation initiale spécifique ou de formation continue sur le sujet agit négativement sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe; deux autres mentionnent que la présence de ces points constitue un facteur favorable.

Les connaissances liées à l'intervention de groupe retiennent l'attention de cinq participants. Ceux-ci font d'abord mention de l'influence du manque de connaissances en intervention de groupe sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention. Un participant reconnaît que cette absence a été pour lui un handicap dans son cheminement professionnel. Au début, il a beaucoup «*bûché*» pour trouver une position adéquate, RAMENER LE GROUPE À SES BUTS ET ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS «*pour que les gens ne parlent pas tous ensemble*». Posséder des connaissances sur l'intervention de groupe lui aurait permis d'être plus «*conscient du processus*» et, par conséquent, de «*travailler moins fort pour arriver aux objectifs [qu'il s'était] fixés*».

Même si on admet que les retours à la théorie sont aidants, et qu'il est du devoir de l'intervenant de groupe d'intégrer dans sa pratique les connaissances acquises à l'université, on dit y faire peu référence, notamment à celles qui portent sur les phénomènes de groupe. On a l'impression qu'elles ne servent pas. À ce sujet, une participante déclare : «*elles sont sûrement en arrière-plan, mais je n'en suis pas consciente*». On trouve également qu'il est parfois difficile de s'appuyer sur la formation reçue. Un délai trop long entre celle-ci et le début d'expérimentation en intervention de groupe est un facteur défavorable. Un participant déplore que la formation à ce mode d'intervention n'occupe pas une plus grande place dans la formation de base. On ajoute que même si l'intervention de groupe est enseignée, plusieurs étudiants ne s'imaginent pas qu'ils devront en faire un jour.

Le tiers des participants abordent le sujet de la formation initiale. Les orientations théoriques qui y sont préconisées deviennent des «*repères et des guides*» qui influencent les attitudes et la conception de l'intervention de groupe. Par conséquent, elles agissent sur la façon dont l'intervenant mettra en oeuvre les habiletés spécifiques rattachées à ce mode d'intervention. Un participant estime qu'une formation initiale en intervention individuelle ou familiale peut nuire à cette mise en oeuvre, mais sans en spécifier les raisons.

Les participants font quelques allusions à la formation continue. Ils disent «*s'être débrouillés pour apprendre*» en lisant et en partageant des informations avec des collègues. On mentionne l'importance d'avoir un esprit «*curieux*», et d'aller chercher des formations continues d'appoint sur l'intervention de groupe ou sur la problématique. Cependant, ces stratégies ne suffisent pas pour pallier l'absence de connaissances en intervention de groupe.

On note aussi que le retour sur l'expérience avec le groupe et comme intervenant est une façon de se développer professionnellement en intervention de groupe. Ainsi, au moment de CERNER ET TRAITER SCIEMMENT LES CONFLITS PRÉSENTS DANS LE GROUPE, les participants ayant pu réfléchir sur leur action et «*apprendre*» des conflits présents à l'intérieur du groupe disent que la mise en œuvre de cette habileté spécifique leur semble plus facile.

À quelques occasions, on traite de la satisfaction par rapport à la formation. D'une part, on considère 135 heures de formation comme insuffisantes, et d'autre part on déplore l'aspect trop théorique de la formation à l'intervention de groupe. Finalement, une participante ayant été formée à titre d'étudiante adulte dit sa satisfaction d'avoir pu mettre des mots sur sa pratique.

Enfin, pour une dernière participante, le cheminement professionnel de l'intervenant de groupe est un des facteurs favorables qui agit sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

- **L'aisance avec la problématique**

L'aisance avec la problématique qui fait l'objet de l'intervention est traitée par les deux tiers des participants sous deux aspects : être à l'aise avec la problématique et bien la connaître. Lors de la pondération, ce facteur est choisi comme favorable par quatre participants.

Etre à l'aise sur le plan émotif avec la problématique et y être intéressé sont considérés par quatre participants comme des conditions *sine qua non* à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Bien connaître la problématique, c'est-à-dire posséder assez de connaissances à son sujet, permet de mieux cerner les besoins de la clientèle et les contenus qui y sont associés. Avoir déjà de l'expérience avec la problématique au moment d'intervenir en groupe est un atout. On se sent facilement «*déstabilisé*» lorsqu'on est inexpérimenté avec celle-ci, alors qu'au contraire un intervenant de groupe qui est à l'aise avec la problématique est plus dégagé et plus disponible pour le groupe. Ainsi, une participante décrit l'insécurité et le stress vécus lors de ses débuts en intervention de groupe, alors qu'elle devait s'approprier à la fois une nouvelle problématique et un mode d'intervention.

B) La formation et l'expérience

Tableau XXI

FACTEURS DE L'ORDRE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Répartition des énoncés et des participants en fonction de la formation et de l'expérience

	E+		E-		TOTAL	
	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants
F+	68	3	26	3	94	6
F-	22	3	13	3	35	6
TOTAL	90	6	39	6		

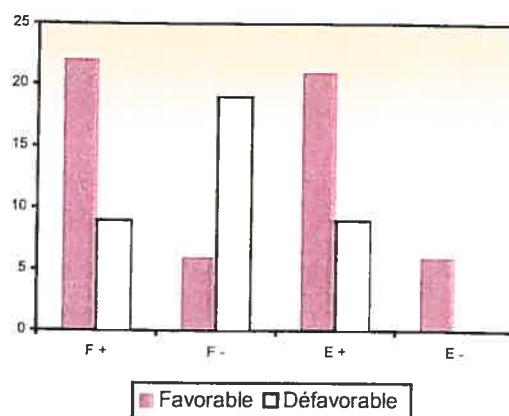
Le tableau XXI permet de constater que les participants ayant beaucoup de formation insistent davantage sur ce type de facteurs. Ce sont les seuls à établir un lien entre l'orientation de la formation initiale et la façon dont les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe seront mises en œuvre. Ce sont eux qui soulignent le plus la contribution de la formation continue, de l'expérience en groupe et en intervention de façon générale, et de l'aisance avec la problématique sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Ceux ayant moins de formation s'expriment le moins sur ces facteurs; cependant, ce sont eux qui insistent le plus sur l'importance des connaissances en intervention de groupe.

Les participants les plus expérimentés commentent davantage les facteurs de l'ordre du développement professionnel que ceux qui le sont moins. Par contre, ils soulèvent davantage l'influence de l'absence de formation en intervention de groupe sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention.

Graphique 5

FACTEURS DE L'ORDRE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Pondération des scores d'influence en fonction de la formation et de l'expérience



Le graphique 5 montre que les participants ayant beaucoup de formation choisissent davantage les facteurs de l'ordre du développement professionnel, et plus particulièrement d'un point de vue favorable que ne le font les participants en ayant moins. Ces différences s'observent surtout pour les facteurs liés à la formation et à l'aisance avec la problématique.

Les participants les plus expérimentés choisissent plus fréquemment ces facteurs lors de la pondération que ceux qui le sont moins. Ils reconnaissent de façon presque équivalente l'influence de ces facteurs tant positive que négative. Par ailleurs, les participants ayant peu d'expérience reconnaissent peu l'influence négative de ce type de facteurs. Ils n'accordent aucun score d'influence à la formation comme facteur.

C) Discussion

Le facteur relevant du développement professionnel le plus commenté pour son influence est l'expérience en intervention de groupe. Dans ce mode d'intervention, la pratique et le temps constituent pour les participants des conditions nécessaires au développement de la confiance en soi. Dans une moindre mesure, ils voient une expérience générale d'intervention comme un facteur aidant. Les participants, reconnaissent dans un second temps, la formation et en particulier les connaissances en intervention de groupe comme facteurs de mise en œuvre. Ils considèrent par contre que

ces connaissances ont été peu approfondies lors de leur formation, qu'elles sont insuffisantes, et que s'y référer en cours d'intervention n'est pas toujours chose facile. Finalement, les participants conçoivent que connaître la problématique et être à l'aise avec elle sont des facteurs aidants.

Nous pouvons établir les liens suivants entre les propos des participants et les écrits. L'idée que l'intervention de groupe s'apprend par la pratique converge avec les recherches dans lesquelles il a été démontré qu'un des facteurs importants pour se sentir à l'aise avec les habiletés en intervention de groupe est le nombre d'heures consacrées à ce mode d'intervention (Salvendy, 1991; Kivlighan et Quigley, 1991; Hines, Stockton et Morran, 1995; Sexton-Villalta, 1995). Au contraire de Salvendy (1991), les participants ne semblent pas considérer l'expérience indirecte comme un facteur agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

La formation comme facteur occupe la deuxième place dans le choix des participants alors que les études sur le sujet la situent au premier plan. Ainsi, les participants s'attardent sur l'influence des connaissances en intervention de groupe, mais sans pour autant spécifier lesquelles en ont le plus. Ils considèrent qu'ils sont moins capables de mettre en pratique les connaissances en intervention de groupe acquises à l'université puisque, lors de leur formation initiale, ils ne croyaient pas qu'ils seraient appelés à s'en servir. Ces perceptions confirment les résultats de l'étude de Frost et Alonso (1993), à savoir que faire de l'intervention de groupe est rarement un premier choix de carrière, et que l'expérimentation de ce mode d'intervention de groupe relève souvent du hasard de la vie et non d'un choix professionnel. Ne s'attendant pas à intervenir en groupe, les participants, nous le supposons, se sont moins engagés dans leur formation à l'intervention de groupe. Il se peut aussi qu'ils soient plus ou moins attentifs à l'utilisation qu'ils font de la théorie sur l'intervention de groupe étudiée à l'université.

Les participants traitent dans une moindre mesure de l'influence de l'orientation de la formation initiale alors que les résultats des recherches laissent entendre que cette influence est non négligeable (Dies, 1983; Spitz, 1980; Haran, 1992). De plus, ils élaborent très peu sur la durée de la formation, alors que Steinberg (1993) et Haran (1992) mettent au premier plan l'influence de ce facteur sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Par contre, les participants qui ont le moins de formation déplorent ce manque, et les résultats de la pondération viennent nuancer les propos. Pour les participants, la satisfaction face à la formation ne semble pas être un

facteur à prendre en compte, alors que les études sur le sujet démontrent le contraire (Knight, 1997; Murphy et al., 1996; Wiggins et Carroll, 1993). Ils n'abordent pas non plus l'influence de la qualité de la formation pratique comme facteur alors que les auteurs y accordent de l'importance (Knight, 1997).

Les participants apportent aussi un élément nouveau en incluant l'aisance avec la problématique, comme préalable à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Ce sujet n'est pas du tout traité dans la littérature.

Enfin, le fait que les participants moins expérimentés retiennent peu ces facteurs lors de la pondération nous amène à conclure que leur situation de débutants ne leur permet pas de se faire une idée claire sur ce type de facteurs.

En résumé, les participants perçoivent spontanément l'expérience en intervention de groupe comme le facteur relié au développement professionnel qui agit le plus sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention et, dans un second temps de réflexion, ils reconnaissent aussi l'influence de la formation. Ces résultats convergent avec les études portant sur l'expérience. Les liens sont par contre plus difficiles à établir avec celles sur la formation. Les facteurs de l'ordre du développement professionnel sont ceux dont la perception des participants est la plus difficile à cerner. L'ambiguïté des résultats nous amène à penser que pour les participants, les facteurs de l'ordre du développement professionnel ne sont pas déterminants.

5.3.4 Les facteurs environnementaux

Les participants commentent les trois facteurs environnementaux tels que formulés dans la grille initiale : les conditions de travail, le soutien de l'environnement et les valeurs du milieu. Voici comment se répartissent les énoncés et les participants ainsi que le score d'influence alloué à cette catégorie de facteurs.

Tableau XXII

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

Répartition des énoncés, des participants impliqués et pondération des facteurs environnementaux

Facteurs environnementaux	Nombre d'énoncés	Nombre de participants	Score d'influence sur 112 points		
			F.	D.	T.
Conditions de travail	57	10	2	57	59
Soutien de l'environnement	29	8	18	32	50
Valeurs du milieu	17	5	--	3	3
Total	103	12	20	92	112

Le tableau XXII permet de constater que les conditions de travail prédominent dans les propos de dix participants, suivies du soutien de l'environnement, qui est pour sa part commenté par 8 participants. Par contre, les valeurs du milieu comme facteur retiennent l'attention d'un peu moins de la moitié des participants.

Des quatre catégories de facteurs à l'étude, les facteurs environnementaux obtiennent la troisième place lors de la pondération. La moitié des participants leur attribuent un score d'influence. Cette pondération relève principalement des facteurs défavorables et peu des facteurs favorables. Ceci est particulièrement vrai pour les conditions de travail. L'influence du soutien de l'environnement est vue un peu plus positivement. Les valeurs du milieu comme facteur sont peu relevées lors de la pondération.

A) Description des résultats

- Les conditions de travail

Par l'identification de contraintes liées à la surcharge de travail, aux pressions exercées par l'établissement pour faire de l'intervention de groupe, aux compressions budgétaires, dix participants considèrent les conditions de travail comme un facteur défavorable à la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. De tous les facteurs sélectionnés pour leur influence négative, les conditions de travail obtiennent le plus haut pointage.

La surcharge de travail, c'est-à-dire composer avec de multiples mandats entraînant un manque de temps à allouer à l'intervention de groupe, absorbe en grande partie les propos des deux tiers des participants. Le mot «*temps*» est évoqué à 13 reprises à l'intérieur des 27 énoncés pour expliquer qu'avec tous les mandats exigés, il est difficile d'entreprendre la mise sur pied d'un groupe. «*Le discours c'est que tout le monde a un caseload épouvantable [et] qu'ils n'auraient pas le temps à mettre là-dedans [l'intervention de groupe]* ». On déplore aussi le fait qu'on n'ait pas «*le temps de se spécialiser dans un affaire, parce que les groupes, c'est comme une petite partie de mon travail, j'ai plein d'autres choses à faire*». On explique ainsi pourquoi l'habileté spécifique RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MEMBRES DU GROUPE EN VUE D'UNE COMPOSITION APPROPRIÉE AU BUT DU GROUPE n'est pas mise en oeuvre. Le temps manque également pour préparer chaque rencontre, s'informer, lire sur la problématique, et réfléchir sur l'action.

On craint que les exigences liées aux multiples tâches viennent perturber la disponibilité de l'intervenant pour son groupe. Ainsi, une participante dit : «*Les interventions de groupe ont lieu l'après-midi. Si je suis amenée à vivre quelque chose de difficile le matin [...] je n'arrive pas disponible au groupe. Ça, ça peut arriver [...]. Pour moi, j'ai toujours la hantise qu'il m'arrive une urgence, et il n'y a pas de mécanismes pour ça*».

Consacrer une journée par semaine par intervention de groupe réalisée est vu comme une condition de travail favorable à la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

De plus, la moitié des participants disent vivre une pression de la part de leur établissement pour qu'ils fassent de l'intervention de groupe. On déplore le fait que ce mode d'intervention soit utilisé dans une optique de réduction des dépenses sans égard aux principes d'intervention. Les «*impératifs de la boîte priment*», et on se sent obligé de les respecter. Le tiers des participants disent avoir été «*forcés à faire des groupes*». L'un d'eux déclare avoir fait ses premières interventions de groupe avec un «*fusil dans le dos*», alors qu'une autre dit avoir été «*parachutée du jour au lendemain [et avoir] eu un après-midi pour lire les trucs que la personne qui était là avant moi avait laissés*».

Cinq participants traitent de l'influence des compressions budgétaires sur le groupe. On fait alors référence à l'imposition d'intervenir en solo et à la rareté de locaux appropriés aux besoins des groupes.

On aborde les contraintes liées à la mise sur pied d'une intervention de groupe dans un contexte où l'intervenant ne relève pas de l'établissement. Cet intervenant doit alors «*se plier aux exigences du milieu. Ces dernières peuvent entrer en contradiction avec les principes d'intervention*» et par conséquent nuire à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

- **Le soutien**

Huit participants exposent leur point de vue sur le soutien à l'intervention. La moitié d'entre eux pondèrent ces facteurs davantage pour leur influence défavorable que favorable.

Dans leurs propos, les participants donnent une perception favorable du soutien provenant des collègues dont le feed-back sur les résultats des interventions de groupe ou lors de discussions au sujet de membres difficiles, par exemple, facilite la mise en œuvre d'habiletés spécifiques, notamment INTERVENIR ADÉQUATEMENT LORS D'INCIDENTS CRITIQUES RELIÉS AU PROCESSUS DE GROUPE.

Les collègues qui ne font pas d'intervention de groupe ne partagent pas toujours les orientations de l'établissement à ce sujet. Par conséquent, ils n'appuient pas toujours les initiatives d'intervention de groupe. Pour certains d'entre eux, ce mode d'intervention est un luxe. On observe «*un manque d'intérêt aussi de la part des intervenants en CLSC. Il n'y a pas beaucoup d'intervenants qui veulent faire du groupe [...]. C'est souvent les mêmes qui en font, puis on leur demande souvent à eux autres de faire d'autres groupes*».

Le feed-back du groupe donné en cours d'intervention et à la fin est une autre forme de soutien. «*L'appui de l'établissement, si minime soit-il, est essentiel*». Le respect par l'établissement de l'intérêt de l'intervenant pour l'intervention de groupe est une preuve de cet appui.

En contrepartie, cinq participants dénoncent l'absence de soutien de l'établissement sur le plan professionnel. En intervention de groupe, il faut «*se débrouiller, se démêler tout seul*». On dit que les superviseurs méconnaissent ce mode d'intervention. À ce sujet, une participante déclare : «*Nos superviseurs sont ben loin de ça [...]. Pour eux-autres, un groupe ça marche tout seul. Alors, t'as pas de feed-back [...]. Sur moi, sur la façon d'intervenir [...]. Se faire poser des questions, se faire remettre en question [...]. Mais quand tu es toute seule,*

tu vires en rond vite, hein !» Dans tous les cas, une absence de soutien amène l'intervenant de groupe à vivre de la solitude.

Enfin, deux participants considèrent que l'observation des résultats positifs aide à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, et qu'à l'inverse une absence de résultats est un facteur défavorable.

- Les valeurs du milieu

Cinq participants s'attardent à l'influence sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques des valeurs véhiculées par les établissements à l'égard de ce mode d'intervention.

Ils croient que la valeur accordée à l'intervention de groupe dans un établissement est étroitement liée aux raisons économiques et au mouvement des politiques sociales. D'une part, l'intervention de groupe est préconisée parce que *«ça permet d'avoir plus de monde dans les statistiques et de vider les listes d'attente»*. D'autre part, ce mode d'intervention suit le mouvement des enjeux sociaux du moment, tel le vieillissement de la population. Dans un cas ou dans l'autre, l'intervention de groupe est vue par plusieurs comme une mode imposée de l'extérieur. Tant les intervenants que les groupes subissent cette *«mode»*. *«C'est très subtil, parce que tout le monde fait du groupe, pis faut faire du groupe. [...] La pression est forte aussi auprès du client. Y a pas le choix, faut que tu ailles à un groupe»*.

Paradoxalement, quelques participants notent que leurs établissements n'ont pas trouvé la façon de comptabiliser certains types d'intervention de groupe et qu'ils sont obligés de se battre *«pour faire reconnaître statistiquement leur intervention»*. On relève comme facteur défavorable les conflits de valeurs entre les politiques sociales en vigueur et les besoins des groupes.

Enfin, un participant souligne que la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe peut être invalidée par des messages contradictoires provenant de la recherche et des milieux de pratique. Ainsi, une participante s'est sentie coincée entre des résultats de recherche démontrant que ce mode d'intervention n'apportait pas les résultats escomptés auprès de la clientèle visée et la volonté de l'établissement d'en poursuivre la réalisation.

B) La formation et l'expérience

Tableau XXIII

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

Répartition des énoncés et des participants en fonction de la formation et de l'expérience

	E+		E-		TOTAL	
	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants	N. énoncés	N. participants
F+	46	3	34	3	80	3
F-	17	3	6	3	23	3
TOTAL	63	6	40	6		

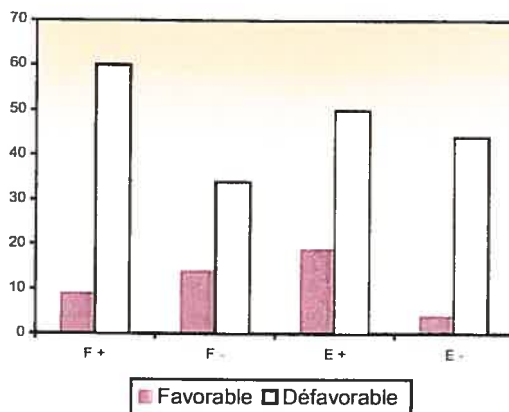
Le tableau XXIII montre que les participants ayant beaucoup de formation sont ceux qui s'expriment le plus sur l'influence des facteurs environnementaux dans la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. À l'exception du soutien des collègues, ces participants considèrent de façon quasi unanime les facteurs environnementaux comme étant défavorables à la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Une analyse plus fine des propos laisse voir que les participants ayant beaucoup de formation ressentent plus fortement que les autres sous-groupes de la pression pour intervenir en groupe. C'est aussi le sous-groupe qui manifeste le plus son mécontentement quant au soutien de l'établissement et aux valeurs attribuées à l'intervention de groupe. Des propos du type «*j'étais toute seule pour prendre les décisions, pour me débrouiller [...] et jusqu'à un certain point isolée*» dénotent de la solitude et un certain désabusement par rapport à l'environnement de travail. Les participants ayant moins de formation s'expriment beaucoup moins sur ce sujet. Ils constatent que les facteurs environnementaux sont défavorables à la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, mais n'insistent pas.

De la même façon, mis à part le soutien des collègues, les participants expérimentés perçoivent les facteurs environnementaux comme étant défavorables à la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Les participants ayant moins d'expérience mettent en évidence que l'intervention de groupe est une tâche parmi tant d'autres et se montrent plus préoccupés par le fait que les autres responsabilités et la surcharge de travail viennent perturber leur disponibilité à l'intervention de groupe.

Graphique 6

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

Pondération des scores d'influence en fonction de la formation et de l'expérience



Le graphique 6 illustre que les participants ayant beaucoup de formation sont ceux qui allouent le plus d'influence négative à ces facteurs lors de la pondération et les sélectionnent très peu pour leur influence positive. Les participants en ayant moins sont ceux qui reconnaissent le moins d'influence négative à ces facteurs.

Les participants ayant beaucoup d'expérience attribuent davantage d'influence positive aux facteurs environnementaux que ne le font ceux qui en ont peu. Par contre, chez ces deux sous-groupes, il y a peu de différence dans la façon de pondérer lorsqu'il s'agit d'évaluer l'influence négative de ces facteurs.

C) Discussion

Eu égard aux facteurs environnementaux, la grande majorité des participants dénoncent les conditions de travail, le soutien professionnel et les valeurs de l'établissement comme étant défavorables à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Font exception à la règle dans les propos le soutien et le feed-back reçu des collègues et du groupe au sujet des résultats obtenus. Les participants qui ont le plus de formation sont ceux qui dénoncent le plus l'influence négative de ces facteurs.

Dans l'ensemble, les participants reconnaissent les manques signalés par les écrits au sujet des conditions de travail. Ainsi, ils rejoignent la perception de Home (1996) sur le fait qu'on utilise d'abord l'intervention de groupe pour des raisons économiques. Les propos concordent aussi avec les résultats de la recherche de Frost et Alonso (1993) mettant en évidence qu'il est courant, par suite des orientations des établissements, d'imposer aux intervenants de faire de l'intervention de groupe. Les perceptions coïncident aussi avec les résultats de la recherche de Turcotte et Fournier (1994) et de Bourget (2002) spécifiant que l'intervention de groupe n'est qu'une partie de la tâche de l'intervenant. L'étude de Turcotte et Fournier (1996) révèle que 34,4 % des participants considèrent ne pas avoir assez de soutien professionnel, aspect aussi déploré par les participants à cette recherche. Les propos rejoignent également les écrits de Toseland (1995), stipulant que l'intervention de groupe est parfois perçue comme un sous-produit ou une intervention de seconde importance. Enfin, une étude récente menée en Angleterre par Doel et Sawdon (2001) sur les facteurs de succès d'une intervention de groupe démontre que les manques de temps et d'intérêts manifestés par le gestionnaire à l'égard de l'intervention de groupe obtiennent respectivement la deuxième et la quatrième place sur 145 facteurs énumérés.

Dans notre étude, nous détectons sous cet élément des propos intenses teintés de colère. De tous les éléments d'analyse, c'est le seul où nous retrouvons des termes comme *«avoir un fusil dans le dos, ne pas avoir le choix et se sentir précipité»*. Jusqu'à un certain point, nous avons eu l'impression que les participants, et en particulier ceux qui ont le plus de formation, étaient malmenés et qu'ils n'avaient pas le choix de faire de l'intervention de groupe. Par ailleurs, les participants ayant peu de formation et d'expérience attachent moins d'importance à ces facteurs. Nous déduisons qu'ils sont trop préoccupés par leur performance personnelle pour s'attarder à évaluer l'influence des facteurs environnementaux.

Notons comme dernier point que, tout comme pour l'élément du développement professionnel, le temps est perçu par les participants comme un aspect névralgique, et lorsqu'on en manque, comme un facteur défavorable à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

La teneur, la tonalité des propos sur cette catégorie de facteurs, et la mention défavorable obtenue lors de la pondération font état d'un malaise organisationnel sur le plan de l'intervention de groupe. Ces données restent à explorer. Nous concluons que les

facteurs environnementaux constituent aux yeux des participants des facteurs importants dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Il s'avère essentiel de considérer ces résultats si on veut permettre aux intervenants de groupe de pouvoir bien remplir leur mandat.

5.3.5 Réponse à la sous-question 3 : À quels facteurs les intervenants attribuent-ils ces difficultés de mise oeuvre ou comment les expliquent-il?

Nous avons vu que les participants attribuent les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, aux enjeux entourant la **position occupée par l'intervenant à l'intérieur du groupe**, et à la complexité de l'exercice des fonctions **agir comme gardien de la sécurité et de l'harmonie du groupe** et comme **régulateur du processus de groupe**.

L'analyse des propos sur les facteurs et la pondération établie indiquent que les participants attribuent d'abord ces difficultés aux facteurs inhérents à l'intervention de groupe, et plus particulièrement aux caractéristiques du groupe. Parmi ceux-ci, le dysfonctionnement de la dynamique du groupe et les difficultés liées à la composition de celui-ci dominant. Les participants pointent particulièrement les situations suivantes : opposition active ou passive du groupe, difficulté d'engagement, présence de conflits ou de membres difficiles, absence d'aide mutuelle, de buts clairs, luttes pour le pouvoir, caractéristiques personnelles peu propices à un fonctionnement en groupe. Des autres facteurs inhérents à l'intervention de groupe pouvant expliquer les difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques, les participants identifient les besoins hétérogènes des membres du groupe, le manque de possibilités de préparer rigoureusement l'action, les difficultés entre coanimateurs, le programme d'activités non approprié, et le type de problématique. Les habiletés touchées par ces facteurs sont multiples. On y retrouve la plupart de celles associées à la **stimulation des interactions**, à la **mise en place** et au **partage des responsabilités face au processus de groupe** et au **développement de l'aide mutuelle**.

La présence de ces facteurs défavorables suscite, chez l'intervenant de groupe des réactions qui à leur tour deviennent des facteurs nuisant à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Quoique ces facteurs d'ordre personnel soient présents peu importe l'expérience acquise, ces réactions sont plus vives et plus intenses chez les débutants en intervention de groupe. Les participants expliquent aussi que ces

réactions se modulent en fonction de la confiance en soi de l'intervenant de groupe sur les plans personnel et professionnel. Une absence d'assurance sur ces plans représente pour l'intervenant une source de difficultés tant pour mettre en œuvre des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe que pour assumer les fonctions de **régulation du processus de groupe et de gardien de la sécurité et de l'harmonie**. Les participants font aussi référence à d'autres facteurs d'ordre personnel tels les conflits de valeurs professionnelles et personnelles pour expliquer les difficultés rencontrées sur ces deux plans, et dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques telles qu'**ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS, RAMENER LE GROUPE A SES BUTS ET L'AIDER À LES RÉALISER PAR ÉTAPES**. Ils considèrent que les aspects *«interventionniste»* et encadrant de ces deux habiletés contreviennent aux valeurs de position égalitaire, de partage de pouvoir, et d'autodétermination si chères à l'intervention de groupe. De la même façon, les valeurs personnelles, tel le respect de l'autre, peuvent empêcher l'intervenant d'accéder à la mise en œuvre de cette habileté spécifique. Ces conflits de valeur alimentent aussi les difficultés à occuper une position adéquate dans le groupe.

Une mauvaise connaissance de soi, de ses forces et limites en tant que personne et intervenant empêche celui-ci de s'utiliser consciemment et représente un autre facteur expliquant les difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques telles qu'**UTILISER SCIEMMENT LA RÉVÉLATION DE SOI DANS LE GROUPE ET CHEZ L'INTERVENANT**. Les participants considèrent aussi que la valorisation associée au statut d'intervenant est un facteur qui fait obstacle au partage du pouvoir professionnel. Enfin, une expérience de vie non réglée et trop près des situations de vie des membres empêche l'intervenant de prendre la distance nécessaire avec le groupe, l'amenant à vivre de l'ambivalence quant à son engagement personnel dans le groupe.

Dans une moindre mesure, les participants imputent aux manques d'expérience, de formation, et d'aisance avec la problématique faisant l'objet de l'intervention les difficultés rencontrées au moment de **réguler le processus de groupe et d'agir comme gardien de la sécurité et de l'harmonie**.

Les participants dénoncent avec force les facteurs environnementaux où la pression exercée pour mettre sur pied une intervention de groupe, l'absence de soutien des collègues, de l'établissement sur les plans professionnel et organisationnel, la surcharge de travail, et le manque de temps alloué à la phase pré-groupe ne favorisent en rien la résolution des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à

l'intervention de groupe. Ils identifient particulièrement l'absence de temps comme un facteur nuisant à la mise en œuvre de l'habileté SDI-2 RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MEMBRES DU GROUPE EN VUE D'UNE COMPOSITION APPROPRIÉE AU BUT DU GROUPE.

En résumé, nous retenons que l'absence d'aisance en intervention de groupe, de confiance en soi et en ses capacités d'intervenant, les réactions de celui-ci aux incidents critiques, le manque d'expérience dans ce mode d'intervention, les conflits de valeurs vécus sur les plans personnel et professionnel, le dysfonctionnement de la dynamique de groupe, et le type de composition sont pour les participants les principaux éléments qui expliquent les difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. D'autres éléments s'ajoutent de façon secondaire, soit une mésentente entre coanimateurs, un programme d'activités non adapté, une formation en intervention de groupe insuffisante, un manque d'aisance avec la problématique, une non-utilisation de soi en intervention de groupe, une phase pré-groupe négligée, un manque de temps pour préparer l'action et une absence de soutien de la part de l'environnement.

5.3.6 La perception des intervenants de groupe des facteurs agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe

Nous sommes maintenant en mesure de répondre à la question principale de cette thèse qui porte sur la perception des intervenants de groupe des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Des quatre facteurs à l'étude, les participants perçoivent ceux d'ordre personnel comme étant les plus favorables à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Aimer faire du groupe et croire en ses forces, se connaître comme intervenant, croire au fait que sa personne est son principal outil de travail, être sensible à l'impact de ses valeurs personnelles et professionnelles sur le processus de groupe, être conscient de ses contre-transferts, savoir utiliser à bon escient ses principales expériences de vie, et avoir confiance en soi sont des éléments qui aident, selon eux, à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Les habiletés spécifiques dont la mise en œuvre est la plus influencée par ces facteurs sont : SDI-8 ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS, CCR-2 RAMENER LE GROUPE À SES BUTS ET L'AIDER À LES RÉALISER PAR ÉTAPE, EPG-13 UTILISER DE FAÇON APPROPRIÉE LA RÉVÉLATION DE SOI DE LA PART DE L'INTERVENANT ET À L'INTÉRIEUR DU GROUPE, EPG-10 CERNER ET TRAITER SCIEMMENT LES CONFLITS PRÉSENTS DANS LE GROUPE, et EPG-11 INTERVENIR DE FAÇON ADÉQUATE LORS D'INCIDENTS RELIÉS AU PROCESSUS DE GROUPE.

Les participants accordent une très grande importance comme facteur de mise en œuvre à la confiance en soi sur les plans personnel et professionnel. Celle-ci est associée à l'aisance en intervention de groupe, thème constamment présent. Pour eux, l'aisance en intervention de groupe se développe avec la répétition et le temps, donc avec l'accumulation d'expériences en intervention de groupe. L'expérience comme facteur est perçue très positivement alors qu'à l'opposé les participants se représentent l'inexpérience en intervention de groupe et l'anxiété qui l'accompagne comme des facteurs défavorables. Ils considèrent également l'aisance avec la problématique et une expérience générale en intervention comme des facteurs de l'ordre du développement professionnel favorables. Tout en reconnaissant le bien-fondé de la formation en intervention de groupe et la contribution de celle-ci aux possibilités de mise en œuvre d'habiletés spécifiques, les participants hésitent quant à la nature de son influence. Ceci nous amène à conclure qu'ils ne se représentent pas la formation comme un facteur déterminant.

Des quatre types de facteurs à l'étude, ceux qui sont inhérents à l'intervention de groupe sont identifiés comme les plus importants à considérer dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention. De l'avis des participants, les phénomènes de groupe peuvent être des éléments à la fois favorables et défavorables, selon la nature de la dynamique du groupe. La qualité de la planification de l'action et des relations avec le coanimateur, la souplesse du programme d'activités, le type de groupe et de problématique sont des facteurs qui peuvent aussi influencer sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, et en particulier de celles permettant d'encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe et de développer l'aide mutuelle.

Enfin, les participants attribuent aux facteurs environnementaux, et en particulier à la surcharge de travail, aux pressions pour faire de l'intervention de groupe et à l'absence de soutien professionnel des collègues et de l'établissement une influence très défavorable sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. On note ici que ces facteurs sont défavorables aux habiletés spécifiques liées à la phase prégroupe, et particulièrement à SDI-2 RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MEMBRES DU GROUPE EN VUE D'UNE COMPOSITION APPROPRIÉE AU BUT DU GROUPE.

Si on confronte ces résultats avec les informations recueillies dans la littérature, nous pouvons faire les constats suivants. Les participants mettent au cœur de la mise en

œuvre, les facteurs inhérents à l'intervention de groupe alors que les auteurs ne le font pas. Ils relèvent davantage les conditions de travail pour leurs effets négatifs que les études sur le sujet ne le font. Ils perçoivent la personne de l'intervenant comme un acteur actif et positif dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe alors que la littérature l'ignore. Ils n'ont pas une idée claire de l'apport des connaissances sur l'intervention de groupe comme facteur agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques, tandis que les études consultées situent la formation comme un facteur prioritaire de l'ordre du développement professionnel. Enfin, ils sont d'avis que l'expérience en intervention de groupe joue un grand rôle sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, rejoignant ainsi les auteurs.

5.4 Résultats en fonction de l'expérience et de la formation

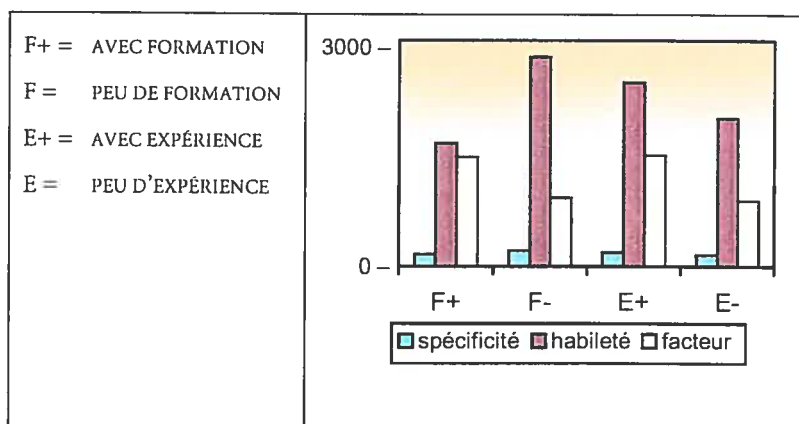
Ayant opté pour un échantillon représentant des contrastes eu égard à la formation des participants et à leur expérience en intervention de groupe, nous discutons dans le prochain point des résultats en fonction de ces deux aspects. Voyons d'abord à l'aide du graphique 7 comment se répartissent les propos des quatre sous-groupes pour chacun des trois éléments d'analyse.

A) Description des résultats

Graphique 7

ENSEMBLE DES ÉLÉMENTS

Répartition des énoncés en fonction de la formation et de l'expérience



Le graphique 7 met d'abord en évidence que les quatre sous-groupes commentent peu la spécificité de l'intervention de groupe (232 énoncés). Ils abordent davantage les facteurs de mise en œuvre (1562 énoncés), mais ils semblent accorder une attention nettement plus grande à l'élément habileté (2936 énoncés).

Le graphique 7 illustre aussi que les participants ayant beaucoup de formation se prononcent aussi peu que les autres sur la spécificité de l'intervention de groupe, et moins sur l'élément habileté. C'est le sous-groupe où l'on observe le moins d'écart entre l'attention portée à cet élément et les autres. Les participants ayant beaucoup de formation s'expriment un peu moins que les participants en ayant peu. Si nous retournons aux résultats de l'analyse de chacun des éléments, rappelons que ce sous-groupe est le seul qui insiste sur l'équilibre fragile de la position de l'intervenant et celui qui identifie le plus de ressources de changement présentes dans le groupe restreint. Sa conception spontanée d'une habileté spécifique dénote une vision globale (capacité d'animation). Les membres de ce sous-groupe abordent facilement leur malaise par rapport à certaines habiletés spécifiques à l'intervention de groupe et disent leur préférence pour le développement de l'aide mutuelle. Ce sous-groupe se distingue des autres en identifiant comme facteur de mise en œuvre un plus grand nombre de phénomènes de groupe, la coanimation, la formation initiale, la formation continue, et l'aisance avec la problématique. C'est aussi le sous-groupe qui dénonce le plus l'influence négative des facteurs environnementaux sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique. Enfin, ce sont ses participants qui traitent du plus grand nombre de qualités requises et qui insistent sur l'aisance tant comme qualité requise que comme facteur.

Le graphique 7 permet de constater que les participants ayant moins de formation sont ceux qui abordent le plus l'élément habileté. C'est le sous-groupe où on observe le plus grand écart entre le nombre d'énoncés relatifs aux habiletés et celui relatifs aux facteurs. L'analyse précédente sur la spécificité de l'intervention de groupe dénote, chez ces participants, une préoccupation au sujet du rôle de l'intervenant, et en particulier du type d'influence qu'il exerce. C'est en analysant les propos de ces participants que nous décelons plus clairement les difficultés rencontrées dans l'adoption de la position de l'intervenant de groupe. Penser en terme de groupe et composer avec le multiple sont les deux habiletés spécifiques qui ressortent de leur conception spontanée d'une habileté

spécifique à l'intervention de groupe. Ces participants s'attardent particulièrement à la non-mise en œuvre des habiletés. Ils insistent sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'habiletés permettant d'encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe. Ils sont par contre à l'aise avec la stimulation des interactions. Ce sont eux qui identifient les conflits de valeur en tant que facteurs. Enfin, les participants ayant moins de formation élaborent moins sur les facteurs de l'ordre du développement professionnel et environnementaux.

Le graphique 7 illustre aussi que les participants qui ont plus d'expérience se sont exprimés plus souvent que ceux qui en ont moins. La différence est plus marquée lorsqu'ils parlent des habiletés et des facteurs. Si nous résumons les faits saillants des propos des participants expérimentés, nous observons que, concernant la spécificité de l'intervention de groupe, ce sous-groupe décrit un peu plus la primauté du processus de groupe et s'arrête davantage sur la fonction réguler le processus de groupe. Nous notons que ces participants associent spontanément la facilitation et la capacité d'animation aux habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Ils repèrent aussi un plus grand nombre d'habiletés spécifiques qu'ils considèrent mettre en œuvre, parlent de leur préférence pour celles liées au développement d'un système d'aide mutuelle. Ces participants reconnaissent honnêtement leur malaise avec la mise en œuvre de certaines habiletés dont entre autres celles destinées à encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe. Pour eux, un intervenant de groupe se doit d'être souple, spontané, et de savoir utiliser son intuition. C'est le sous-groupe qui nous entretient le plus longuement des facteurs inhérents à l'intervention de groupe. Ces participants perçoivent les réactions émotives négatives de l'intervenant comme un facteur défavorable et nous parlent de l'influence de l'expérience de vie. Ils considèrent l'expérience en intervention de groupe et l'assurance sur le plan professionnel comme deux facteurs déterminants. Enfin, ils identifient le manque de soutien de la part de leur milieu de travail comme un facteur défavorable, mais, par contre, apprécient celui reçu de la part des collègues et du groupe.

Le graphique 7 illustre que les participants qui ont peu d'expérience prennent dans l'ensemble un peu moins souvent la parole. L'analyse de chacun des éléments révèle cependant qu'ils nous entretiennent d'un bon nombre de ressources de changement du groupe restreint. Ils se croient responsables de la sécurité et de l'harmonie du groupe. Spontanément, ils identifient comme habiletés spécifiques à l'intervention de groupe des

gestes concrets tels que retourner au groupe ses préoccupations. Leur choix des qualités requises chez l'intervenant de groupe porte sur l'intérêt et la présence à l'autre, l'humour, la rapidité, l'empathie, et l'aisance. Ils insistent sur la facilité et l'importance de **stimuler le développement des interactions**. C'est le sous-groupe qui nous parle le plus de la non-mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Il donne priorité aux facteurs inhérents à l'intervention de groupe et s'attardent longuement sur les phénomènes de groupe et les membres difficiles. Ces participants traitent plutôt de leurs réactions négatives suscitées par des incidents critiques survenant en groupe.

B) Discussion

Nous observons que les participants ayant une formation longue donnent plus souvent des points de vue qui se rapprochent du cadre de référence. Ils explorent et nuancent davantage les facteurs de mise en œuvre. Par contre, on ne peut pas dire que ceux qui ont plus de formation nous font part d'une grande compréhension du processus de groupe.

Quant aux participants ayant peu de formation, leur insistance à traiter du rôle de l'intervenant de groupe nous incite à conclure qu'ils ne dissocient pas ce qui est relié aux fonctions de l'intervenant de ce qui relève des phénomènes de groupe. Ils se perçoivent en quelque sorte comme responsables du succès ou de l'insuccès du groupe. Il semble qu'ils aient découvert par eux-mêmes le processus de groupe et l'utilisent par intuition. Dans ce sens, ils n'ont pas la connaissance nécessaire pour remettre au groupe la responsabilité de son processus.

Les conclusions de Steinberg (1993) à l'effet qu'une formation longue permettrait à l'intervenant d'être moins axé sur le contrôle du groupe et de faciliter le travail sur le processus de groupe ne se confirment pas de façon évidente dans nos données. Certes, chez les participants ayant une formation longue, nous détectons bon nombre de propos qui démontrent une satisfaction à aider le groupe dans ses efforts d'aide mutuelle et à laisser le groupe réagir par lui-même, mais la teneur des propos ne montre pas que les participants conceptualisent davantage les événements se déroulant dans le groupe en fonction d'une lecture sur les phénomènes de groupe.

C'est plutôt dans les propos des plus expérimentés que nous décelons une vision plus fine et une capacité de faire référence plus spontanément au processus de groupe. Ces propos dénotent une plus grande reconnaissance de l'importance de ce processus. Ces

participants conceptualisent le processus de groupe de façon plus articulée que ceux qui sont inexpérimentés. Ce résultat rejoint ceux de recherches consultées à ce sujet (Kivlighan et Quigley, 1991; Sexton-Villalta, 1995; Hines, Stockton et Morran, 1995), lesquelles émettent l'hypothèse que l'expérience est l'élément qui influence le plus la façon de conceptualiser le processus de groupe.

Enfin, les participants qui ont peu d'expérience se préoccupent du cadre et sont éblouis par la magie du groupe. Pour eux, **stimuler le développement des interactions** est facile. Ils sont à l'étape de découvrir la progression requise dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Leur brève expérience en intervention de groupe ne leur permet pas d'avoir un vaste répertoire dans lequel ils peuvent spontanément puiser pour commenter la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Le fait qu'ils donnent un poids important aux réactions négatives de l'intervenant comme facteur agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques concorde avec les propos au sujet des étapes d'apprentissage à l'intervention de groupe (Zaslav, 1988).

En conclusion, sans formation et sans expérience, l'intervenant se rapporte d'abord à lui-même pour expliquer les incidents qui se passent dans le groupe. L'expérience permet de développer une sensibilité au processus de groupe, mais, sans formation à l'appui, elle ne permet pas de comprendre ce qui se passe. La formation permet d'avoir des repères et donne un cadre d'analyse.

Les résultats de notre étude mettent en évidence l'importance de l'expérience. Cependant, sans la formation, cette expérience laisse l'intervenant à ses propres repères et confine son analyse à sa personne. Cette situation va à l'encontre des principes de l'intervention de groupe qui se veut un lieu où le processus de groupe prédomine.

Synthèse

Nous terminons ce chapitre en tentant d'établir des liens entre les résultats des trois éléments d'analyse de cette recherche.

Nous avons vu que les participants ont une représentation parcellaire de la spécificité de l'intervention de groupe. Ils traitent largement du rôle de l'intervenant comme facilitateur, commentent dans une certaine mesure les ressources de changement propres à l'intervention de groupe et l'importance de la double position aidant/aidé du membre,

mais abordent peu la primauté du processus de groupe et le développement de relations interpersonnelles. Leur conception d'une habileté à l'intervention de groupe relève d'abord des habiletés générales. Nous observons tout au long de cette analyse que les participants font peu référence aux connaissances sur l'intervention et les phénomènes de groupe.

Plusieurs résultats de cette recherche découlent de ces premiers constats. Ainsi, il est cohérent que les participants ne sélectionnent pas les habiletés destinées à travailler sur le processus de groupe puisqu'ils reconnaissent dans une faible mesure la primauté de celui-ci et ont peu de repères concernant une habileté spécifique à l'intervention de groupe. C'est en bonne partie la raison pour laquelle ils trouvent difficile l'exercice de la fonction réguler le processus de groupe et des habiletés spécifiques qui lui sont associées.

Cette absence de référence à la primauté du processus de groupe et la difficulté à y travailler conduisent les participants à mettre en œuvre des habiletés où la relation personnalisée entre l'intervenant et le membre est d'abord privilégiée, et à délaissier celles faisant appel au groupe comme un tout. Se développe ainsi une conception du groupe de soutien axée sur l'évolution personnelle des membres. Nous concluons, que, malgré leur croyance aux forces du groupe, à la position aidant/aidé du membre et leur préférence pour les habiletés spécifiques permettant de développer l'aide mutuelle, les participants ont tendance à privilégier l'intervention individuelle en situation de groupe. Ce problème d'intervention est, pour nous, à la base des difficultés rencontrées dans l'adoption d'une position appropriée par l'intervenant puisque qu'il crée un déséquilibre entre l'influence du groupe et celle de l'intervenant. Le partage du pouvoir se fait alors moins aisément ce qui explique à notre avis, l'hésitation à commenter les habiletés qui lui sont reliées de même que celles se rattachant à la mobilisation collective et à l'engagement de l'intervenant sur un plan personnel. Les participants se retrouvent ici en contradiction avec leur conception de l'influence de l'intervenant de groupe.

Nous constatons que l'intervenant (son rôle et sa personne) occupe une très grande place dans cette recherche. D'abord, les participants commentent longuement le critère du rôle de l'intervenant de groupe comme facilitateur, insistent sur l'aisance en intervention de groupe tant comme qualité requise que comme facteur, et sur l'influence positive de la personne de l'intervenant. Ils imputent également aux réactions de l'intervenant, et en particulier à celles présentes au début de l'expérimentation, les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques appropriées lors d'incidents critiques.

Comme précisé précédemment, nous pouvons contextualiser ces résultats dans la perspective historique de l'intervention de groupe et comprendre, que pour les participants, la personne de l'intervenant est un facteur primordial, alors que pour des raisons de survie et de développement du domaine, la formation et la recherche l'ont désertée.

Nous pouvons aussi nous interroger sur cette importance accordée à la personne de l'intervenant en constatant des liens entre la conception des participants du groupe de soutien axée sur l'évolution personnelle, la tendance à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe, la recherche moindre de la mise en œuvre d'habiletés spécifiques impliquant un partage de pouvoir et la gestion de la controverse, de même que l'ambivalence des participants à l'égard des habiletés permettant de **stimuler la réalisation de la cible commune et l'utilisation des ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision**. On peut donc se demander si les participants ne se représentent pas l'intervenant de groupe au centre de l'intervention, celui qui d'office a à décider, et à orienter l'action. Si tel est le cas, les participants considèrent l'intervenant comme le responsable du succès ou de l'insuccès de l'intervention. Cette conception nous semble plus présente chez les participants ayant moins d'expérience et de formation, alors que ceux qui ont de l'expérience et de la formation démontrent plus de facilité à s'en dégager.

Ce lien nous amène à confirmer qu'une formation longue aiderait l'intervenant à délaissé le contrôle et à faire confiance au groupe. Par contre, sans nier l'apport de la formation, les participants ne lui reconnaissent pas l'influence que les auteurs lui attribuent. Pour ceux-là, l'expérience est le facteur qui leur permet de se développer professionnellement en groupe. Nous observons qu'ils doivent l'acquérir seuls dans un contexte où la surcharge de travail, l'absence de soutien professionnel tant de l'organisme que des collègues, et l'utilisation de l'intervention de groupe pour des raisons économiques ne favorisent en rien la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Cette absence de soutien et de reconnaissance contribue à ce que l'intervenant ne compte que sur lui-même pour mener à terme une intervention de groupe : ceci pourrait être un autre type d'explication à l'importance que les participants accordent à la personne de l'intervenant.

En somme, plusieurs facteurs concourent à alimenter les difficultés à travailler sur le processus de groupe. Le point de départ en est certes les zones grises autour de la spécificité de l'intervention de groupe et des habiletés à ce mode d'intervention, le manque de connaissances et de reconnaissance de la primauté du processus de groupe. Cependant, l'importance que les participants accordent à la personne de l'intervenant, leur tendance à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe, la recherche moins grande de mise en œuvre d'habiletés destinées au partage du pouvoir et des responsabilités avec le groupe, et l'absence de soutien de l'environnement font en sorte que les participants ne comptent que sur eux-mêmes et sur l'expérience pour pouvoir mettre en œuvre les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Conclusion

L'intervention de groupe est de plus en plus reconnue comme mode d'aide. L'étude de l'évolution de cette pratique et de la formation qui y est associée nous a amenée à identifier quatre problèmes d'intervention : l'absence de travail sur le processus de groupe, la tendance à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe, la priorité donnée au contenu et la position inadéquate adoptée par l'intervenant. La confusion existant autour du concept d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe et la rareté des recherches sur les raisons expliquant les difficultés de mise en oeuvre desdites habiletés dans la pratique, nous ont amenée à cerner comme objet de cette recherche l'identification des facteurs agissant sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Nous avons voulu connaître la perception d'intervenants de groupe à ce sujet. Nous nous sommes d'abord intéressée à leurs conceptions de la spécificité de l'intervention de groupe, à celle d'une habileté spécifique à ce mode d'intervention ainsi qu'aux difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre de ces habiletés. Nous supposons également que leur implication dans la pratique de l'intervention de groupe contribuerait à donner une vision plus complète des facteurs influençant la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention dans la pratique.

Cette recherche étant exploratoire, la méthodologie utilisée est qualitative. L'échantillon est constitué de 12 intervenants oeuvrant dans des groupes de soutien en CLSC. Chacun d'eux a participé à deux entretiens semi-structurés. L'analyse de contenu est thématique.

Les résultats démontrent que la conception des participants de la spécificité de ce mode d'intervention se centre d'abord sur le critère du rôle de l'intervenant de groupe comme facilitateur. Pour eux, l'intervenant de groupe a trois fonctions : **réguler le processus de groupe, agir comme gardien de la sécurité et de l'harmonie, et dispenser un savoir non accessible aux membres.** Les participants considèrent que l'intervenant doit partager le pouvoir avec le groupe et viser à exercer une influence moindre, le plaçant ainsi dans une position délicate où l'équilibre est difficile à trouver. Ils accordent de l'importance à la double position aidant/aidé du membre et reconnaissent un certain nombre de ressources de changement propres à l'intervention de groupe. Les critères de la primauté

du processus de groupe et de l'importance accordée au développement de relations interpersonnelles retiennent moins l'attention. Bref, tout en démontrant une forte croyance en ce mode d'intervention, les participants ont une représentation parcellaire de sa spécificité.

Même s'ils mentionnent à l'occasion des habiletés, comme faciliter, composer avec le multiple, avoir une vision globale et être capable d'animer pour décrire les habiletés particulières à l'intervention de groupe, c'est d'abord aux habiletés générales que les participants font référence lorsqu'on leur demande de décrire spontanément les gestes qu'ils posent en intervention de groupe.

Des 53 habiletés spécifiques présentées en cours d'entretien, les participants préfèrent les habiletés permettant de **développer l'aide mutuelle**, mais estiment que celles favorisant la **stimulation des interactions** sont les plus importantes. Selon eux, les habiletés liées à la fonction **stimuler la réalisation de la cible commune et l'utilisation des ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision** sont les moins mises en œuvre dans les groupes de soutien. Les participants déclarent aussi avoir des difficultés à mettre en œuvre les habiletés associées à la mise en place et au partage des responsabilités face au processus de groupe. Ils commentent moins les habiletés destinées au partage du pouvoir de l'intervenant, à la mobilisation collective et à l'engagement, sur un plan personnel, de cet intervenant.

Tout comme nous l'avions cerné lors de la position du problème, réguler le processus de groupe se révèle une première difficulté mentionnée par les participants. Occuper une position adéquate comme intervenant à l'intérieur du groupe en est une deuxième. Cette dernière se manifeste surtout dans le malaise à exercer la fonction de **gardien de la sécurité et de l'harmonie du groupe**. Tout en reconnaissant le caractère essentiel de cette fonction, les participants expriment clairement que le côté interventionniste de certaines habiletés qui y sont associées telles **ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS ET RAMENER LE GROUPE À SES BUTS** place l'intervenant devant un conflit de valeurs. Doit-il ou non prendre la direction du groupe dans les moments où il y a déséquilibre dans les interactions, ou lorsque le groupe s'égaré ? Dans l'affirmative, il a l'impression d'être en porte-à-faux avec le principe d'autodétermination de l'intervention de groupe. Enfin, nous constatons que les participants ont tendance à privilégier des habiletés centrées sur le bien-être personnel, et, de ce fait, ils ont tendance à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe.

de groupe. Des quatre problèmes que nous avons définis au point de départ, seul celui de donner une priorité au contenu ne se confirme pas.

Les participants attribuent ces difficultés aux facteurs inhérents à l'intervention de groupe, et en particulier aux phénomènes du groupe (dynamique, composition et aspects fonctionnels), puis aux réactions de l'intervenant de groupe, dont celles typiques aux débutants. À ce sujet, ils considèrent à la fois comme qualités requises et comme facteurs importants l'aisance en intervention de groupe et la confiance en soi sur les plans personnel et professionnel.

C'est aussi aux facteurs inhérents à l'intervention de groupe que les participants accordent la plus grande influence. Les éléments suivants sont, selon eux, à prendre en compte dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe : les phénomènes de groupe, les besoins des participants, la qualité de la coanimation et du programme d'activités, le type de problématique et de groupe, de même que les possibilités de réaliser une planification rigoureuse. Contrairement à la littérature, les participants confèrent une place importante et positive aux facteurs d'ordre personnel et considèrent l'influence des facteurs de l'ordre du développement professionnel de façon moins prioritaire. Ils misent davantage sur l'expérience en intervention de groupe (répétition et temps) que sur la formation pour devenir habiles en intervention de groupe. Les connaissances sur ce mode d'intervention sont tout de même jugées nécessaires, mais difficiles à réinvestir dans la pratique. Les participants considèrent de façon très négative l'influence des facteurs environnementaux. Ils dénoncent plus particulièrement l'utilisation de l'intervention de groupe pour des raisons économiques, l'imposition par l'organisme de faire de l'intervention de groupe, la surcharge de travail et l'absence de soutien tant de l'établissement que des collègues. Ces facteurs sont vus comme des obstacles, des éléments nuisibles à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

Enfin, les participants expérimentés apportent plus de nuances quant à la compréhension du processus de groupe, ceux ayant le plus de formation ont une plus grande facilité à trouver les mots pour décrire la réalité vécue. Les participants moins expérimentés commentent beaucoup moins la mise en œuvre d'habiletés. Ils sont nettement préoccupés par les caractéristiques personnelles de l'intervenant et identifient les phénomènes de groupe comme facteurs expliquant les difficultés de mise en œuvre

d'habiletés spécifiques. Les participants qui ont peu de formation sont ceux qui en reconnaissent le manque.

Bien que plusieurs éléments explicatifs du cadre de référence se retrouvent dans les propos des participants, nous considérons que cette recherche apporte les contributions suivantes. Le dilemme de concilier les valeurs liées à la spécificité de l'intervention de groupe avec la fonction de l'intervenant de **gardien de la sécurité et de l'harmonie du groupe** nous semble une nouvelle façon de comprendre les difficultés et les enjeux liés au rôle de l'intervenant comme facilitateur. Les participants choisissent prioritairement les facteurs d'ordre personnel comme facteurs favorables contribuant ainsi à redonner une place intéressante à ces facteurs mis à l'écart depuis 20 ans. Associée à ces facteurs, l'insistance des participants sur la confiance en soi nous sensibilise au fait qu'intervenir en groupe est exigeant. Les participants considèrent l'aisance avec la problématique comme un facteur; cet élément est inexistant dans la littérature. Ils mettent en évidence qu'intervenir en groupe exige une connaissance à deux volets : l'un relevant du mode d'intervention et l'autre de la problématique. Ils font nettement ressortir l'influence du type de groupe sur le choix de l'habileté spécifique à mettre en œuvre. L'association que les participants font entre acquérir de l'expérience en intervention de groupe et y devenir habile nous conduit vers les savoirs pratiques, zone inexplorée dans la littérature en intervention de groupe.

Mais ces apports doivent être compris et contextualisés en tenant compte des limites de la présente étude. Tout d'abord, l'absence de typologies validées sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, concept central de notre recherche, nous a obligée à nous appuyer davantage sur des référents plus descriptifs que scientifiques.

Sur le plan méthodologique, le nombre peu élevé de participants, le fait qu'ils provenaient d'une même catégorie d'établissements, d'un même champ professionnel, et qu'un seul type de pratique de groupe est représenté, restreignent la généralisation des résultats.

Malgré nos efforts pour contrer l'effet de désirabilité sociale, nous sommes consciente de son influence lors du premier entretien. Certains participants ont certes voulu nous prouver qu'ils mettaient en œuvre les habiletés spécifiques présentes dans la grille. De plus, compte tenu du grand nombre d'habiletés à commenter, il a été difficile d'explorer avec les participants leur perception des facteurs relativement à chacune d'elles,

confinant cette exploration à une perspective globale de la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Enfin, comme dernière partie de cette conclusion, nous dégageons, sur les plans de la recherche et de la formation, les pistes d'avenir suivantes.

Nos résultats ont mis en lumière une vision parcellaire de la spécificité de l'intervention de groupe. Ils concordent sur ce point avec les écrits, mettant en évidence qu'elle est mal connue. Si, comme le prédisent certains auteurs, nous sommes sur le point d'assister à une troisième vague de popularité de l'intervention de groupe, ces résultats indiquent qu'il est urgent de continuer à travailler sur les fondements de ce mode d'intervention pour arriver à identifier ce qui le spécifie. C'est une étape capitale sans laquelle les populations ne pourront bénéficier pleinement de la richesse des ressources présentes dans ce mode d'intervention.

Dans le même sens, pour permettre de consolider le champ de l'intervention de groupe, le travail de conceptualisation d'une habileté spécifique à ce mode d'intervention doit aussi se poursuivre. Il serait important de reprendre la partie de cette recherche sur les habiletés et de vérifier sa pertinence auprès d'intervenants pratiquant dans d'autres types de groupe : de traitement, d'éducation et d'action sociale. Préciser une typologie québécoise d'habiletés spécifiques en fonction des types de pratique en intervention de groupe serait une autre façon de contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

La difficulté à occuper, comme intervenant, une position adéquate dans le groupe, et le fait que les participants ne recherchent pas la mise en œuvre d'habiletés destinées à partager le pouvoir nous ont beaucoup intriguée. C'est une contradiction entre leur conception du rôle de l'intervenant de groupe comme facilitateur, leurs croyances en l'aide mutuelle et les gestes qu'ils disent poser pour la faire émerger. Qu'entendent-ils par partage du pouvoir ? En recherchent-ils un véritable ou est-ce plutôt un partage superficiel se limitant à un exercice d'un droit de parole plus important accordé aux membres du groupe ? Explorer plus à fond leurs perceptions à ce sujet et aller chercher le sens que donnent les intervenants à la notion de partage de pouvoir avec le groupe permettraient d'alimenter la réflexion sur la position de l'intervenant dans le groupe.

De plus, les résultats de cette recherche établissent clairement comme première catégorie de facteurs ceux inhérents à l'intervention de groupe. Nous pensons qu'il serait

particulièrement utile de développer des recherches sur certains aspects. La composition du groupe nous semble être un des facteurs épineux à explorer sur le plan de la recherche. Des instruments américains existants sur la sélection des membres potentiels devraient être revus et adaptés à la réalité québécoise. Mieux saisir la complexité de ce facteur serait un apport inestimable pour la pratique en intervention de groupe. Les autres facteurs auxquels devraient s'attaquer la recherche relèvent des membres difficiles et des tensions présentes dans les groupes. Il serait aussi essentiel que des recherches soient réalisées sur les réactions des intervenants eu égard à ces facteurs. Ces recherches devraient toujours comporter un volet où seraient dégagées des modalités à mettre en place pour aider les intervenants de groupe à faire face à ces difficultés. Cet apport permettrait de faire un pas en avant dans le travail sur les facteurs de mise en œuvre.

Les participants identifient comme facteurs défavorables les conditions de travail et le soutien de l'environnement. Certains dénoncent clairement le fait que l'intervention de groupe soit utilisée pour des raisons économiques. Tout comme l'ont démontré Frost et Alonso (1993), nous sommes d'avis que l'absence de soutien organisationnel (temps, supervision, reconnaissance) est un élément qui joue fortement dans l'appropriation de ce mode d'intervention par un intervenant. Examiner plus à fond cette influence des facteurs environnementaux sur le maintien de la motivation à pratiquer ce mode d'intervention serait une autre voie de recherche qui pourrait aider à dégager des pistes de solution aux problèmes soulevés lors de l'analyse des facteurs environnementaux.

Même si les participants ne reconnaissent pas la formation comme un facteur prioritaire, les résultats de cette recherche remettent en lumière ses lacunes actuelles et l'importance d'une formation solide. Comme nous l'avons laissé entendre précédemment, le manque de sensibilisation au critère de la primauté du processus de groupe et à celui des connaissances sur les phénomènes de groupe explique bon nombre de résultats de cette thèse.

Nous sommes d'accord avec la position de Steinberg (1993), qui, à la suite de sa recherche doctorale, prône une formation longue. À notre avis, les difficultés signifiées par les participants à l'égard du travail sur le processus de groupe, la propension à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe, les craintes et les réactions engendrées par ce mode d'intervention exigent un long apprentissage. De plus, intervenir en groupe exige selon nous un changement de cadre de référence : ce n'est plus l'individu qui est au centre de l'univers, mais bien le lien avec les autres. Dans ce sens, ce mode

d'intervention est à contre-courant des valeurs mêmes de notre société. Ne serait-ce qu'à cause de cet aspect, une formation longue s'impose.

Les résultats de cette recherche mettent de l'avant plus que jamais l'importance du rôle des enseignants en formation initiale et des formateurs d'adultes pour sensibiliser les futurs intervenants de groupe à la spécificité de l'intervention de groupe et à l'importance de s'appuyer sur le processus de groupe comme agent de changement. Les connaissances sur les phénomènes de groupe devraient prendre plus de place dans l'enseignement et la formation à ce mode d'intervention. L'influence de la personne de l'intervenant devrait faire partie intégrante de la formation, mais en apportant la nuance que ce facteur en est un parmi tant d'autres.

L'insistance des participants sur l'influence des facteurs inhérents à l'intervention de groupe et sur la personne de l'intervenant, et, à l'opposé, les références mitigées à la formation comme facteur dénotent l'urgence de revoir les scénarios sur cet aspect.

Plus de recherches devraient être réalisées sur les modèles de formation à l'intervention de groupe. Quel modèle serait le plus pertinent pour aider les futurs intervenants de groupe à se sentir confiants devant des incidents critiques tels que présentés par les participants? Des recherches devraient aussi être menées sur la meilleure façon de faciliter le transfert et le réinvestissement de ces apprentissages dans la pratique.

Les chercheurs devraient aussi s'intéresser à la place que doit prendre l'expérience dans l'apprentissage de ce mode d'intervention et aux savoirs pratiques des intervenants de groupe. La formation continue en intervention de groupe étant peu développée au Québec, il serait important, lorsque l'occasion se présente, que des recherches y soient greffées, ne serait-ce pour connaître son effet sur la consolidation des habiletés spécifiques.

Au terme de cette thèse, nous retenons que l'avancement des connaissances en intervention de groupe explique en bonne partie la perception des participants de la spécificité de l'intervention de groupe et celle d'une habileté à ce mode d'intervention. Nous avons observé chez les participants le problème principal que nous avons identifié lors de la position du problème, soit la difficulté à travailler sur le processus de groupe. Nous déduisons que les difficultés de mise en œuvre des habiletés dépendent en majeure partie d'une méconnaissance des processus propres au groupe, d'une difficulté à trouver comme intervenant une position adéquate et d'une tendance à faire de l'intervention

individuelle en situation de groupe. Le principal apport de cette thèse est de nous sensibiliser à la place que doit prendre la personne de l'intervenant de groupe en action, aux défis que constitue pour celui-ci ce mode d'intervention sur les plans de la sécurité personnelle et de la capacité à partager son pouvoir. Les participants accordent une influence positive à l'expérience comme facteur et reconnaissent moins celle de la formation. Pour eux, le type de groupe détermine le choix des habiletés à mettre en œuvre. L'intervenant de groupe doit à la fois se sentir à l'aise en intervention de groupe et avec la problématique visée par l'intervention, d'autant plus que, de l'avis des participants, le contexte actuel de travail ne semble pas fournir le soutien nécessaire et les conditions favorables à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

BIBLIOGRAPHIE

- Agazarian, Y. (1992). Contemporary Theory of Group Psychotherapy : A System Approach to the Group-as-a-Whole. *International Journal of Group Psychotherapy*, 42(2), pp. 177-203.
- Anderson, F., & Roberston, S.E. (1985). Group facilitation. Function and Skills. *Small Group Behavior*, 16(2), pp. 139-156.
- Anderson, J. (1997). *Social Work with Groups : A Process Model*. New York : Longman.
- Anderson, J. (1984). *Counseling Through Group Process*. New York : Springer Publishing Company.
- Anderson, R. D., & Price G. E. (2001). Experiential Groups in Counselor Education : Students' Attitudes and Instructor Participation, *Counselor Education and Supervision*, 41, pp. 111-119.
- Anzieu, D., Martin, J.-Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France.
- Aribo, M.-A. (1998). *Les habiletés manifestées par les éducateurs d'adultes dans l'adaptation d'une activité globale d'apprentissage*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention d'un grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en andragogie. Université de Montréal.
- Association for the Specialists in Group Work. (1997). Conyne R., Wilson, R., & Ward, D. *Comprehensive Group Work. What It Means & How to Teach It?* Alexandria, Virginia : American Counseling Association, p.5.
- Association for the Specialists in Group Work (1994). Conyne, R.K., Dye, H.A., Kline, W.B., Morran, D., K., Ward, D.E., & Wilson, F.R. ASGW Standards for Training Group Workers. *The Journal for Specialists in Group Work*, 17(10), pp. 140-154.
- Barlow, S., Burlingame G., Furhiman, A. (2000). Therapeutic Application of Groups : from Pratt's Thought Control Classes to Modern Group Psychotherapy. *Groups Dynamics : Theory, Research and Practice*. 4(1), pp. 115-134.
- Barker, L.L., Walhers, K.J., Watson, K.W., & Keller, R.J. (1987). Dans Richard, B. (1995). *Psychologie du groupe restreint*. Québec : Presses Inter-universitaires, p. 92.
- Barker, R. L. (1987). *The Social Work Dictionary*. Maryland : National Association of social workers, p. 66.
- Beaudry, M., & Trottier, G. (1994). *Les habiletés d'intervention en service social individuel et familial - Développement et évaluation*. Québec : Université Laval, École de service social.
- Bédard, C. (1985). *Habiletés à utiliser dans un groupe de discussion*. Texte inédit. Québec : Université Laval, École de service social.
- Berglund, K. (1995). *An Analysis of Perceptions, Interventions, and Rationales of Novice, Intermediate, and Expert Group Leaders in Response to Video Vignettes of Group Interaction*. Submitted to the faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the school of Education. Indiana University.
- Benson, J. (2001). *Working More Creatively with Groups*. 2nd Edition. London : Routledge.

- Berger, M. (1974). The Impact of the Therapist's Personality on Group Process. *The American Journal of psychoanalysis*, 34, pp. 213-219.
- Berger, R. (1996). A Comparative Analysis of Different Method of Teaching Group Work. *Social Work with Groups*, 19(1), pp. 79-90.
- Bergeron, J. L., Léger, C.N., Jacques, J. & Bélanger, L. (1989). *Les aspects humains de l'organisation*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.
- Berman-Rossi, T. (1993). The Tasks and Skills of the Social Worker Across Stages of Group Development. *Social Work with Groups*, 16(1 &2), pp. 69-83.
- Bernard, H.S. (2000). The future of training and credentialing in group psychotherapy. *Group*, 24(2/3), pp. 167-175.
- Bernard, H.S., Mackenzie K.R. (1994). *Basic of Group Psychotherapy*. New York : The Guilford Press.
- Bernard, H.S. (1991). Patterns and Determinants of Attitudes of Psychiatric Residents Toward Group Therapy. *Group*, 15(3), pp. 131-140.
- Besson, C., & Guay, J. (2000). *Profession travailleur social. Savoir évaluer, oser s'impliquer*. Paris : Gaëtan Morin, éditeur.
- Bion, W. (1959). Dans Dror, N. (1990). Dissertation submitted to the Union Institute in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy in Human Systems Psychology. *A Framework for a Eclectic Group Intervention*, p. 40.
- Birbaüm, M. L., & Auerbach, C. (1994). Group Work in Graduate Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 30(3), pp. 325-335.
- Birbaüm, M. L., Loeb-Ritcher, R., & Siegel, E. (1995). *Improving Group Worker Practice : Linking the Classroom with Field Instruction*. Paper presented at the 17th Annual Symposium on Social Work with Groups. San Diego, Ca.
- Birbaüm, M. L., & Wayne, J. (2000). Group Work in Foundation Generalist Education : The Necessity for Curriculum Change. *Journal of Social Work Education*, 36(2), pp. 347-356.
- Blais, M., Chamberland, E., Hrimech, M., Thibault, A. (1994). *L'andragogie. Champ d'études et profession* : Montréal : Guérin Universitaire.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bloch, S., R. Crouch, E. (1985). *Therapeutics factors in group psychotherapy*. New York : London Oxford University Press.
- Bloom, B. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Presses de l'université du Québec.
- Boisvert, D., Cossette, F., & Poisson, M. (1995). *Animateur compétent. Groupes efficaces*. Québec : Presses inter-universitaires.
- Boisvert, D., Cossette, F., & Poisson, M. (1991). *Animation des groupes. Pour une participation optimale*. Montréal : Éditions D'ARC.
- Boudon, R. (1980). *Les méthodes en sociologie*. 5^e édition. Paris : Presses Universitaires de France.

- Boudon, R. (1980). *Les méthodes en sociologie*. 5^e édition. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourget, M. (2002). « Pratique actuelle en travail social des groupes en Outaouais ». Dans Lindsay, J., Turcotte, D., & Lemonde, G. *Actes des Journées Simone Paré tenues le 28 et le 29 mai 2000*. Cahiers du service social des groupes. Québec : Université Laval, École de service social, pp. 133-141.
- Branbender, V., Fallon, A. (1993). *Models of Inpatient Group Psychotherapy*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
- Brandler, S., & Roman, C. (1991). *Group work. Skills and strategies for effective interventions*. New York : The Haworth Press.
- Breton, M. (1996). Plaidoyer contre les monopolisations professionnelles. *Intervention*, 102, pp. 10-20.
- Bridges, D. (1993). Transferable Skills : a Philosophical Perspective. *Studies in Higher Education*, 18(1), pp. 43-52.
- Brill, N. (1997). *Working with people*. 6th Edition. New York : Addison-Wesley Educational Publishers Inc..
- Brown, A. (1996). Groupwork in the Future : Some Personal Reflections. *Groupwork*, 9(1). pp. 80-96.
- Budman, S., Soldz, S., Demby, A., Davis, M., & Meery, J. (1993). What's Cohesiveness? An Empirical Examination. *Small Group Research*, 24(2), pp. 199-216.
- Butler, T., & Furhiman, A. (1986). Professional Psychologists as Group Treatment Providers : Utilization, Training and Trends. *Professional Psychology*, 17(3), pp. 273-275.
- Carrière, A. (1976). *Habilités relatives à une discussion de groupe*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, C., Dallaire, N., Cameron, S., Fréchette, L., Hébert, J., & Lindsay, J. (1993). La prévention des problèmes sociaux : réalité québécoise. *Service social*, 42(3), pp. 54-81.
- Chéné, A. (1980). Dans Tremblay, N. (1992). *L'éducateur d'adultes : rôles et comportements*. Cahiers d'accompagnement du cours-PPA-6645. Montréal : Université de Montréal, p. 6.
- Cohen, S. C. (1993). *Enhancing Social Group Work Opportunities in Field Social Work Education*. A dissertation submitted to the Graduate Faculty in Social Work in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Social Welfare. The City University of New York.
- Cohen, S.C. (1998). Building Field Instructors' Skills in Planning and Supervising Group Assignments. *Journal of Teaching of Social Work*, 16(1&2), pp. 99-114.
- Conyne, R. (1998). Personal Experience and Meaning in Group Work Leadership : The Views of Experts. *The Journal for Specialists in Group Work*, 23(3), pp. 245-256.
- Conyne, R., Harvill, R., Morganett, R., Morran, K., & Killacky, H.D. (1990). Effective Group Leadership : Continuing the Search for Greater Clarity and Understanding. *The Journal for Specialists in Group Work*, 15(1), pp. 30-36.

- Conyne, R. K. (1989). *How Personal Growth and Task Groups Work*. California : Sage Publications Ltd.
- Conyne, R. K. (1985). *The Group Worker's Handbook*. Illinois : Thomas Springfield.
- Cooley, E. (1994). Training in Interdisciplinary Team in Communication and Decision-Making Skills. *Small Group Behavior*, 25(1), pp. 5-26.
- Corey, G. (1985). *Theory and Practice of Group Counseling*. 2nd Edition. Monterey, CA : Brooks/Cole.
- Corey, M.S., & Corey, G. (1987). *Group Counseling : Process and Practice*. Monterey, CA : Brooks/Cole.
- Corey, G., Corey, M., Callanan, P., & Russell, J.M. (1982). *Group Techniques*. California : Brooks/Cole Publishing Company.
- Côté, N., Abravanel, H., Jacques, J., & Bélanger, L. (1986). *Individu, groupe et organisation*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.
- Coyle, G. (1959) Dans Steinberg, Moyse, D. (1997). *The Mutual-Aid Approach to Working with Groups*. New Jersey : Jason Arosion Inc., p. 16.
- Dehelz, R. (1999). Réflexions sur une pratique d'animation. Dynamique des groupes et animation psychosociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 43-44, pp. 35-185.
- De Lucia, J., & Bowman, V. (1991). Internal Consistency and Factor Structure of Group Counselors Behavior Rating Form. *The Journal for Specialists in Group Work*, 16(2), pp. 109-114.
- Dépinoy, D. (2002). *Aujourd'hui, des pratiques en travail social de groupes*. Présentation dans le cadre de la XXX^e Conférence Internationale de l'Association des Écoles de Travail Social. Montpellier.
- Deslauriers, J.-P., Kérisit, M. (1997). « Le devis de recherche qualitative ». Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur, pp. 86-111.
- De Visscher, P. (1991). *Us, avatars et métaphores de la dynamique des groupes*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dies, R. (1994). The Therapist's Role in Group Treatments In Bernard, H.S., Mackenzie K.R. (1994). *Basic of Group Psychotherapy*. New York : The Guilford Press, pp. 60-100.
- Dies, R. (1992). Models of Group Psychotherapy : Shifting through Confusion. *International Journal of Group Psychotherapy*, 42(1), pp.1-17.
- Dies, R. (1983). «Clinical Implication of Research on Leadership in Short Term Group Psychotherapy». Dans Dies, R., & Mackenzie, R. (Eds.). *Advances in Group Psychotherapy : Integrating Research and Practice*. New York : International Universities Press.
- Dies, R. (1980). Current Practice in the Training of Group Psychotherapists. *International Journal of Group Psychotherapy*, 30, pp. 169-185.
- Dies, R. (1977). Group Therapist Transparency : A Critique of Theory and Research. *International Journal of Group Psychotherapy*, 27, pp.177-200.

- Doel, M., & Sawdon, C. (2001). What Makes for Successful Groupwork ? A Survey of Agencies in the UK. *British Journal of Social Work*, 31, pp. 437-463.
- Doel, M., & Sawdon, C. (1999a). No Group in an Island. Groupwork in a Social Work Agency. *Groupwork*, 11(3), pp. 50-59.
- Doel, M., & Sawdon, C. (1999b). *The Essential Groupworker. Teaching and Learning Creative Groupwork*. London : Jessica Kingsley Publishers.
- Douglas, T. (2000). *Basic Groupwork*. 2nd Edition. London : Routledge.
- Dror, N. (1990). *A Framework for a Eclectic Group Intervention*. Dissertation submitted to the Union Institute in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy in Human Systems Psychology.
- Dufresne-Tassé, C. (1981). *L'apprentissage adulte : essai de définition*. Raisin sec et fleur d'amandier. Montréal : Éditions études vivantes.
- Dyer, W., & Vriend, J. (1977). *Counseling Techniques That Work*. New York : Funk & Wagnalls.
- Ephross, P. H. (1997). « Introduction ». Dans Grief G.L., Ephross P.H. (sous la dir.de). *Group Work with Populations at Risk*. New York : Oxford University Press, pp.1-11.
- Ephross, P. H. (1989). «Teaching Group Therapy within Social Work Education ». Dans Lewis Gail K. (1989). *Variations on Teaching and Supervising Group Supervision*. New York : The Harworth Press, pp. 87-99.
- Ephross, P. H. & Vassil, P. (1988). *Groups That Work : Structure and Process*. Columbia University Press.
- Fait, M., Wong, F., Carpenter, K. (1995). Group sensitivity training : update, meta-analysis and recommendations. *Journal of Counseling Psychology*, 42(3), pp. 390-399.
- Fatout, M. (1992). *Models for Change in Social Group Work*. Hawthorne, New York : Aldine de Gruyter.
- Fenster, A., & Colah, J. (1991). The Making of Group Psychotherapist : Needs and Goals for Graduate and Postgraduate Training. *Group*, 15(3), pp. 155-162.
- Ferencik, M. (1993). The Helping Process in Group Therapy : a Review and Discussion. *Group*, 16(2), pp. 113-123.
- Festinger, L. (1959) Dans Gergen, K., & Gergen, M. (1984). *Psychologie sociale*. Saint-Laurent : Éditions vivantes, p. 380.
- Fortin, M.F. et al. (1988). *Introduction à la recherche*. Montréal : Décarie, éditeur.
- Fortin, M. F. (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation*, 2^e édition. Montréal : Décarie éditeur.
- Frankel, B. (2000). The Widemind Gulf : Group Therapy Training and Traditional Training Models. *Group*, 24, (2&3), pp. 177-184.
- Freud, S. (1922). Dans Dror, N. (1990). *A Framework for an Eclectic Group Intervention*. Dissertation submitted to the Union Institute in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy in Human Systems Psychology, p. 36.
- Frey, L. (1994). The Naturalistic Paradigm. *Small Group Research*, 25(4), pp. 551-577.

- Frost, J., & Alonso, A. (1993). On Becoming a Group Therapist. *Group*, 17(3), pp. 179-184.
- Furhiman, A., & Burlingame, G. (1990). Consistency of Matter : a Comparative Analysis of Individual and Group Process Variables. *The Counseling Psychologist*, 18(1), pp. 6-63.
- Gagné, R. (1974). *Principles of Instructional Design*. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Garland, J. (1992). Developing and Sustaining Group Work Services : A Systemic and Systematic View. *Social Work with Groups*, 15(4), pp. 89-98.
- Garland, J., Jones, H., & Kolodny, R. (1965). A Model for Stages of Development in Social Work Groups In : Bernstein Saul (1965). *Explorations in Group Work*. Boston University : School of Social Work, pp. 12-53.
- Garvin, C. (1987). *Contemporary Group Work*. 2nd Edition. New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Gazda, G. (1993). Comparison of Group Counseling and Group Psychotherapy. In : Kaplan, H., & Sadock, B. (1993). *Comprehensive Group Psychotherapy*. 3rd Edition Baltimore, Maryland : Williams & Wilkins, pp. 717-724.
- Gergen, K., & Gergen, M. (1984). *Psychologie sociale*. Saint-Laurent : Éditions vivantes.
- Giorgi, A. (1997). « De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation ». Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaëtan Morin, éditeur, pp. 341-364.
- Gill, S.J., & Barry, R.A. (1982). Group-Focus Counseling : Classifying the Essential Skills. *Personnel and Guidance Journal*, 60, pp. 302-305.
- Gill, S.J., Menlo, A., & Keel, L. (1984). Dans Sklare, G., Keener, R., & Mas, C. (1990). Preparing Members for Here-and-Now Group Counseling. *The Journal for the Specialists in Group Work*, 15(3), p. 141.
- Giordan, A., & Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Gitterman, A. (1989). Building Mutual Support in Groups. *Social Work with Groups*, 12(2), pp. 5-21.
- Glasser, P., Sarri, R., & Vinter, R., (1974). *Individual Change Through Small Groups*. New York : The Free Press.
- Glassman, U., & Kates, L. (1990). *Group Work : A Humanistic Approach*. California : Sage Publications.
- Glassman, U., & Kates, L. (1988). Strategies for Group Work Field Instruction. *Social Work with Groups*, 11(1&2), pp. 111-125.
- Glassman, U., & Kates, L. (1986). Techniques of Social Group Work : a Framework for Practice. *Social Work With Groups*, 9(1), pp. 9-38. Résumé et adaptation par Jocelyn Lindsay. Avril, 1991.
- Goldberg, T. (1989). So, What is so Difficult about Practice with Groups? Practionners Views Points. *Actes du XI^o symposium 1989*. Montréal : Association pour l'avancement du service social des groupes, pp. 1202-1220.

- Grinnell, R. (1993). *Social Work Research and Evaluation*. 4th Edition. Illinois : F.E. Peacock, Publishers, Inc.
- Gross, M. (1979). Dans Limoges, J. avec la collaboration de A. Beauchesne (1982). *S'entraider*. Montréal : Les éditions de l'homme, p. 11.
- Grotjhan, M. (1983). «The Qualities of the Group Psychotherapist». Dans Kaplan, H., & Sadock, B. (1993). *Comprehensive Group Psychotherapy*. 2nd Edition. Baltimore, Maryland : Williams & Wilkins, p. 294.
- Grotjhan, M. (1979). Mistakes in Analytic Group Psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 29, pp. 305-323.
- Guimon, J. (2001). *Introduction aux thérapies de groupe : Théories, techniques et programmes*. Paris : Masson.
- Habermann, U. (1993). Why groupwork is not put into practice in Denmark. *Groupwork*, 6(1), pp. 17-29.
- Haran, J. (1992). *A Comparison of Verbal Interaction and Help-giving Activities in Leaderless Self-help Support Groups and Professionally-led Support Groups*. Dissertation submitted to the faculty of the Graduate School of the University of Maryland in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Maryland University.
- Harvill, R. L. (1983). *Training Group Leaders to Use for Specific Group Leadership Skills*. Dissertation submitted to the Graduate School of West Virginia University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. West Virginia University.
- Hawks-Kaminsky, I. (1987). Facilitativeness in Small Groups : A Process-oriented Study using Lag Sequential Analysis. *Psychological Reports*, 61, pp. 955-962.
- Heap, K. (1987). *La pratique du travail social avec les groupes*. Paris : Éditions E.S.F.
- Hines, P., Stockton, R., Morran, K. (1995). Self-talk of Group Therapists. *Journal of Counseling Therapists*, 42(2), pp. 242-248.
- Holmes, S., Kivlighan, D. (2000). Comparison of Group Therapeutic Factors in Group and Individual Treatment Process. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), pp. 478-484.
- Home, A. (1996). « Réussir l'intervention de groupe dans un contexte difficile : mission impossible ». Dans *Pratiques en service social des groupes et nouvelles réalités sociales*. *Intervention*, 102, pp. 20-30.
- Home, A., Darveau-Fournier, L. (1990). Facing the Challenge of Developing Group Services for High Risk Families, *Groupwork*, 3(3), pp. 236-246.
- Home, A. (1980). Le passage à l'intervention auprès des petits groupes et des collectivités. *Service social*, 29(1&2), pp.191-206.
- Home, A., & Darveau-Fournier, L. (1980). La spécificité du service social des groupes. *Service social*, 29(1&2), pp.16-32.
- Home, A., & Darveau-Fournier, L. (1983). Les groupes de service social à Québec : recherche des rapports entre théorie et pratique. *Service social*, 32(1&2), pp.129-156.

- Horne, A., & Rosenthal, R. (1997). Research in Group Work : How Did We Get Where We Are? *The Journal for Specialists in Group Work*, 22(4), pp. 228-240.
- Humm, A., (1997). Self-Help : A Movement for Changing Times. *Social Policy*. Spring, pp. 3-4.
- Huhn, R., Waltman, D., Zimpfer D., & Williamson, S. (1985). Dans Conyne, R., Harvill, R., Morran, K., & Killacky, H.D. (1990). Effective Group Leadership : Continuing the Search for Greater Clarity and Understanding. *The Journal for Specialists in Group Work*, 15(1), p.30.
- Hulse-Killacky, H. D. (1990). Dans Conyne, R., Harvill, R., Morran, K., & Killacky, H.D. (1990). Effective Group Leadership : Continuing the Search for Greater Clarity and Understanding. *The Journal for Specialists in Group Work*, 15(1), p. 34.
- Ivey, A. E. (1994). *Intentional Interviewing and Counseling*. Monterey, California : Brooks\Cole Publishing Company.
- Ivey, A. E. (1971) In : Harvill, R. L. (1983). *Training Group Leaders to Use for Specific Group Leadership Skills*. Dissertation submitted to the Graduate School of West Virginia University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, p. 4.
- Jones, E. (1992). *A Performance-Anxiety Reduction Model for Group Leadership Training in the Use of Three Leadership Techniques*. Submitted to the faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in the School of Education. Indiana University.
- Kaul, T., & Bednard, K. (1986). «Experimental Group Research : Current Perspective». Dans Garfield, A., & Berger, A. (Eds). *Handbooks of Psychotherapy and Behavior Change*. 3rd Edition. New York : John Wiley & Sons, pp. 769-816.
- Kaplan, H., & Sadock, B. (1993). *Comprehensive Group Psychotherapy*. 3rd Edition. Baltimore, Maryland : Williams & Wilkins.
- Kaplan, H., & Sadock, B. (1983). *Comprehensive Group Psychotherapy*. 2nd Edition. Baltimore, Maryland : Williams & Wilkins.
- Kessler, R.C., Mickelson, K.D., & Shanyang Z. (1997). Patterns and Correlates of Self-help Group Membership in the United States. *Social Policy*. Spring, pp. 27-46.
- Kivlighan, D., Tarrant, J. (2001) Does the group Climate Mediate the Group Leadership-Group Member Outcome Relationship? A Test of Yalom's Hypotheses About Leadership Priorities. *Groups Dynamics : Theory, Research and Practice*. 5(3), pp. 220-234.
- Kivlighan, D., & Quigley, S. (1991). Dimensions Used by Experienced and Novice Group Therapists to Conceptualize Group Process. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), pp. 415-423.
- Knight, C. (2000). Critical Content on Group Work for the Undergraduate Social Work Practice Curriculum. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 5, pp. 93-109.
- Knight, C. (1997). A Study of MSW and BSW Students' Involvement with Group Work in the Field Practicum. *Social Work with Groups*, 20(2), pp. 31-49.
- Kuriloff, P., Babad, E., & Kline, M. (1988). Mechanisms that Contribute to Learning in Experiential Small Groups. *Small Group Behavior*, 19(2), pp. 207-226.

- Kurland, R., & Salmon, R. (1993). Groupwork vs Casework in a Group. *Groupwork*, (6)1, pp. 5-16.
- Kurland, R., & Salmon, R. (1992). When Problems Seem Overwhelming : Emphases in Teaching, Supervision and Consultation. *Social Work*, 37(3), pp. 240-244.
- Kuypers, B., Davies, D., & van der Vegt, R. (1987). Training Group Development and Outcomes. *Small Group Behavior*, 18(3), pp. 309-335.
- L'Écuyer, R. (1987). « L'analyse de contenu : notions et étapes ». Dans Deslauriers, J.-P. *La recherche qualitative : résurgence et convergences*. Chicoutimi : Collection Renouveau Méthodologique. Groupe de recherche et d'intervention régionales, pp. 65-89.
- Lakin, M. (1972). *Interpersonal Encounter. Theory and Practice and Sensitivity Training*. New York : McGraw-Hill.
- Lakin, M. (1985). *The Helping Group. Therapeutic Principles and Issues*. Massachussets : Addison-Wasley.
- Landry, R. « L'analyse de contenu ». Dans Gauthier, B. (1993). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 337-361.
- Landry, S. (1995). « Le groupe restreint - prémisses conceptuels et modélisation ». Dans Groupe et équipe de travail. *Revue québécoise de psychologie*, 16(1), pp. 45-63.
- Landry, S. (1988). *Le processus d'émergence de la structure de pouvoir dans les groupes restreints : la place des femmes et des hommes*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec.
- Lavoie, F., Stewart, M. (1995). Les groupes d'entraide et les groupes de soutien. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 14(2), pp. 13-21.
- Lazell, E.W. (1921). Dans Dror, N. (1990). *A Framework for a Eclectic Group Intervention*. Dissertation submitted to the Union Institute in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy in Human Systems Psychology, p. 32.
- Leblond, C. (1996). *L'utilisation d'un modèle des étapes de développement de groupe (TACIT) à l'intérieur d'interventions de groupe auprès de conjoints violents*. Essai de maîtrise. Québec : Université Laval, École de service social, p. 10.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire un groupe*. Québec : Chroniques sociales : Les Presses de l'Université Laval.
- Legault, F. (1988). *Le passage d'un groupe de traitement pour hommes-agresseurs à un groupe d'entraide*. Essai de maîtrise. Québec : École de service social, Université Laval.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lévesque, J., & Mayer, R. (1994). L'État Providence à bout de souffle : d'une réforme à l'autre. *Intervention*, 98, pp. 32-42.
- Lewin, K. (1947). The Research Center for Group Dynamics. *Sociometry Monographs*, 17, Beacon House Inc.
- Lewin, K. (1975). *Psychologie dynamique*. Les relations humaines. Paris : Presses universitaires de France, pp. 196-285.

- Lewin, K., Lippitt, R., & White R.K., (1939) Dans Dror, N. (1990). *A Framework for a Eclectic Group Intervention*. Dissertation submitted to the Union Institute in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy in Human Systems Psychology, p. 47.
- Liebenberg, B. (1994). The Making of Group Psychotherapist. *Smith College Studies in Social Work*, pp. 11-21.
- Lieberman, M.A., Yalom, I. D., & Miles, M.B. (1973). *Encounter Groups : First facts*. New York : Basic Books, Inc.
- Limbos, E. (1975). *L'animation des groupes de travail et de loisirs*. Paris : Éditions E.S.F.
- Limoges, J. avec la collaboration de Beauchesne, A. (1982). *S'entraider*. Montréal : Les éditions de l'homme.
- Lindsay, J., Turcotte, D. (2002). «Les facteurs d'aide dans les groupes». Dans Lindsay, J. et Turcotte, D. et Lamonde, G. (2002). *Actes des journées Simone-Paré tenues le 28 et le 29 mai 2000*. Québec : Cahiers du service social des groupes, Faculté des sciences sociales, Université Laval, pp. 119-131.
- Lindsay, J. (1993) La sélection du groupe comme mode d'intervention. Texte inédit. Québec : Université Laval, École de service social.
- Lindsay, J. (1990). Le service social des groupes : vers l'an 2000. *Intervention*, 85(1&2), pp. 4-11.
- Lindsay, J. (1988). *Les types de pratique de groupe au Québec*. Texte inédit. Québec : École de service social, Université Laval.
- Lindsay, J. (1987). *Définition du groupe en service social*. Traduction de Toseland R., & Rivas, R. (1984). Texte inédit. Québec : Université Laval, École de service social.
- Lubin, B., Sweamgin, S., & Gardner, S. (1996). Training Group Therapist, 1947-1995. *The Journal for Specialists in Group Work*, 21(1), pp. 26-38.
- Maccio, C. (1988). *Animation de groupes*. 8^e édition. Lyon : chroniques sociales.
- Maier, R. F. (1970). Un apprentissage est nécessaire. *La psychologie industrielle*, (1), pp. 128-132.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Marcus, H., Abernethy, A. (2001). Joining With Resistance : Addressing Reluctance to Engage in Group Therapy Training. *International Journal of Group Psychotherapy*, 51(2), 191-203.
- Massa, H. (2001). *Le travail social avec des groupes*. Paris : Dunod.
- Mayadas, M., Smith, R., Elliott, D. (2001). Social Groupwork in Doctoral Programs: Implications for Social Work Practice and Education. *Journal of Teaching in Social Work*, 21(1/2), pp. 175-193.
- Mayadas, N., & Duehn, W. (1982). Leadership Skills in Treatment Groups. In : Marshall, E., Kutz, D. and al. (1982). *Interpersonal Helping Skills*. California : Jossey-Bass, Publishers.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.

- McKay, M., & Paleg, K. (1992). *Focal Group Psychotherapy*. Oakland, California : New Harbinger Publications, Inc.
- Menninger, W.W. (1990). Anxiety in the Psychotherapist. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 14, pp. 27-33.
- Merta, R.J., & Sisson, J.A. (1991). The Experiential Group : An Ethical and Professional Dilemma. *The Journal for Specialists in Group Work*, 16, pp. 236-245.
- Middleman, R. (1990). Hâbiletés propres au travail avec le groupe comme entité. Le groupe ici et ailleurs. *Service social*, 39(1), pp. 151-159.
- Middleman, R., & Golberg, G. (1987). Social Work Practice with Groups. *Encyclopedia of Social Work*. New York : Columbia University Press.
- Middleman, R., & Wood, G. (1990). *Skills for Direct Practice in Social Work*. New York : Columbia University Press.
- Miles, M. (1974). *Learning to Work in Groups*. New York : Teachers College Press, Columbia University, pp. 27-47.
- Miles, M.B. Huberman, A.M. (1991). *Analyse de données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Moullec, Y. -M. (1984). L'A B C d'une réunion réussie. Paris : Édition de l'Épargne.
- Moreno, J. (1934) Dans Brabender, V., & Fallon, A. (1993). *Models of Inpatient Group Psychotherapy*, Washington : American Psychological Association, p.115.
- Morran, K. (1990). Dans Conyne, R., Harvill, R., Morran, K., & Killacky, H.D. (1990). Effective Group Leadership : Continuing the Search for Greater Clarity and Understanding. *The Journal for Specialists in Group Work*, 15(1), p. 33.
- Morran D., & Stockton, R.(1985). Perspectives on Group Research Programs. *The Journal for Specialists in Group Work*, 10, pp. 187-191.
- Mucchielli, R. (1975). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Éditions E.S.F.
- Mucchielli, R. (1982). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : Éditions E.S.F.
- Munich, R. (1993). Variables of Learning in an Experiential group. *International Journal of Group Psychotherapy*, 45(3), pp. 345-361.
- Murphy, L., Lescz, M., Collings, A., & Salvendy, J. (1996). Some Observations in the Subjective Experience of Neophyte Group Therapy Trainees. *International of Group Psychotherapy*, 46(4), pp. 543-552.
- Nichols, K., & Jenkinson, J. (1991). *Leading a Support Group*. London : Chapman and Hall.
- Northen, H. (1969) Dans Leblond, C. (1996). *L'utilisation d'un modèle des étapes de développement de groupe (TACIT) à l'intérieur d'interventions de groupe auprès de conjoints violents*. Essai de maîtrise. Québec : École de service social, Université Laval, p. 10.
- Northen, H. (1988). *Social Work with Groups*. New York : Columbia University Press.
- Northen, H. (1991) traduction libre de Lindsay, J. (1992). *La sélection du groupe comme mode d'intervention*. Texte inédit. Québec : Université Laval.

- Ohlsen, M. M. (1977). *Group Counseling*. 2nd Edition. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Ormont, L. (2000). Where is group treatment going in the 21st century. *Group*, 24(2/3), pp. 185-192.
- Ouellet, Fr. (1983). *Grille d'évaluation dans la performance de l'animateur dans l'établissement d'un contrat*. Texte inédit. Québec : Université Laval, École de service social.
- Ouellet, Fr. (1981). L'évaluation au service de la pédagogie. *Service social*, 30(3), pp. 52-71.
- Papell, C. (1992). *Group Work Challenges for the '90s*. Paper Presented at the 10th Anniversary Program of the Toronto Region Group Workers' Network. Toronto.
- Papell, C., & Rothman, C. (1983). Le modèle du courant central du service social des groupes avec la psychothérapie et le service social des groupes. *Service social*, 32(1&2), pp. 11-31.
- Paquet-Deehy, A., Home, A., Hopmeyer, E., & Kislovicz, L. (1983). Étude comparative du service social des groupes à Montréal et à Québec, *Service social*, 32(1&2), pp. 156-170.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd Edition. California : Sage Publications, Inc.
- Pernell, H. (1973). Dans Home, A., Darveau-Fournier, L. (1980). La spécificité du service social des groupes, *Service social*, 29(1 et 2), p. 16.
- Perron, J., Ouellet, G. (1969). Recherche sur la personne efficace : quelque relations entre les relations de travail et de loisirs, *Conseiller canadien*, 3, pp. 42.
- Piper, W., Joyce, A. (1996). A Consideration of Factors Influencing the Utilization of Time-Limited Short-Term Group Therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 46(3), pp. 311-328.
- Polcin, D. (1991). Perspective Group Leadership. *The Journal for Specialists in Group Work*, 16(1), pp. 8-15.
- Posthuma, B. (1996). *Small Group in Counseling and Therapy: Process and Leadership*. Toronto : Allyn & Bacon.
- Potvin, J. (1987). Dans Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.
- Pratt, J. (1907). Dans Dror, N. (1990). *A Framework for a Eclectic Group Intervention*. Dissertation submitted to the Union Institute in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy in Human Systems Psychology, p. 32.
- Racine, G. (1995). *La production des savoirs d'expérience chez des intervenants d'organismes communautaires*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention d'un grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en sciences humaines appliquées. Montréal : Université de Montréal.

- Reid, K. (1997). *Social work practice with groups : a clinical perspective*. California : Brooks/Cole Publishing Company.
- Reid, K. (1988). But I don't Lead a Group. Some Common Problems of Social Workers Leading Groups. *Group Work*, 2, pp. 124-134.
- Renaud, C., sous la direction de Tessier, L. (1996). *Les interventions de groupe qui utilisent l'aide mutuelle : revue et analyse des recherches évaluatives de 1989 à 1994*. Cahiers du service social des groupes (X1). Québec : Université Laval, Faculté des sciences sociales, École de service social.
- Renaud, C., sous la direction de Tessier, L. (1993). *Du phénomène de l'entraide au processus d'aide mutuelle en service social des groupes*. Cahiers du service social des groupes (1V). Québec : Université Laval, Faculté des sciences sociales, École de service social.
- Richard, B. (1995). *Psychologie du groupe restreint*. Québec : Presses Inter-universitaires.
- Riva, M., Smith, R. (1997). Looking into the future of group research : where do we go from here? *The Journal for Specialists in Group Work*, 22(4), pp. 266-276.
- Robert, P. (1995). Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire de la langue française. Montréal : DICOROBERT, Inc.
- Robinson, F., Jones, E., & Berglund, K. (1996). Research on the Preparation of Group Counselors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 21(3), pp. 172-177.
- Rogers, C. (1973). *Les groupes de rencontre*. Paris : Dunod.
- Romedier, J.-M. et collaborateurs (1989). *Les groupes d'entraide et la santé : nouvelles solidarités*. Ottawa : Canada. Conseil canadien de développement social.
- Romedier, J.-M. (1982). Les groupes d'entraide au Canada. Ottawa : Santé et bien-être social Canada.
- Rondeau, R. (1980). *Les groupes en crise*. Montréal : Fides.
- Rondeau, G., Mathieu, R., Comelin, D., Lauzon, M. (2002). Regard comparatif sur la séquence méthodologie et stage des baccalauréats en travail social dans les universités québécoises. *Revue canadienne de service social* (à paraître).
- Rosemberg, P. (1993). «Qualities of group psychotherapists». Dans Kaplan, H., & Sadock, B. (1993). *Comprehensive Group Psychotherapy*. 3rd. Baltimore, Maryland : Williams & Wilkins, pp. 648-656.
- Rosemberg, P. (1984). Support Groups : A Special Therapeutic Entity. *Small Group Behavior*, 15(2), pp. 173-185.
- Rosenbaum, M., & Hartley, E. (1962). Dans Berger, M. (1974). The Impact of the Therapist's Personality on Group Process. *The American Journal of psychoanalysis*, 34, p. 214.
- Rubbin, A., Babbie, E. (1997). *Research methods for social work*. 3rd Edition. Washington : Brooks Cole Publishers Company.
- Saint-Arnaud, Y. (1978). « Les fonctions d'animation ». Dans *Les petits groupes : participation et communication*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal : CIM, pp. 123-130.

- Saint-Arnaud, Y. (1989). *Les petits groupes : participation et communication*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal : CIM.
- Salvendy, J., Robson, B., & Babiak, T. (1990). Group Psychotherapy in Psychiatric Residency Training, *Academic Psychiatry*, 14(1), pp. 27-33.
- Schwartz, W. (1971). *The Practice of Group Work*. New York : Columbia University Press. (pp. 3-24). Traduction : Taillefer, D. L'utilisation des groupes en service social. Québec : Université Laval, École de service social.
- Secemsky, V., Ahlman, C., Robbins, J. (1999). Managing Group Conflict: the Development of Comfort among Social Group Workers. *Social Work with Groups*, 2(40), pp. 35-47.
- Sexton-Villalta, L. (1995). *An Investigation of Group Leader Thoughts and Interventions*. Submitted to the faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in the School of Education. Indiana University.
- Shaffer, J., & Galinsky, D. (1974). *Models of Group Therapy and Sensitivity Training*. New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Shapiro, J.L., & Shapiro, B.S. (1985) Dans Jones, E. (1992). *A Performance-Anxiety Reduction Model for Group Leadership Training in the Use of Three Leadership Techniques*. Submitted to the faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in the School of Education. Indiana University, p. 5.
- Shapiro, B.Z. (1977). Mutual Helping. A Neglected Theme in Social Work Practice Theory. *Revue canadienne d'éducation en service social*, 3, pp 33-44.
- Shulman, L. (1999). *The Skills of Helping Individuals, Families and Groups*. Itasca, Illinois : Peacock, Publishers, Inc.
- Shulman, L. (1982). *Identifying, Measuring and Teaching Helping Skills*. New York : Council of Social Work Education, Inc.
- Shulman, L. (1979). *The Skills of Helping*. Itasca, Illinois : Peacock, Publishers, Inc.
- Shulman, L. (1976). *Une technique de travail social avec les groupes*. Le modèle de médiation. Paris : Éditions E.S.F.
- Sklare, G., Keener, R., & Mas, C. (1990). Preparing Members for Here-and-Now Group Counseling. *The Journal for the Specialists in Group Work*, 15(3), pp. 141-148.
- Slavson, S.R. (1945) Dans Dror, N. (1990). *A Framework for an Eclectic Group Intervention*. Dissertation submitted to the Union Institute in partial fulfillment of the requirements of the degree of doctor of Philosophy in Human Systems Psychology, p. 34.
- Simon, P., Albert, L. (1990). *Les relations interpersonnelles*. Montréal : Agence D'arc.
- Small, J., & Manthei, R.J. (1988). Group Work in Counselor Training: Research and Development in One Program. *British Journal of Guidance*, 16(1), pp. 33-49.
- Spitz, H., Spitz, T., S., (1999). *A Pragmatic Approach to Group Psychotherapy* MI : Brunner/Mazel.

- Spitz, H., Kass, F., & Charles, M.A. (1980). Common Mistakes Made in Group Psychotherapy by Beginning Therapists. *American Journal Psychiatry*, pp. 1619-1621.
- Steinberg, Moyses D. (1997). *The Mutual-Aid Approach to Working with Groups*. New Jersey : Jason Arosen Inc.
- Steinberg, Moyses, D. (1993). Some Findings from a Study on the Impact of Group Work Education on Social Work Practitioners' with Groups. *Social Work with Groups*, 16(3), pp. 23-39.
- Stockton, R., Morran, K., Nitzan, G., A. (2000). Processing Group Events : A Conceptual Map for Leaders. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(40), pp. 343-355.
- Stockton, R., & Morran, D.K. (1990) Dans Conyne, R., Harvill, R., Morran, K., & Killackey, H.D. (1990). Effective Group Leadership : Continuing the Search for Greater Clarity and Understanding. *The Journal for Specialists in Group Work*, 15(1), p. 30.
- Stockton, R., Morran, K., & Velkoff, P. (1987). Leadership of Therapeutic Small Groups. *Journal of Group Psychotherapy and Sociometry*, 39(4), pp. 157-166.
- Stockton, R. (1980). Dans Jones, E. (1992). *A Performance-Anxiety Reduction Model for Group Leadership Training in the Use of Three Leadership Techniques*. Submitted to the faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in the School of Education. Indiana University, pp. 4-5.
- Stone, W. (1996). *Group Psychotherapy for People with Chronic Mental Illness*. New York : The Guilford Press.
- Tabbs, S. (1992). *A Systems Approach to Small Group Interaction*. 4th Edition. New York : McGraw-Hill, Inc.
- Timbal-Duclaux, L. (1989). Dans Boisvert et al. (1991). *Animation des groupes*. Pour une participation optimale. Montréal : Éditions D'ARC, p. 321.
- Tinsley, H., Roth, J., & Lease, S.H. (1989). Dimensions of Leadership and Leadership Style Among Group Intervention Specialists. *Journal of Counseling Psychology*, 36(1), pp. 48-53.
- Tolman, R., & Molidor, C. (1994). A decade of Social Work Research : Trends in Methodology, Theory and Program Development. *Research on Social Work Practice*, 4(2), pp. 142-159.
- Toseland, R., Rivas, F. (1998). *An Introduction to Group Work Practice*. 3rd Edition. New York : Macmillan Publishers Company.
- Toseland, R., & Rivas, F. (1995). *An Introduction to Group Work Practice*. 2nd Edition. New York : Macmillan Publishers Company.
- Toseland, R., & Rivas, F. (1984). *An Introduction to Group Work Practice*. New York : Macmillan Publishers Company.
- Toseland, R., & Siporin, M. (1986). When to Recommend Group Treatment: A Review of Clinical and Research Literature. *International Journal of Group psychotherapy*, 36(2), pp. 171-201.

- Toth, P., Erwin, W. (1998). Applying Skill-based Curriculum to Teach Feedback in Groups : An Evaluation Study. *Journal of Counseling and Development*, 76, pp.294-301.
- Toth, P., & Stockton, R. (1996). A Skill-Based Approach to Teaching Group Counseling Interventions. *The Journal for Specialists in Group Work*, 21(2), pp. 101-109.
- Toth, P. (1993). *Teaching "Here-and-Now" Intervention to Master Level Group Counseling Students Using a Micro-Counseling Skill Based Approach : The Effect on Skill Acquisition and the Level of Self-Efficacy*. Submitted to the Faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in the department of Counseling and Educational Psychology. Indiana University.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : Édition E.S.F.
- Tremblay, N. (1992). *L'éducateur d'adultes: Rôles et comportements*. Cahiers d'accompagnement du cours : PPA-6645, L'éducateur d'adultes : Rôles et comportements. Montréal. Université de Montréal : Département d'andragogie et de psychopédagogie, pp. 2-9.
- Tropp, E. (1978). Whatever Happened to Group Work? *Social Work with Groups*, 1(1), pp. 85-94.
- Trotzer, J. P. (1985). Dans Kaplan, H., Sadock, B. (1993). *Comprehensive Group Psychotherapy*. 3rd Edition. Baltimore, Maryland : Williams & Wilkins, p. 720.
- Trotzer, J. P. (1989). Dans Jones, E. (1992). *A Performance-Anxiety Reduction Model for Group Leadership Training in the Use of Three Leadership Techniques*. Submitted to the Faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in the School of Education. Indiana University, p. 12.
- Turcotte, D., & Fournier, J.-R. (1994). *Les pratiques actuelles en service social des groupes : nature et contraintes*. Cahiers du service social des groupes (X). Québec : Université Laval, Faculté des sciences sociales, École de service social.
- Turcotte, D., & Lindsay, J. (2001). *L'intervention sociale auprès des groupes*. Boucherville : Édition Gaëtan Morin.
- Unger, A., R. (1993). *Influences Affecting Therapists' Attitudes and Approaches to Managing Conflict in Psychotherapy Groups*. Submitted to the faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in the School of Education. Colorado University.
- Villeneuve, L. (1987). *Les conditions internes et les événements externes favorisant le processus d'intégration dans un contexte de supervision*. Thèse présentée à l'École des gradués de l'université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.). Québec : Université Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Villeneuve, L. (1994). *Des outils pour apprendre*. Montréal : Éditions Saint-Martin, p.17.
- Waldo, M. (1985). A Curative Factor Framework for Conceptualizing Group Counseling. *Journal of Counseling and Development*, 64, pp. 52-58.
- Ward, D. (1997). *Groupwork : Out in the cold?* Conférence de fermeture donnée au XIX^e Symposium international pour l'avancement du service social des groupes. Québec.

- Wasserman, H., & Danforth, H. (1988). *The Human Bond: Support Group and Mutual Aid*. New York : Springer Publishing Company.
- Wayne, J., & Garland, J. (1990). Group Work Education in the Field: The State of the Art. *Social Work with Groups*, 13(2), pp. 95-118.
- Weil, S. (1988). «Tasks Group Skills: The Core of Community Practice». Dans Leiderman, M., Birnbaum, M., & Dazzo, B. (1988). *Roots and New Frontiers in Social Work with Groups*. New York : The Harworth Press.
- Weiner, M. (1993). «Role of the Leader in Group Psychotherapy». Dans Kaplan, H., & Sadock, B. (1993). *Comprehensive Group Psychotherapy*. Baltimore, Maryland : Williams & Wilkins.
- Weinstein, M. Rossini, E. D. (1999). Teaching Group Treatment in Doctoral Program for Counseling Psychology, *Psychological Reports*, 85, pp. 679-700.
- Westover, B. (1994). *Qualitative Evaluation of a Course Designed to Train Professional Psychology Graduate Students as Group Leaders*. A dissertation submitted to the faculty of the graduate school of Applied and Professional Psychology of Rutgers. New Jersey.
- William, M. (1966). Limitations, Fantasies and Securities Questions of Beginnings of Group Therapists. *International Group Psychotherapy*, 16, pp. 159-162.
- Whitehorn, J., & Betz, B. (1962). Dans Berger, M. (1974). The Impact of the Therapist's Personality on Group Process. *The American Journal of Psychoanalysis*, 34, p. 214.
- Wiggins, J., & Carroll, M. (1993). Back to the Basics: Perceived and Actual Needs of Group Leaders. *Journal for Specialists in Group Work*, 18(1), pp. 24-28.
- Wright, F. (2000). The Use of the Self in Group Leadership: A Relational Perspective. *International Journal of Group Psychotherapy*, 50(2), pp. 181-198.
- Yalom, I. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. 4th Edition. New York : Basics Books.
- Yalom, I. (1975). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York : Basics Books.
- Zaslav, M. (1988). A Model of Group Therapist Development. *International Journal of Group Psychotherapy*, 38(4), pp. 511-519.
- Zimpfer, D.G. (1984). Patterns and Trends in Group Work. *The Journal for Specialists in Group Work*, 9(4), pp. 204-208.

Site Web

Santé mentale au Canada (1997). «Initiative des usagers et aide autonome». Santé mentale. Examen de la documentation : Section 5, Ottawa, pp. 83-98.

http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/sante-mentale/pubs/bp_review/pdf/f_revsection1.pdf

D'Astous F. (1998). *Guide de réalisation des questionnaires et des sondages*. La cueillette des données : L'échantillonnage. Granby : Cegep de Granby.

http://members.tripod.com/frede_dast/conseill.html

Sirota A. (2000). Carnet Psy. Hommage à Didier Anzieu

<http://www.carnetpsy.com/Archives/Hommages/Items/Anzieu/p3.htm>

ANNEXE I

HABILETÉS GÉNÉRALES

A) Typologie d'habiletés communes entre l'intervention individuelle, conjugale, familiale et de groupe (Shulman, 1982)

Cette typologie sert de point de repère pour identifier les habiletés communes entre l'intervention individuelle et celle de groupe. Elle est validée sur le plan de la recherche, conçue pour desservir les modes d'intervention individuelle, conjugale, familiale et de groupe, et son orientation théorique respecte la philosophie de l'intervention de groupe.

Cette typologie pointe 27 habiletés communes aux modes d'intervention individuelle, conjugale, familiale et de groupe.

Ces habiletés sont :

➤ Phase de début

- 1- Clarifier le but de l'intervention;
- 2- Clarifier le rôle de l'intervenant;
- 3- Encourager les réactions de la personne sur le but de l'intervention;
- 4- Croire aux possibilités de changement et donner de l'espoir.

➤ Phase de travail

- 5- Établir des liens avec les réalisations ou les rencontres précédentes;
- 6- Passer du général au particulier;
- 7- Rechercher le sens des silences;
- 8- Comprendre et atteindre les émotions de la personne;
- 9- Mettre en mot les sentiments, et les émotions vécues;
- 10- Établir des liens entre les émotions vécues et le but de l'intervention;
- 11- Clarifier puis énoncer les sentiments difficiles à exprimer;
- 12- Partager de façon appropriée les sentiments personnels comme intervenant;
- 13- Travailler à partir des forces de la personne ou les relever;
- 14- Segmenter le problème;
- 15- Maintenir l'attention sur la tâche;
- 16- Dénoncer un consensus artificiel;
- 17- Dénoncer l'illusion de travail;
- 18- Soutenir les discussions sur les sujets tabous;
- 19- Identifier les obstacles au travail qui sont d'ordre affectif;

- 20- Composer avec les résistances au travail liées à l'autorité;
- 21- Fournir de l'information et des faits;
- 22- Fournir de nouvelles façons de percevoir les systèmes;
- 23- Négocier avec les systèmes signifiants de la personne.

➤ **Phase de fin**

- 24- Signaler la fin prochaine;
- 25- Identifier et partager les sentiments reliés à la phase de fin;
- 26- Évaluer les apprentissages réalisés;
- 27- Traiter des sentiments reliés à cette phase.

B) Typologie d'habiletés à l'intervention individuelle (Beaudry et Trottier, 1994)

Les habiletés de communication y sont définies comme les «*habiletés requises pour l'établissement et le maintien des relations interpersonnelles efficaces*» (Beaudry et Trottier, 1994:3). Dans cette catégorie se retrouvent les habiletés suivantes :

- écoute active;
- vérification;
- reflet;
- reformulation;
- clarification;
- résumé;
- feed-back constructif;
- spécificité;
- immédiateté;
- paraphrase;
- réponse au contenu et aux sentiments;
- personnalisation du problème, des sentiments et du sens à donner;
- développement du thème dominant.

La catégorie des habiletés d'intervention définies comme les : «*habiletés directes ou de travail*» (Beaudry et Trottier, 1994:5) comporte les gestes singuliers suivants :

- l'apport d'informations et le partage d'avis;
- la rationalisation et la discussion logique;
- le renforcement;
- le soutien;
- la révélation de soi;
- la ventilation, la confrontation;
- l'universalisation;
- le recadrage;
- la métaphore;
- l'allégorie.

ANNEXE II

LETTRE DE PRÉSENTATION

Montréal, le 26 avril 1999

Objet : Demande de participation à la recherche:

La perception des intervenants des facteurs agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Aux gestionnaires et coordonnateurs de services

Bonjour,

Étant étudiante au doctorat en andragogie à l'Université de Montréal, je réalise présentement une étude exploratoire dont le but est de rechercher la perception d'intervenants concernant les facteurs qui agissent sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

La popularité actuelle de l'intervention de groupe incite à nous intéresser de plus près aux habiletés qui lui sont spécifiques. Les recherches sur celles-ci sont peu nombreuses. Il est toutefois reconnu que certaines habiletés sont difficiles à mettre en œuvre. Les raisons expliquant ces difficultés ont été jusqu'à maintenant peu explorées sur le plan de la recherche. C'est en fonction de ces préoccupations que le cadre de la présente étude est élaboré.

Devant cette situation, il apparaît essentiel d'aller chercher la contribution d'intervenants de groupe, lesquels pourraient nous aider à mieux saisir les facteurs qui agissent sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Pour pouvoir réaliser la cueillette des données de cette étude, nous sommes à la recherche de 12 intervenants diplômés en travail social œuvrant auprès d'un groupe de soutien dans un C.L.S.C. Le groupe de soutien est ici défini comme «*une forme d'organisation des services professionnels permettant d'allier les connaissances et les habiletés de l'intervenant aux échanges entre membres du groupe partageant un même problème*» (Lavoie, 1995:14). Groupe de soutien est ici synonyme de groupe de socialisation, de support, de réciprocité et d'aide mutuelle. Le groupe doit être constitué de cinq à 20 personnes et avoir une durée minimale de huit rencontres. Il peut être ouvert ou fermé.

Pour les besoins de constitution de l'échantillon de cette recherche, les participants devront posséder l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes :

- avoir une formation de 45 heures et moins à l'intervention de groupe et avoir réalisé entre une et six interventions de groupe;
- avoir une formation de 135 heures à l'intervention de groupe et avoir réalisé entre une et six interventions de groupe;
- avoir une formation de 45 heures à l'intervention de groupe et avoir réalisé 20 groupes et plus;

- avoir une formation de 135 heures à l'intervention de groupe et avoir réalisé 20 groupes et plus;
- ne pas connaître la chercheuse sur le plan professionnel.

L'intervenant doit participer à deux entretiens dont le premier est d'une durée approximative d'une heure, et le second d'une durée d'une heure quinze minutes. Un intervalle d'environ 15 jours sépare les deux entretiens.

Comme chercheuse, je m'engage à faire connaître aux participants les résultats préliminaires de ma recherche avant de publier les résultats officiels.

Vous trouverez ci-joint un protocole de recherche tiré du devis approuvé par le secteur d'andragogie accordant ainsi la permission de débiter la collecte des données.

Soyez assuré que la contribution de votre établissement est déjà considérée comme un apport précieux et un geste d'aide mutuelle à l'égard de l'avancement du domaine.

Ginette Berteau, t.s., M.s.s.
Étudiante au doctorat en andragogie
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

ANNEXE III

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**La perception des intervenants des facteurs agissant sur la mise en oeuvre
d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe**

Présentation du projet ¹

Jusqu'à présent, les recherches se sont peu intéressées aux habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, et l'on connaît peu les raisons qui influencent la mise en œuvre de ces habiletés dans la pratique. La présente recherche a comme but d'identifier les facteurs agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

La cueillette des données de cette étude est effectuée auprès de 12 intervenants ayant une formation universitaire en service social et œuvrant dans un groupe de soutien. L'entretien semi-structuré est la modalité privilégiée. Ces deux entretiens porteront sur les défis présentés par la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique et sur la perception des intervenants concernant les facteurs agissant sur cette mise en œuvre. Ces thèmes sont abordés à partir de situations concrètes rencontrées dans la pratique. Les questions seront ouvertes et exploratoires. Quelques renseignements généraux sont aussi demandés et ce, dans l'unique but de contrôler certaines variables de l'étude. Le premier entretien est d'une durée approximative de 45 minutes et le second d'une heure. Un intervalle approximatif de 15 jours sépare les deux entretiens.

Votre collaboration m'est donc très précieuse puisque vous êtes les premiers interpellés par les habiletés d'intervention, et que vos perceptions permettront de mieux saisir les facteurs influençant la mise en œuvre des habiletés à l'intervention de groupe dans la pratique. Les résultats de cette étude contribueront à développer des stratégies de formation et d'encadrement professionnel en rapport avec les facteurs influençant la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

¹ Adaptation du formulaire de consentement de : Racine, G. (1995). La production des savoirs d'expérience chez des intervenants d'organismes communautaires. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

Comme chercheure, je m'engage à vous présenter, avant le dépôt de la thèse, les résultats préliminaires de cette étude. Des possibilités d'utilisation de ces résultats dans votre pratique, pourra alors être discuté.

L'entretien est enregistré, et ce afin de m'assurer que les données soient les plus complètes et les plus fidèles possible. Pour les fins de l'analyse, elles seront transcrites. Une attention spéciale sera portée au respect de l'anonymat des participants. Les informations reçues des participants resteront anonymes et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche. À cet effet , il est entendu que les données recueillies pourront être utilisées : a) pour le rapport de thèse; b) pour la rédaction d'articles dans des revues professionnelles et scientifiques; c) lors de présentations dans des colloques professionnels ou scientifiques. Votre nom sera remplacé par un nom de code de votre choix dans les extraits d'entretiens vous concernant, et les résultats seront diffusés de façon à respecter l'anonymat. En signant ce formulaire, vous reconnaissez avoir lu et compris les conditions ici stipulées et manifestez votre consentement à participer à la recherche.

Formulaire de consentement

J'ai lu et bien compris le but et les procédures de cette étude, et j'ai pu poser les questions en rapport avec ma participation. Je comprends que l'information contenue dans l'entretien restera confidentielle et ne sera utilisée qu'à des fins de recherche.

Si j'accepte que l'entretien de recherche soit réalisé sur mon lieu de travail ou si j'accepte de participer à la rencontre dans laquelle les résultats préliminaires seront diffusés aux participants à l'étude, j'accepte alors la possibilité que mes collègues (ou les personnes qui ont participé à la rencontre) sachent que j'ai contribué à cette étude. Cependant, le contenu de mon entretien restera toujours confidentiel.

Je reconnais que ma participation à cette étude est volontaire et que je suis libre en tout temps d'y mettre fin. À l'exception du matériel dont le contenu doit demeurer confidentiel, je pourrais prendre connaissance des résultats de la recherche.

Signature du participant : _____

Date: _____

ANNEXE IV

FICHE D'INFORMATIONS GÉNÉRALES

- 1) Nom de code: _____
- 2) Sexe: Homme ___ Femme ___ Âge ___
- 3) Nombre d'années d'expérience en:
 - intervention de façon générale : _____
 - intervention individuelle: _____
 - intervention de groupe : _____
 - intervention collective: _____
- 4) Nombre d'interventions de groupe réalisées depuis le début de votre carrière?
(nombre approximatif) _____
- 5) a) Quel est présentement votre champ ou domaine d'intervention?

- b) Depuis combien de temps? _____
- c) Combien d'interventions de groupe y avez-vous effectuées? _____
- 6) Quelle est votre formation en intervention de groupe?
 - a) Nombre d'heures : _____
 - b) Stage effectué en intervention de groupe lors de votre formation? Oui ___ Non ___
 - c) Nombre d'heures : _____
- 7) Recevez-vous une forme d'encadrement professionnel pour (lors de) vos interventions de groupe? Oui ___ Non ___
Si oui, de quel type? _____
À quelle fréquence? _____
- 8) Combien d'heures par semaine consacrez-vous à l'intervention de groupe? _____
- 9) Connaissez-vous la chercheure? Oui ___ Non ___
Si oui, dans quel contexte avez-vous connu la chercheure?

Merci de votre collaboration,

Ginette Berteau

ANNEXE V

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

Le premier entretien poursuit quatre objectifs :

1. Présenter la liste des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe issue de notre cadre de référence;
2. Familiariser le sujet avec cette liste;
3. Préparer le sujet au deuxième entretien;
4. Compléter la liste d'informations générales.

Le second entretien a comme objectif de cerner, à partir d'incidents critiques, la perception des intervenants des facteurs agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

Premier entretien

A) Début de l'entretien : présentation du cadre des entretiens :

- explication du but et des objectifs de la recherche;
- explication du déroulement des entretiens: nombre d'entretiens, durée, buts de chacun, procédure et attentes de la chercheure;
- consentement éclairé : informations sur l'anonymat et l'utilisation des données;
- questions du participant au sujet de la recherche ou de sa contribution;
- signature du formulaire de consentement ;
- choix du nom de code.

La chercheure fait part aux participants de son souhait que ces deux entretiens de recherche se réalisent dans un esprit d'aide mutuelle où chercheure et intervenants peuvent s'associer pour explorer un domaine peu investi sur le plan de la recherche, et contribuer ainsi à l'avancement des connaissances.

Elle termine cette partie en précisant le but et les étapes du premier entretien.

B) Milieu de l'entretien :

- **Perceptions générales**

Cette partie de l'entretien débute avec des questions générales sur les habiletés à l'intervention de groupe.

- 1) *Lorsque vous entendez l'expression «habiletés à l'intervention de groupe», quelles sont celles qui vous viennent spontanément à l'esprit ?*
- 2) *Parmi ces habiletés, y en a-t-il certaines qui sont aussi utilisées dans d'autres modes d'intervention, et d'autres uniquement en intervention de groupe ?*

- **Réactions à la liste d'habiletés spécifiques (53)**

Dans la littérature, on distingue quatre caractéristiques à prendre en compte pour considérer une habileté spécifique à l'intervention de groupe. La première étant toujours implicitement présente, nous nous attarderons, durant l'entretien, à connaître votre perception sur les caractéristiques deux, trois, quatre et cinq.

- 3) *Que pensez-vous de ces quatre caractéristiques ? Quelles sont les caractéristiques qui sont les plus utiles dans la pratique ? Quelles caractéristiques sont les plus utilisées ? Qu'est-ce qui explique que des caractéristiques soient plus utiles et plus utilisées que d'autres ?*

Ces caractéristiques comportent un ensemble de gestes à poser. Voici une liste d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe repérées dans la littérature et regroupées à l'intérieur des quatre caractéristiques :

- 4) *Que pensez-vous de cette liste ? Que vous est-il venu spontanément à l'esprit quand je vous ai montré cette liste ?*
- 5) *De toutes ces habiletés, lesquelles vous sont les plus utiles dans la pratique ?*
- 6) *De toutes ces habiletés, lesquelles vous sont les moins utiles ?*
- 7) *D'après votre expérience et votre perception, quelles sont les habiletés de cette liste qui sont le plus couramment mises en oeuvre dans la pratique ?*
- 8) *D'après votre expérience et votre perception, quelles sont les habiletés de cette liste qui sont peu mises en oeuvre ?*
- 9) *Y a-t-il des habiletés qui vous apparaissent non reliées à l'intervention de groupe ?*
- 10) *Y a-t-il des habiletés que vous utilisez et qui ne sont pas spécifiées sur cette liste ?*

- **Préparation du deuxième entretien**

La chercheuse demande au participant de préparer deux situations tirées de son expérience. Ces deux situations serviront de base au deuxième entretien et faciliteront l'exploration des différents facteurs qui interviennent dans la mise en oeuvre de certaines habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. La première situation choisie représente le quotidien du participant en intervention de groupe et décrit des moments où il a mis en oeuvre avec facilité des habiletés à l'intervention de groupe. Le second incident choisi

relate certaines difficultés à mettre en œuvre une ou des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Il peut être choisi dans une expérience de début de carrière. La préparation peut être écrite ou mentale.

C) Fin de l'entretien

Ce premier entretien se termine en demandant au participant de compléter la fiche d'informations générales.

Deuxième entretien

A) Début de l'entretien :

Pour réchauffer l'atmosphère, la chercheuse s'informe si le sujet a repensé à la liste d'habiletés présentées lors du premier entretien et s'il a d'autres commentaires à lui soumettre. Elle présente une seconde fois le but et la procédure pour le deuxième entretien et s'informe si la recherche d'incidents s'est bien effectuée. Elle propose le déroulement suivant, mais laisse le sujet libre de choisir l'ordre dans lequel il veut traiter les deux incidents.

B) Milieu de l'entretien :

- **Situation où il y a eu réussite dans la mise en oeuvre**

Je vous ai demandé de préparer deux situations. Une première qui est représentative de votre intervention, et dans laquelle vous avez eu de la facilité à appliquer des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. J'aimerais que vous me racontiez cette situation.

- 1) *Pouvez-vous identifier quelles étaient les habiletés que vous avez mises en œuvre ?*
- 2) *À quoi attribuez-vous cette facilité de mise en œuvre de ces habiletés ?*
- 3) *Dans la liste présentée la semaine dernière, y a-t-il d'autres habiletés qui vous apparaissent faciles à mettre en œuvre ?*
- 4) *De façon générale, qu'est-ce qui, selon vous, favorise ou rend facile la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique ?*

- **Situation où la mise en œuvre pose des difficultés**

Pouvez-vous maintenant me raconter un incident où il y a eu une difficulté de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe ?

- 5) *Pouvez-vous identifier les habiletés qui vous sont apparues difficiles à mettre en œuvre ?*
- 6) *Qu'est-ce qui était difficile dans cette situation ?*
- 7) *Quelles habiletés auriez-vous aimé mettre davantage en œuvre ?*
- 8) *Quelles explications pouvez-vous donner aux difficultés de mise en œuvre rencontrées ?*

9) *Dans la liste, repérez-vous d'autres habiletés qui sont difficiles à mettre en œuvre (pour vous comme pour d'autres) ? Pouvez-vous expliquer ce qui fait qu'elles sont difficiles à mettre en œuvre ?*

10) *Y a-t-il des habiletés qui vous sont maintenant faciles de mise en œuvre, mais vous ont déjà posé problème ? Comment expliquez-vous cette évolution ?*

Sur un plan général, j'aimerais connaître votre perception sur les questions suivantes :

11) *Si vous aviez à classier du plus important au moins important les facteurs que vous avez identifiés comme étant favorables à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques, dans quel ordre les situeriez-vous ?*

12) *Si vous aviez à classier du plus important au moins important ceux qui vous apparaissent défavorables à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques, dans quel ordre les situeriez-vous ?*

13) *Y a-t-il d'autres commentaires dont vous aimeriez nous faire part au sujet des facteurs qui peuvent agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique ?*

C) Fin de l'entretien :

La chercheure remercie chacun d'avoir participé à la recherche.


Ginette Berteau


7 avril 1999


ANNEXE VI


LISTE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES

PRÉSENTÉE AUX PARTICIPANTS LORS DU PREMIER ENTRETIEN

I - STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS		<i>utilisée</i>		<i>utile</i>	
		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
	Rechercher les éléments communs entre les besoins des membres				
	Recruter et sélectionner les membres du groupe en vue d'une composition appropriée au but du groupe				
	Favoriser le passage des objectifs personnels vers les objectifs de groupe				
	Favoriser l'interaction entre les membres et entre le groupe et l'intervenant				
	Stimuler le groupe à réagir à une émotion ou à un sentiment exprimés				
	Encourager la participation collective				
	Généraliser les besoins particuliers dans le but d'établir des terrains communs				
	Équilibrer les interactions entre les membres				
	Rediriger les messages				
	Savoir saisir le thème commun derrière les messages indirects du groupe				
	Soutenir les efforts d'inclusion et protéger les membres contre de possibles attaques du groupe				
	Être réceptif aux communications voilées et les rendre claires				

2 - ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS RELATIVES AU PROCESSUS DE GROUPE		utilisée		utile	
		oui	oui	non	non
	Énoncer et favoriser la création de normes et de règles d'organisation démocratique				
	Favoriser la cohésion				
	Identifier des normes dysfonctionnelles				
	Tenir compte de la culture du groupe				
	Renforcer les comportements favorables à l'émergence du leadership				
	S'assurer que la position du membre n'inhibe pas le dévoilement de soi et l'engagement				
	Encourager le développement de rituels et de traditions				
	Préserver l'histoire et la continuité				
	Partager les émotions reliées au processus de groupe				
	Cerner et traiter sciemment les conflits présents dans le groupe				
	Intervenir de façon adéquate lors d'incidents reliés au processus de groupe				
	Structurer un programme qui respecte le rythme du groupe tout en stimulant l'engagement				
	Utiliser de façon appropriée la révélation de soi de la part de l'intervenant et à l'intérieur du groupe				
	Clarifier avec le groupe les sujets tabous telle la nature des relations de pouvoir existant entre l'intervenant et le groupe et entre les membres				
	Traduire le processus de groupe au groupe				
Maintenir un équilibre entre le dévoilement de soi et le droit à l'intimité					

3 - INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER SON SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE		utilisée		utile	
		oui	oui	non	non
	Soutenir le groupe dans ses efforts conjoints d'aide mutuelle et de travail sur la cible commune				
	Encourager les activités et les actions collectives				
	Renforcer l'importance du travail de groupe				
	Encourager et souligner les comportements d'aide mutuelle				
	Inviter les membres à construire sur les idées des autres				
	Stimuler l'établissement de normes qui favorisent la contribution des membres et le développement de l'aide mutuelle				
	Rechercher une aide empathique dans le groupe				
	Susciter des points de vue différents				
	Signaler les réalisations du groupe				
	Engager le groupe comme un tout				
	Encourager les exigences et les attentes du groupe lorsqu'elles appuient la cible commune et l'émergence du système de soutien				
	Savoir permettre l'individualité tout en renforçant la solidarité dans le groupe				
	Créer un environnement sécuritaire et harmonieux dans lequel peut se développer un climat d'attention, de considération et de confiance				
	Créer un espace pour chaque membre sur les plans émotif et physique				

4- STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE AINSI QUE L'UTILISATION DES RESSOURCES INTERNES DU GROUPE POUR LA RÉSOLUTION DE PROBLÈMES ET LA PRISE DE DÉCISION		<i>utilisée</i>		<i>utile</i>	
		<i>oui</i>	<i>oui</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
	Établir des buts avec le groupe				
	Ramener le groupe à ses buts et l'aider à les réaliser par étape				
	Permettre la remise en question et la renégociation de la cible commune				
	Mobiliser le groupe autour de la cible commune				
	Favoriser l'engagement de chacun sur le plan interpersonnel et sur celui de la cible commune				
	Reconnaître pour le groupe la difficulté à prendre des décisions				
	Remettre au groupe les problèmes et la responsabilité de ses décisions				
	Structurer la prise de décision collective				
	Laisser le groupe agir par lui-même				
	Rechercher le consensus				
Utiliser des stratégies permettant l'expérimentation à l'intérieur et à l'extérieur du groupe					

ANNEXE VII

GUIDE DE PRÉPARATION DES INCIDENTS CRITIQUES

Il s'agit de préparer deux situations tirées de votre expérience. Elles serviront de base au deuxième entretien et faciliteront l'exploration des différents facteurs qui interviennent dans la mise en œuvre de certaines habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

L'une présente votre quotidien en intervention de groupe et décrit une situation où il vous a été facile de mettre en œuvre des habiletés à l'intervention de groupe. Cet événement peut se situer dans une période où vous considérez avoir de l'expérience en intervention de groupe.

L'autre incident choisi relate certaines difficultés à mettre en œuvre une ou des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Il peut être tiré d'une expérience de début de carrière.

Par contre, si le critère de l'expérience vous embarrasse, vous pouvez choisir les situations selon vos besoins ou votre goût.

Pour vous aider à préparer ce document, vous pouvez suivre la démarche suivante :

- *situer dans quelle période d'expérience cela vous est arrivé (au début de votre expérience en groupe, vers le milieu ou récemment) ;*
- *situer le contexte, le type de groupe et son objectif ;*
- *situer le moment où l'incident arrive dans le groupe ou la rencontre ;*
- *identifier l'incident, ses acteurs et leurs réactions ;*
- *nommer les habiletés que vous avez mis en œuvre ou que vous avez voulu mettre en œuvre dans cette situation.*

ANNEXE VIII

GRILLE D'ANALYSE INITIALE

Cette grille d'analyse préétablie est constituée à partir des thèmes de la recherche, lesquels ont servi de cadre au guide d'entretien. Elle nous a permis de créer un schéma global d'analyse réaménagé, et enrichi de catégories émergeant des propos des participants.

1- Élément : conception de l'intervention de groupe.

Catégorie 1 : conception de l'intervention de groupe :

- valeurs, croyances, principes d'intervention attribués à ce mode d'intervention.

2- Élément : habiletés à l'intervention de groupe

Catégorie 2 : habiletés à l'intervention de groupe :

- ensemble de gestes posés avec adresse et dextérité dans l'intention d'aider le groupe à progresser vers sa cible commune.

Cette catégorie comporte deux sous-catégories, soit :

- A) Les habiletés générales : *habiletés pouvant être mises en oeuvre en intervention de groupe et dans d'autres modes d'intervention.*
- B) Les habiletés spécifiques : *ensemble de gestes qui, tout en tenant compte des valeurs et des connaissances particulières à l'intervention de groupe, sont posés avec adresse et dextérité dans l'intention d'aider le groupe à progresser vers sa cible commune. Ces habiletés sont exclusives à l'intervention de groupe et respectent les critères suivants :*

- | | |
|-------------|---|
| CRITÈRE 1 - | L'INTERVENANT S'ADRESSE À UNE INTERACTION ENTRE DEUX PARTICIPANTS ET PLUS (MIDDLEMAN, 1990; ANDERSON, 1984, 1997) ET SON INTENTION EST : |
| CRITÈRE 2 - | DE STIMULER OU DE FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE CETTE INTERACTION; |
| CRITÈRE 3 - | D'ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DE RESPONSABILITÉS RELATIVES AU PROCESSUS DE GROUPE; |
| CRITÈRE 4 - | D'INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER SON SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE; |
| CRITÈRE 5 - | DE STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE AINSI QUE L'UTILISATION DES RESSOURCES INTERNES POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET LA PRISE DE DÉCISION |

3- Élément : **facteurs de mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique**

Catégorie 3 : problèmes perçus dans la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe:

- difficultés relevées sur le plan de la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

Catégorie 4 : facteurs d'ordre personnel :

- tout élément d'ordre individuel qui peut agir sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Cette catégorie comporte les sous-catégories facteurs favorables et facteurs défavorables.

Catégorie 5 : facteurs de l'ordre du développement professionnel:

- tout élément lié au développement professionnel et qui peut agir sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Cette catégorie comporte les sous-catégories facteurs favorables et facteurs défavorables.

Catégorie 6 : facteurs environnementaux:

- tout élément présent dans l'environnement et extérieur à l'individu, élément qui peut influencer la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Nous y retrouvons les sous-catégories liées aux facteurs favorables et défavorables.

Catégorie 7 : facteurs priorisés:

- ordre de priorité donné par les sujets aux facteurs qu'ils perçoivent comme agissant le plus positivement et le plus négativement sur la mise en oeuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

ANNEXE IX

GRILLE D'ANALYSE FINALE

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

1. **ÉLÉMENT : CONCEPTION DE L'INTERVENTION DE GROUPE**
Perception des sujets concernant les éléments de spécificité de l'intervention de groupe.
2. **ÉLÉMENT : HABILITÉS**
Inclut tous les énoncés décrivant un ensemble de gestes posés avec adresse et dextérité dans l'intention d'aider le groupe à progresser vers sa cible commune.
3. **ÉLÉMENT: LES FACTEURS DE MISE EN ŒUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE**
Éléments ou conditions qui peuvent agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Ces éléments peuvent être favorables ou défavorables.

DÉFINITIONS DES CATÉGORIES ET DES SOUS-CATÉGORIES

1. **ÉLÉMENT: (SPÉCIFICITÉ) CONCEPTION DE L'INTERVENTION DE GROUPE**
Perception des sujets concernant les aspects de spécificité de l'intervention de groupe.
CATÉGORIES :
 - 1.1 **LE GROUPE COMME RESSOURCE DE CHANGEMENT (GRC)**
Perceptions de ressources présentes dans un groupe restreint et pouvant être utilisées comme ressources de changement.
 - 1.2 **LA POSITION DU MEMBRE (PM)**
Se rapporte aux propos relatifs à la double position d'aidant et d'aidé du membre.
 - 1.3 **LES RELATIONS INTERPERSONNELLES (RI)**
Importance du développement des relations interpersonnelles (entre les membres) dans la mise en place du processus de groupe.
 - 1.4 **L'EXISTENCE DU PROCESSUS DE GROUPE (PPG)**
Importance accordée au rôle et à la place du processus de groupe à l'intérieur de l'intervention.

1.5 LE RÔLE DE L'INTERVENANT (RIG)

Perception et conception du rôle de l'intervenant dans un groupe.

2. ÉLÉMENT : HABILITÉS

Inclut tous les énoncés décrivant un ensemble de gestes posés avec adresse et dextérité dans l'intention d'aider le groupe à progresser vers sa cible commune.

CATÉGORIES:

2.1 LES DÉFINITIONS SPONTANÉES D'UNE HABILITÉ À L'INTERVENTION DE GROUPE (DSH)

*2.2 LES QUALITÉS D'UN INTERVENANT DE GROUPE (QIG)

Perceptions des qualités personnelles que doit posséder un intervenant de groupe.

2.3 LES HABILITÉS GÉNÉRALES (HG)

Habilités pouvant être utilisées en intervention de groupe et dans d'autres modes d'intervention.

2.4 LES HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE (HS)

Inclut tous les propos décrivant un ensemble de gestes qui, tout en tenant compte des valeurs et des connaissances particulières à l'intervention de groupe, sont posés avec adresse et dextérité dans l'intention d'aider le groupe à progresser vers sa cible commune. Ces habiletés sont exclusives à l'intervention de groupe.

2.4.1 IMPORTANCE ACCORDÉE AUX CATÉGORIES D'HABILITÉS (I) :

- A) STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS (SDII);
- B) ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS RELATIVES AU PROCESSUS DE GROUPE (EPGI);
- C) INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER SON SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE (DAMI);
- D) STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE AINSI QUE L'UTILISATION DES RESSOURCES INTERNES POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET LA PRISE DE DÉCISION (CCRI).

2.4.2 UTILISATION GÉNÉRALE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE

(U) :

- A) STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS (SDIU);
- B) ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS RELATIVES AU PROCESSUS DE GROUPE (EPGU);
- C) INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER SON SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE (DAMU);
- D) STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE AINSI QUE L'UTILISATION DES RESSOURCES INTERNES POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET LA PRISE DE DÉCISION (CCRU).

2.4.3 NON-UTILISATION GÉNÉRALE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE DE FAÇON GÉNÉRALE (NU) :

- A) STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS (SDINU);
- B) ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS RELATIVES AU PROCESSUS DE GROUPE (EPGNU);
- C) INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER SON SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE (DAMNU);
- D) STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE AINSI QUE L'UTILISATION DES RESSOURCES INTERNES POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET LA PRISE DE DÉCISION (CCRNU).

2.4.4 PERCEPTION DU SUJET DE SA FACILITÉ DE MISE EN ŒUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE ET DE LA FACILITÉ DE MISE ŒUVRE DE FAÇON GÉNÉRALE (F) :

- A) STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS (SDIF);
- B) ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS RELATIVES AU PROCESSUS DE GROUPE (EPGF);
- C) INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER SON SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE (DAMF);
- D) STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE AINSI QUE L'UTILISATION DES RESSOURCES INTERNES POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET LA PRISE DE DÉCISION (CCRF).

2.4.5 PERCEPTION DU SUJET DE SES DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE ET DES DIFFICULTÉS DE FAÇON GÉNÉRALE (D) :

- A) STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS (SDID);
- B) ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS REALTIVES AU PROCESSUS DE GROUPE (EPGD);
- C) INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER SON SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE (DAMD);
- D) STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE (CCRD).

3. **ÉLÉMENT : LES FACTEURS DE MISE EN ŒUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE**

Éléments ou conditions qui peuvent agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe ou sur l'intervention de groupe de façon générale. Ces éléments peuvent être favorables ou défavorables.

3.1 CATEGORIE: FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL (FOP)

Éléments qui concernent la personne de l'intervenant (valeurs, personnalité et expériences de vie).

SOUS-CATEGORIES:

3.1.1 CROYANCES (FOPCFV - FOPCFD) :

conceptions et convictions (Perron et Ouellet, 1969:42) à l'égard de l'intervention de groupe auxquelles l'intervenant adhère.

3.1.2 VALEURS (FOPVFV - FOPVFD) :

degré d'importance accordée à des modalités d'être ou d'agir (tiré de Blais et al., 1994: 21) en intervention de groupe.

3.1.3 RÉACTIONS OU SENTIMENTS À L'ÉGARD DE L'INTERVENTION DE GROUPE (FOPRFV - FOPRFD)

*3.1.4 CONTRE-TRANSFERT (FOPCTFV - FOPCTFD) :

réaction émotionnelle (positive ou négative) de type projectif de la part d'un intervenant ou du sujet à un incident ou à un membre.

*3.1.5 EXPÉRIENCE DE VIE (FOPEVFV - FOPEVFD) :

fait référence aux propos relatifs à l'éducation reçue, aux événements ou expériences personnelles qui selon le participant peut influencer la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

*3.1.6 CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES (FOPCFD- FOPCFV) :

connaissance de soi, démarches de développement personnel, tempérament, personnalité et autres caractéristiques personnelles.

3.2 CATÉGORIE: FACTEURS DE L'ORDRE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (FDP)

Tout élément lié au développement professionnel et autre que d'ordre personnel qui peut agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

SOUS-CATÉGORIES:

3.2.1 FORMATION (FDPF) :

A) LES CONNAISSANCES RELATIVES À L'INTERVENTION DE GROUPE (FDPFCfv- FDPFCfd) :

Connaissances acquises en intervention de groupe.

- B) L'ORIENTATION DE LA FORMATION INITIALE (FDPFI_{fv}- FDPFI_{fd}) :
orientation (valeurs préconisées, orientation théorique) de la formation initiale reçue et orientations théoriques auxquelles l'intervenant adhère.
- C) LA DURÉE DE LA FORMATION EN INTERVENTION DE GROUPE (FDPF_{fv}- FDPF_{fv}).
- D) LA SATISFACTION RELIÉE À LA FORMATION À L'INTERVENTION DE GROUPE REÇUE (FDPFS_{fv} - FDPFS_{fd}).

3.2.2 EXPÉRIENCE (FDPE) :

- A) L'EXPÉRIENCE D'INTERVENTION DE FAÇON GÉNÉRALE (FDPEI);
- B) L'EXPÉRIENCE DIRECTE EN INTERVENTION DE GROUPE (NOMBRE D'INTERVENTIONS RÉALISÉES (FDPEE));
- C) L'EXPÉRIENCE INDIRECTE (OBSERVATIONS D'INTERVENTION DE GROUPE (FDPEI)).

*3.2.3 LA PROBLÉMATIQUE FAISANT L'OBJET D'INTERVENTION (FDPPF_{fv} - FDPPF_{fd}) :

- A) LA CONNAISSANCE DE LA PROBLÉMATIQUE (FDPCP_{fv} - FDPCP_{fd});
- B) L'AISANCE AVEC LA PROBLÉMATIQUE (FDPAP_{fv}-FDPAP_{fd}).

3.3 CATÉGORIE: FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX (FE)

Tout élément présent dans l'environnement et extérieur au sujet et à l'intervenant, et qui peut influencer la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. Il s'agit de l'environnement dans lequel opère le sujet ou l'intervenant.

SOUS-CATÉGORIES:

3.3.1 LES VALEURS DU MILIEU DANS LEQUEL OPÈRE LE PARTICIPANT OU L'INTERVENANT (FEVE_{fv}-FEVE_{fd})

3.3.2 LE SOUTIEN DE L'ENVIRONNEMENT (FES_{fv} - FES_{fd}) :

perception d'un soutien à l'intervention de groupe dans l'environnement.

3.3.3 LES CONDITIONS DE TRAVAIL (FECT_{fv}- FECT_{fd}) :

conditions de travail (temps alloué, conditions d'exercice, imposition de l'intervention).

*3.4 CATÉGORIE: FACTEURS INHÉRENTS À L'INTERVENTION DE GROUPE (FIG)

Situations, faits reliés aux phases de l'intervention (prégroupe, début, travail et fin), lesquelles agissent sur la mise en œuvre d'habiletés.

3.4.1 LA PHASE PRÉGROUPE (FIGPPFv - FIGPPFD) :

fait référence aux propos qui identifient des tâches de la phase pré-groupe comme éléments pouvant influencer la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

3.4.2 LA PHASE DE DÉBUT (FIGPDFv - FIGPDFD) :

fait référence aux propos qui identifient des tâches de la phase début (correspond à la période où le groupe définit sa cible commune) comme éléments pouvant influencer la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

3.4.3 LA PHASE TRAVAIL (FIGPTFv - FIGPTFD) :

A) PHÉNOMÈNES DE GROUPE (FIGTPGFv - FIGTPGfd) :

- *propos établissant un lien entre les incidents critiques reliés au processus de groupe et la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe;*
- *huit phénomènes particulièrement actifs dans les groupes d'intervention : la cible commune, les interactions, la cohésion du groupe, la structure, les rôles, les normes, le leadership, les étapes de développement ou processus de maturation.*

A.1) CIBLE COMMUNE (FIGTPGCCfv- FIGTPGCCfd-)

«élément qui guide le groupe et définit la direction dans lequel le groupe doit progresser» (Timbal-Duclaux, 1989 dans Boisvert et al., 1991:321). Elle est le but ou la raison d'existence du groupe.

A.2) STRUCTURE

- FORMELLE (FIGTPGSTfv- FIGTPGSTfd) :

taille du groupe, composition (âge, sexe, statut, provenance des membres du groupe), forme du groupe (ouvert ou fermé), durée, fréquences des rencontres, méthodes de travail, espace physique et positions formelles telles les positions d'intervenant, de membre, de président et de secrétaire (Mucchielli, 1975).

- INFORMELLE (FIGTPGSTIfv-FIGTPGSTIfd)

«réseau de sympathie ou d'antipathie en présence, de la distribution des rôles psychosociaux, de la constitution des sous-groupes, de la perception du mode de communication entre les membres et dans le groupe»(Mucchielli, 1975).

A.3) RÔLE DU MEMBRE (FIGTPGRMfv- FIGTPGR:Mfd) :

«ensemble complexe de normes différenciées qui lient chacun des membres et règlent leur comportement en fonction des attentes que le groupe tient à leur égard» (Landry, 1988:15).

A.4) INTERACTION (FIGPTPGIfv- FIGPTPGIfd) :

«système de relations entre les personnes, c'est-à-dire l'établissement d'interactions dont l'objectif est l'influence réciproque des uns et des autres» (Boisvert et al., 1991:143).

A.5) COHÉSION : (FIGPTPGCHfv-FIGPTPGCHfd)

«La totalité du champ des forces ayant pour effet de maintenir ensemble les membres d'un groupe et de résister aux forces de désintégration»(Festinger, 1959 cité dans : Gergens et Gergens: 380).

A.6) NORMES (FIGPTPGNfv-FIGPTPGCNfd)

«attitudes et valeurs et les formes de comportement qui sont approuvées et acceptées dans le groupe» (Heap, 1987:127).

A.7) LEADERSHIP : (FIGPTPGLfv-FIGPTPGCLfd)

«un acte d'influence volontairement accepté par les membres du groupe, qui oriente un groupe vers ses buts reconnus et qui maintient le groupe comme groupe».

A.8) ÉTAPE DE DÉVELOPPEMENT OU MATURATION (FIGPTPGÉfv-FIGPTPGÉfd)

«périodes qu'il est possible de différencier ou comme étant des degrés perceptibles d'un processus de développement, de croissance et de changement à l'intérieur du groupe» (Northen, 1969 dans : Leblond, 1996:10).

B) COANIMATION (FIGPTCOfv - FIGPTCOfd) :

deux intervenants sont responsables de l'intervention de groupe.

C) UTILISATION DU PROGRAMME D'ACTIVITÉS (FIGPTPAfv - FIGPTPAfd) :

façon d'utiliser l'ensemble des moyens mis en place pour atteindre les objectifs d'intervention.

D) TYPE DE PRATIQUE DE GROUPE (FIGPTTGfv - FIGPTTGfd) :

particularités des pratiques de groupe (traitement, éducation et croissance, soutien, etc.).

E) TYPE DE PROPLÉMATIQUE (FIGPTPBfv - FIGPTPBFd)

F) BESOINS DU GROUPE (FIGBGfv - FIGBGfd)

3.5 MISE EN PRIORITÉ DES FACTEURS (IF) :

pondération donnée par les participants aux facteurs qu'ils perçoivent comme agissant le plus positivement ou le plus négativement sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique. (IFfv) - IFfd).

ANNEXE X

EXTRAIT D'ANALYSE

ANALYSE - FOP

920

				PROPOS	IDÉES RESSORTIES
FOP	C	fv	3-11	920 : Si on ne peut pas exercer la dimension émotive ou, ben c'est ça, ça fait que si on peut pas l'exercer d'une manière ou d'une autre, ça devient, ben les gens sont juste dans leur tête. Et je ne suis pas sûre qu'ils intègrent de la même façon tout ce qu'on peut leur dire.	L'intégration passe par la compréhension, l'intellectuel et les émotions. Mais sans les émotions, l'intégration se fait moins bien.
FOP	C	fv	3-12	920/ Des émotions. Pas juste là les émotions, parce qu'y a quand même un intellect aussi là. (Sourire) La compréhension, tout ça. Mais ça passe par tout ça. Ça passe par la présence, ça passe par les émotions pis ça passe par l'intellect.	
FOP	C	fd	3-18-	920 : Moi, j'ai l'impression que l'intégration ne se fait pas, se fait pas de la même façon du tout. Pis les gens vont, tu sais, je veux dire, tu reçois, c'est intellectuel, c'est rationnel. C'est pas.	
FOP	C		3-18	920 : C'est toute cette <u>présence</u> là que je trouve, en tout cas, j'aurais pas dit ça de même avant là, aujourd'hui, je pense que c'est ça, c'est toute la <u>présence à ça (groupe)</u> 920 : / mais <u>la présence aux autres qui permet aux autres d'être plus présents à soi</u> , là. (Rire)	Réciprocité entre la présence que nous avons au groupe et la présence à nous-même.
FOP	C		3-18	920 : D'après moi, ça permet de se réajuster, ça permet de comprendre, ça permet de reconnaître ses limites, ça permet de faire beaucoup de choses. Ouais.	Présence à soi et au groupe permet de se connaître, de réajuster l'action.
FOP	C	fv	3-19	920 : Oui, oui de la même façon des intervenants, ouais, ouais. On est <u>l'outil</u> , souvent par rapport à des stagiaires, souvent, tout le temps, moi j'interviens là-dessus, je veux dire je suis même tannante avec ça, c'est qu'on est <u>l'outil</u> d'intervention,	La personne de l'intervenant est son outil.
FOP	C	fv	3-19	920 : /ça fait que c'est pas vrai que c'est juste notre tête là, c'est qu'on est <u>l'outil avec tout notre corps</u> . Ça fait qu'il faut être, c'est ça, se <u>connaître</u> .	Le corps fait partie de l'outil d'intervention qu'est la personne de l'intervenant. Se connaître.
FOP	C	fv	3-11	920 : / , pis si moi aussi, ben il faut que ça commence par moi. Il faut que moi je sois bien. Pis après ça, ça va se répercuter auprès des gens. Ça leur permet de l'être	Si l'intervenant est bien dans sa peau, le groupe est bien aussi.
FOP	CP		3-12	920 : Parce que ça veut dire l'ouverture de soi vers les autres. Ou Et. Mais je le sais pas. Qu'est-ce qui fait ? 920: Si, c'est ma personnalité, mon tempérament qui est de même aussi là.	Ouverture de soi aux autres.
FOP	CP	fv	3-16	920 : Ce qui me vient, c'est parce que je pense à une autre situation aussi, où j'ai eu à sortir quelqu'un d'un groupe comme ça. 920 : Tu sais, en tout cas, ce qui me vient je vais te le dire comme ça, parce que je l'ai pas écrit là d'avance C'est que je sens, mettons c'est comme quelque chose qui est difficile, qu'habituellement les gens aiment pas faire, (rire) ça je suis consciente de ça. Les gens aiment pas faire ça. Qu'est-ce qui fait que je? Ben je pense que ça me rejoint dans ma <u>capacité</u> c'est ça, de rejoindre, de pouvoir dire	Capacité de pouvoir dire permet d'affronter des situations difficiles.

FOP	CP	fv	3-16	920: / je suis une fille ben <u>intègre</u> aussi là,	L'intégrité permet d'affronter des situations difficiles.
FOP	CP	fv	3-16	920: / et <u>authentique</u> . 920: / Pis là, c'est comme une façon d'être <u>authentique</u> , ça peut pas être plus que ça là, dans un groupe, pis de pouvoir le faire.	L'authenticité permet d'affronter des situations difficiles.
FOP	CP	fv	3-17	920: Et c'est pas quelque chose que tout le monde ont. Parce que pour atteindre, ou pour avoir ça, il faut faire des <u>démarches</u> , il faut faire des <u>cheminements</u> là personnels soi-même avant, pour arriver à, pour intervenir. Ça fait que comme c'est pas tout le <u>monde qui sont prêts</u> , qui ont fait ces cheminements là et en service social, on n'exige pas hein! C'est pas comme, mettons pour un psychologue où il doit faire une démarche. Nous, c'est pas exigé, ça fait que c'est quelque chose qui est pas, en tout cas, que moi j'observe, qui est pas, qui est pas régulier. Peut-être de plus en plus maintenant y en a là, mais ça pas toujours été quelque chose de . Même se le dire entre nous-autres, qu'on fait une démarche. C'est comme pas évident. Ce qui devrait pas. Ça devrait pas être comme ça..C'est toute la <u>démarche</u>	On atteint les trois caractéristiques précédentes si on fait une démarche personnelle.
FOP	CP		3-17	920: Ouais, c'est ça. La <u>connaissance</u> qu'on a comme comme <u>personne</u> .	Connaissance comme intervenant est importante.
FOP	CP	fv	3-17	920: / Et c'est la façon qu'on se <u>sent à l'aise aussi soi-même</u> , je pense, face au regard de, mettons, de ses propres attitudes. Si je suis capable <u>de regarder mes propres attitudes, mes propres comportements</u> , je vais être en mesure de pouvoir le faire avec les autres, pis à savoir, mettons je dirais, le doigté que ça prend pour le faire.	Prendre conscience de ses attitudes permet de développer des habiletés à intervenir auprès de celles des autres.
FOP	CP	fv	3-22	920: Oui. Y a mon ouverture, en même temps me nuit. (Rire). Mon ouverture face à mettons mes limites, ou face à ce que les choses difficiles, je les ai, je les disais là mettons avec l'animateur là bon.	Etre ouverte à recevoir des feedbacks sur nos limites et sur les aspects plus difficiles.
FOP	CP	fv	3-28	920: J'ai vraiment essayé, ouais. Même à un moment donné, je me suis dit : "Regarde, c'est tes limites"	Il faut être capable de reconnaître ses limites comme intervenant.
FOP	CP		3-28	920: Pis d'ailleurs, j'avais toujours animé des groupes, mettons de rupture, de femmes. Tu sais ça venait tout me chercher dans ce que je, ce qui était plus mes forces aussi. Faut dire. Ça fait que.	Les forces des intervenants sont variables selon les problématiques rencontrées dans les groupes.
FOP	C T		3-?	920: Mais, c'est qu'actuellement je prends plus conscience, en tout cas, de comment l'impact que ça a. Peut-être qu'avant j'en étais moins consciente de l'impact que ça peut avoir quand je parle avec des parents pis que t'as pas d'enfants. Et les parents te donnent pas la même <u>crédibilité</u> quand ils sont au courant./ Et c'est ça, je me suis retrouvée dans un groupe, où c'était un groupe de parents.	Perception qu'une expér. de vie diffic. sur le plan personnel et proche du contenu de l'intervention amène une diminution de la crédibilité de l'intervenant

ANNEXE XI

Tableau XXIV

MISE EN ŒUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES
 FONCTION EPG : ENCOURAGER LA MISE EN PLACE ET LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS FACE AU
 PROCESSUS DE GROUPE

Légende :	Mise en œuvre			Aisance			Importance
	R	N	N	F	M	D	I
Mise en œuvre :	R	régulière					
	N	nuancée					
	N	non					
Aisance :	F	facile					
	M	mitigée					
	D	difficile					
Importance :	I	importante					
	R	N	N	F	M	D	I
EPG-1 - ÉNONCER ET FAVORISER LA CRÉATION DE NORMES ET DE RÉGLES D'ORGANISATION DÉMOCRATIQUE	10				5		9
EPG-2 - FAVORISER LA COHÉSION	4				1		---
EPG-3- IDENTIFIER DES NORMES DYSFONCTIONNELLES	2				2		2
EPG-4- TENIR COMPTE DE LA CULTURE DU GROUPE	6						4
EPG-5- RENFORCER LES COMPORTEMENTS FAVORABLES À L'ÉMERGENCE DU LEADERSHIP		3		1			1
EPG-6- S'ASSURER QUE LA POSITION DU MEMBRE N'INHIBE PAS LE DÉVELOPPEMENT DE SOI ET L'ENGAGEMENT	5			1			6
EPG-7- ENCOURAGER LE DÉVELOPPEMENT DE RITUELS ET DE TRADITIONS	7			2			1
EPG-8- PRÉSERVER L'HISTOIRE ET LA CONTINUITÉ	5			1			1
EPG-9- PARTAGER LES ÉMOTIONS RELIÉES AU PROCESSUS DE GROUPE		5			5		2
EPG-10- CERNER ET TRAITER SCIEIEMENT LES CONFLITS PRÉSENTS DANS LE GROUPE		11				7	2
EPG-11- INTERVENIR DE FAÇON ADÉQUATE LORS D'INCIDENTS RELIÉS AU PROCESSUS DE GROUPE		10			9		2
EPG-12 – STRUCTURER UN PROGRAMME QUI RESPECTE LE RYTHME DU GROUPE TOUT EN STIMULANT L'ENGAGEMENT	12			3			1
EPG-13- UTILISER DE FAÇON APPROPRIÉE LA RÉVÉLATION DE SOI DE LA PART DE L'INTERVENANT ET À L'INTÉRIEUR DU GROUPE		8			3		1
EPG-14- CLARIFIER AVEC LE GROUPE LES SUJETS TABOUS TELLE LA NATURE DES RELATIONS DE POUVOIR EXISTANT ENTRE L'INTERVENANT ET LE GROUPE ET ENTRE LES MEMBRES			7			2	4
EPG-15- TRADUIRE LE PROCESSUS DE GROUPE AU GROUPE			7			2	2
EPG-16- MAINTENIR UN ÉQUILIBRE ENTRE LE DÉVOILEMENT DE SOI ET LE DROIT À L'INTIMITÉ	8			1			1

Tableau XXV

**MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES LIÉES
À LA FONCTION DAM :**

INVITER LE GROUPE À DÉVELOPPER SON SYSTÈME D'AIDE MUTUELLE

Légende :	Mise en oeuvre			Aisance			Importance
	R	N	N	F	M	D	I
Mise en oeuvre :	R	régulière					
	N	nuancée					
	N	non					
Aisance :	F	facile					
	M	mitigée					
	D	difficile					
Importance :	I	importante					
	R	N	N	F	M	D	I
DAM- 1 – SOUTENIR LE GROUPE DANS SES EFFORTS CONJOINTS D'AIDE MUTUELLE ET DE TRAVAIL SUR LA CIBLE COMMUNE	5					1	
DAM-2 – ENCOURAGER LES ACTIVITÉS ET LES ACTIONS COLLECTIVES	5						1
DAM-3- RENFORCER L'IMPORTANCE DU TRAVAIL DE GROUPE	2			3			1
DAM-4- ENCOURAGER ET SOULIGNER LES COMPORTEMENTS D'AIDE MUTUELLE	7			2			1
DAM-5- INVITER LES MEMBRES À CONSTRUIRE SUR LES IDÉES DES AUTRES	5			1			1
DAM-6- STIMULER L'ÉTABLISSEMENT DE NORMES QUI FAVOISENT LA CONTRIBUTION DES MEMBRES ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'AIDE MUTUELLE	6			1			2
DAM-7- RECHERCHER UNE AIDE EMPATHIQUE DANS LE GROUPE	6			1			2
DAM-8- SUSCITER DES POINTS DE VUE DIFFÉRENTS		7		1			2
DAM-9- SIGNALER LES RÉALISATIONS DU GROUPE	8			3			3
DAM-10- ENGAGER LE GROUPE COMME UN TOUT	8						1
DAM-11- APPUYER LES EXIGENCES ET LES ATTENTES DU GROUPE LORSQU'ELLES APPUIENT LA CIBLE COMMUNE ET L'ÉMERGENCE DU SYSTÈME DE SOUTIEN		6				1	1
DAM-12- SAVOIR PERMETTRE L'INDIVIDUALITÉ TOUT EN RENFORÇANT LA SOLIDARITÉ DANS LE GROUPE		6			2		3
DAM-13- CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET HARMONIEUX DANS LEQUEL PEUT SE DÉVELOPPER UN CLIMAT D'ATTENTION, DE CONSIDÉRATION ET DE CONFIANCE	9			8			7
DAM-14- CRÉER UN ESPACE POUR CHAQUE MEMBRE SUR LES PLANS ÉMOTIF ET PHYSIQUE	6			3			4

Tableau XXVI

MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D' AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE
AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES LIÉES À LA FONCTION SDI :
STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS

Légende :		<u>Mise en oeuvre</u>			<u>Aisance</u>			<u>Importance</u>
Mise en oeuvre :	R régulière N nuancée N non	R	N	N	F	M	D	I
Aisance :	F facile M mitigée D difficile							
Importance :	I importance							
SDI- 1 – RECHERCHER LES ÉLÉMENTS COMMUNS ENTRE LES BESOINS DES MEMBRES		5			3			
SDI-2 – RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MEMBRES DU GROUPE EN VUE D'UNE COMPOSITION APPROPRIÉE AU BUT DU GROUPE		2					4	4
SDI-3- FAVORISER LE PASSAGE DES OBJECTIFS PERSONNELS VERS CEUX DE GROUPE		4			1			
SDI-4- FAVORISER L'INTERACTION ENTRE LES MEMBRES ET ENTRE LE GROUPE ET L'INTERVENANT		6			6			4
SDI-5- STIMULER LE GROUPE À RÉAGIR À UNE ÉMOTION OU À UN SENTIMENT EXPRIMÉS		6				3		3
SDI-6- ENCOURAGER LA PARTICIPATION COLLECTIVE			5			2		2
SDI-7- GÉNÉRALISER LES BESOINS PARTICULIERS DANS LE BUT D'ÉTABLIR DES TERRAINS COMMUNS			5		2			
SDI-8- ÉQUILIBRER LES INTERACTIONS ENTRE LES MEMBRES		7					5	5
SDI-9- REDIRIGER LES MESSAGES			6		3			1
SDI-10- SAVOIR SAISIR LE THÈME COMMUN DERRIÈRE LES MESSAGES INDIRECTS DU GROUPE		5			1			1
SDI-11- SOUTENIR LES EFFORTS D'INCLUSION ET PROTÉGER LES MEMBRES CONTRE DE POSSIBLES ATTAQUES DU GROUPE		5			1			1
SDI-12 – ÊTRE RÉCEPTIF AUX COMMUNICATIONS VOILÉES ET LES RENDRE CLAIRES		10			7			6

Tableau XXVII

MISE EN OEUVRE, DEGRÉ D'AISANCE ET IMPORTANCE ACCORDÉE AUX HABILITÉS SPÉCIFIQUES LIÉES
 À LA FONCTION CCR :
 STIMULER LA RÉALISATION DE LA CIBLE COMMUNE ET L'UTILISATION DES RESSOURCES INTERNES
 POUR LA PRISE DE DÉCISION ET LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Légende :	Mise en oeuvre			Aisance			Importance
	R	N	N	F	M	D	I
Mise en oeuvre :	R	régulière					
	N	nuancée					
	N	non					
Aisance :	F	facile					
	M	mitigée					
	D	difficile					
Importance :	I	importance					
	R	N	N	F	M	D	I
CCR-1- ÉTABLIR DES BUTS AVEC LE GROUPE	5			1			3
CCR-2- RAMENER LE GROUPE À SES BUTS ET L'AIDER À LES RÉALISER PAR ÉTAPES	9				3		3
CCR-3- PERMETTRE LA REMISE EN QUESTION ET LA RENÉGOCIATION DE LA CIBLE COMMUNE		7				1	1
CCR-4- MOBILISER LE GROUPE AUTOUR DE LA CIBLE COMMUNE	4			1			3
CCR-5- FAVORISER L'ENGAGEMENT DE CHACUN SUR LE PLAN INTERPERSONNEL ET SUR CELUI DE LA CIBLE COMMUNE	6						1
CCR-6- RECONNAÎTRE POUR LE GROUPE LA DIFFICULTÉ À PRENDRE DES DÉCISIONS			4				
CCR-7- REMETTRE AU GROUPE LES PROBLÈMES ET LA RESPONSABILITÉ DE SES DÉCISIONS	11				3		1
CCR-8- STRUCTURER LA PRISE DE DÉCISION COLLECTIVE			3				
CCR-9- LAISSER LE GROUPE AGIR PAR LUI-MÊME		9		1			
CCR-10- RECHERCHER LE CONSENSUS			4		1		
CCR-11- UTILISER DES STRATÉGIES PERMETTANT L'EXPÉRIMENTATION À L'INTÉRIEUR ET À L'EXTÉRIEUR DU GROUPE		4		1			