

COLLECTION
PROBLÈMES SOCIAUX
& INTERVENTIONS SOCIALES



La
**PRATIQUE de
L'INTERVENTION
de GROUPE**

Perceptions, stratégies
et enjeux

GINETTE BERTEAU



Presses de l'Université du Québec



La
PRATIQUE de
L'INTERVENTION
de GROUPE

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096

Courriel: puq@puq.quebec.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone: (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur: (418) 831-4021

FRANCE

AFPU-DIFFUSION

SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL

168, rue du Noyer

1030 Bruxelles

Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers,

CH-1211 Genève 3

Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».



La
PRATIQUE de
L'INTERVENTION
de GROUPE

Perceptions, stratégies
et enjeux

GINETTE BERTEAU

2006



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Berteau, Ginette

La pratique de l'intervention de groupe : perceptions, stratégies et enjeux

(Collection Problèmes sociaux & interventions sociales ; 22)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1442-0

1. Service social des groupes – Québec (Province). 2. Service social – Pratique – Québec (Province). 3. Groupes d'entraide – Québec (Province).
I. Titre. II. Collection.

HV45.B47 2006

361.4

C2006-940983-8

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFOSCAN COLLETTE QUÉBEC

Couverture – Conception : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2006 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2006 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2006

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

LISTE DES TABLEAUX	XIII
LISTE DES FIGURES.....	XV
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
POSITION DU PROBLÈME	5
1.1. CONTEXTE.....	5
1.1.1. L'intervention de groupe : évolution et situation actuelle	5
1.1.2. La formation à l'intervention de groupe : évolution et situation actuelle	12
1.2. LES PROBLÈMES EN INTERVENTION DE GROUPE OBSERVÉS CHEZ LES INTERVENANTS	16
1.2.1. L'absence de travail sur le processus de groupe ou sa sous-utilisation	16
1.2.2. La tendance à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe	18
1.2.3. La priorité donnée au contenu	19
1.2.4. La position inadéquate adoptée par l'intervenant	19
1.3. LES HYPOTHÈSES D'EXPLICATIONS DES DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION DE GROUPE DANS LA PRATIQUE	21

1.4. LA POSITION DU PROBLÈME	22
1.5. PERTINENCE DE L'ÉTUDE	23
1.6. TYPE DE RECHERCHE	24
1.7. DÉFINITIONS	24
1.7.1. Intervention	24
1.7.2. Intervenant	24
1.7.3. Intervention de groupe	24
1.7.4. Groupe restreint	28
1.7.5. Habileté	29
1.7.6. Facteur	32

CHAPITRE 2

LA RECENSION DES ÉCRITS	33
2.1. L'INTERVENTION DE GROUPE	33
2.1.1. Les ressources présentes à l'intérieur d'un groupe restreint	35
2.1.2. Les objets d'intervention de groupe	39
2.1.3. La vision de la personne (membre)	39
2.1.4. La conception du rôle de la relation interpersonnelle	40
2.1.5. La conception du rôle du groupe	41
2.1.6. La conception du rôle de l'intervenant	42
2.2. LE TRAVAIL SUR LE PROCESSUS DE GROUPE	43
2.2.1. La cible commune	44
2.2.2. Les interactions	44
2.2.3. La cohésion	44
2.2.4. La structure	45
2.2.5. Les rôles	46
2.2.6. Les normes	46
2.2.7. Le leadership	46
2.2.8. Les étapes de développement	47
2.3. LES HABILITÉS DE L'INTERVENANT DE GROUPE	48
2.3.1. Les fonctions de l'intervenant de groupe	49
2.3.2. Les connaissances requises en intervention de groupe ...	51
2.3.3. Les qualités requises	52
2.3.4. Le développement des connaissances sur les habiletés spécifiques de l'intervention de groupe	54
2.3.5. Les typologies sur les habiletés requis par l'intervention de groupe	56
2.3.6. Les habiletés spécifiques de l'intervention de groupe ..	59

2.4. LES ÉLÉMENTS EXPLICATIFS DES DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES DANS LA PRATIQUE	67
2.4.1. La valeur accordée à l'intervention de groupe	68
2.4.2. La formation	69
2.4.3. L'expérience	71
2.4.4. Le contexte organisationnel	73
2.4.5. Les facteurs d'ordre personnel	74
2.5. LA PERCEPTION DES INTERVENANTS DANS LES RECHERCHES	77
2.6. SOUS-QUESTIONS À L'ÉTUDE	78
SYNTHÈSE	78

CHAPITRE 3

LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LA MÉTHODOLOGIE	81
3.1. L'INTERVENTION DE GROUPE	81
3.1.1. Les critères de spécificité de l'intervention de groupe	82
3.1.2. Les phases d'intervention	82
3.2. LES HABILITÉS SPÉCIFIQUES	83
3.2.1. Les habiletés générales	83
3.2.2. Les critères d'une habileté spécifique en intervention de groupe	84
3.2.3. Le choix des habiletés spécifiques selon les typologies	85
3.2.4. Tableau sur les habiletés spécifiques de l'intervention de groupe	87
3.2.5. Les fonctions de l'intervenant de groupe	87
3.3. LES FACTEURS DE MISE EN ŒUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES DANS LA PRATIQUE	94
3.3.1. Les facteurs d'ordre personnel	94
3.3.2. Les facteurs reliées au développement professionnel	95
3.3.3. Les facteurs environnementaux	95
3.4. LE TYPE DE RECHERCHE	96
3.5. L'ÉCHANTILLON	96
3.5.1. La méthode d'échantillonnage	96
3.5.2. Le terrain d'échantillonnage	96
3.5.3. La stratégie de recrutement	97
3.5.4. Les caractéristiques des participants à la recherche	97

3.6. LA COLLECTE DES DONNÉES	100
3.6.1. La modalité de collecte de données	100
3.6.2. Les instruments de collecte	100
3.7. L'ANALYSE DES DONNÉES	102
3.7.1. La segmentation	102
3.7.2. La grille d'analyse	102
3.7.3. Le codage	103
3.7.4. La méthode d'analyse	103
SYNTHÈSE	104

CHAPITRE 4

DESCRIPTION DES RÉSULTATS	107
4.1. LA CONCEPTION DE L'INTERVENTION DE GROUPE CHEZ LES PARTICIPANTS	108
4.1.1. Le rôle de l'intervenant comme facilitateur	109
4.1.2. Le groupe comme ressource de changement	111
4.1.3. La primauté du processus de groupe	112
4.1.4. La double position du membre	112
4.1.5. L'attention accordée aux relations interpersonnelles ..	112
4.1.6. Discussion	113
4.2. LES HABILITÉS REQUISES PAR L'INTERVENTION DE GROUPE	115
4.2.1. Les habiletés générales	116
4.2.2. Les représentations spontanées des habiletés reliées à l'intervention de groupe	118
4.2.3. Les habiletés spécifiques mises en œuvre	120
4.2.4. Les qualités requises par l'intervention de groupe ...	134
4.2.5. Discussion	136
4.2.6. La perception des habiletés spécifiques et des difficultés de leur mise en œuvre dans la pratique ...	143
4.3. LES FACTEURS DE MISE EN ŒUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION DE GROUPE	146
4.3.1. Les facteurs inhérents à l'intervention de groupe ...	148
4.3.2. Les facteurs d'ordre personnel	155
4.3.3. Les facteurs reliées aux développement professionnel	162
4.3.4. Les facteurs environnementaux	167
4.3.5. Discussion	170
4.3.6. La perception des facteurs agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe	180

4.4. RÉSULTATS EN FONCTION DE L'EXPÉRIENCE ET DE LA FORMATION	184
4.4.1. Description des résultats	184
4.4.2. Discussion	188
SYNTHÈSE	189
CONCLUSION	191
ANNEXE I	201
BIBLIOGRAPHIE	207
NOTE BIOGRAPHIQUE	231

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	Habiletés spécifiques de l'intervention de groupe ..	88
Tableau 3.2	Caractéristiques des participants à la recherche ...	99
Tableau 4.1	Spécificité de l'intervention de groupe	108
Tableau 4.2	Habiletés spécifiques de l'intervention de groupe selon les participants	119
Tableau 4.3	Mise en œuvre, degré d'aisance et importance accordée aux habiletés spécifiques.....	122
Tableau 4.4	Mise en œuvre, degré d'aisance et importance accordée aux habiletés spécifiques – Fonction DAM	125
Tableau 4.5	Mise en œuvre, degré d'aisance et importance accordée aux habiletés spécifiques – Fonction SDI.....	128
Tableau 4.6	Fonction CCR: stimuler la réalisation de la cible commune et l'utilisation des ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision	132
Tableau 4.7	Qualités requises chez l'intervenant de groupe ...	134
Tableau 4.8	Répartition des énoncés et des participants en fonction des facteurs de mise en œuvre des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe ...	146

Tableau 4.9	Répartition des énoncés et des participants concernés et pondération des facteurs inhérents à l'intervention de groupe	149
Tableau 4.10	Répartition des énoncés et des participants concernés et pondération des facteurs d'ordre personnel	156
Tableau 4.11	Répartition des énoncés et des participants concernés et pondération des facteurs de l'ordre du développement professionnel	163
Tableau 4.12	Répartition des énoncés et des participants concernés et pondération des facteurs environnementaux	168

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1	Pondération des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques	147
Figure 4.2	Répartition entre les facteurs favorables et défavorables.	148
Figure 4.3	Répartition des énoncés en fonction de la formation et de l'expérience	184

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. Au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, ce mode d'intervention a connu une période de gloire ; presque oublié par la suite, il est finalement réapparu en force lors de la dernière décennie. Mais il semble, selon Ormont (2000), qu'il connaîtra son âge d'or durant la première moitié du XXI^e siècle. Cet auteur 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 judicieusement usage pour répondre aux besoins des personnes, des groupes et des collectivités auprès desquels ils œuvrent.

Cette question de la formation en intervention de groupe fait partie de nos préoccupations depuis vingt ans, 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 relevé la grande 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 est à l'origine de la recherche dont fait état le présent livre.

Le premier chapitre présente la position du problème. Un regard sur l'évolution de l'intervention de groupe tout au long du XX^e siècle permet de bien comprendre la place accordée actuellement à la formation à l'intervention de groupe. Le lecteur prendra ensuite connaissance de l'état actuel des recherches sur la formation et la préparation des intervenants à ce mode d'intervention ainsi que sur la question des habiletés que requiert l'intervention de groupe. Le chapitre se poursuit en situant quatre problèmes qui se posent en cours d'intervention dont un semble central, soit l'absence ou la sous-utilisation du processus de groupe. Le fait que les explications fournies sur celui-ci ainsi que sur les difficultés apparues lors de la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention étant peu documentées sur le plan de la recherche permet de positionner le problème de recherche et d'en cerner l'objet, soit l'identification des facteurs de la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 de diverses 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 ainsi que les phénomènes s'y déroulant constituent les deuxième et troisième points de cette recension. Nous explorons ensuite les habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. Pour 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 et des facteurs d'ordre personnel, les explications données par les auteurs au sujet de ce qui favorise ou entrave 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 ainsi que par l'énoncé de trois sous-questions de recherche.

Dans le troisième chapitre, nous présentons le cadre de référence et la méthodologie de recherche. 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 propres à ce mode d'intervention et les facteurs pouvant agir sur leur mise en œuvre. Puis, la deuxième partie de ce chapitre informe le lecteur sur l'ensemble des opérations méthodologiques de cette recherche. Étant donné 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 forment l'essence du chapitre IV. 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, suivies de l'analyse des propos concernant l'élément habileté. Trois sections y sont consacrées. La première, traitant des 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 de l'intervention de groupe, et leurs points de vue sur les qualités requises pour utiliser ce mode d'intervention. L'analyse de ces propos apporte les éclairages nécessaires pour répondre à la seconde sous-question portant sur les difficultés éprouvées 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 de ces 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 définir 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 des habiletés qu'exige l'intervention de groupe.

Dans la conclusion, nous présentons une synthèse des résultats de cette recherche ainsi que ses principales limites. Le livre se termine en établissant des liens entre ces résultats et les enjeux actuels de l'intervention de groupe.

1

POSITION DU PROBLÈME¹**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 XIX^e siècle dernier jusqu'à la fin des années 1970. Dans la seconde partie, nous nous attardons 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

1. Le masculin n'est utilisé que dans le but d'alléger le texte et désigne aussi bien les hommes que les femmes.

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.

– De 1907 à 1930. Thérapie de groupe – Première période

Les tout premiers groupes dits « de thérapie » voient le jour en milieu hospitalier et sont composés 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 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 placée 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.

– De 1930 à 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.

– De 1945 à 1960. Dynamique de groupe

C'est à partir de la fin de la Deuxième 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, Lippitt et White (1939)

met en évidence que la dynamique d'un groupe et part 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 crée 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 obtenir un changement d'ordre thérapeutique.

– De 1960 à 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 connaît 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), par les représentants des groupes d'action sociale et par les tenants du mouvement humaniste. Les années 1970 se soldent donc 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 reflétant les besoins de cette décennie, l'intervention de groupe est accusée d'être psychopataliste, 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.

- De 1980 à 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). Apparaît 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 accroître 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 dénombant 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 1980, les études exploratoires menées par Home et Darveau-Fournier (1983) et Paquet-Deehy *et al.* (1983) montrent que, sur 227 groupes recensés, 92 (40 %) ont comme mandat le développement des personnes ou du groupe et considèrent l'aide mutuelle comme une force de changement, 98 groupes (43 %) visent le changement personnel et 37 (16 %), 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 d'en préciser la spécificité sont faites et des associations pour le développement du travail de groupe sont formées en France et aux États-Unis (Kurland et Salmon, 1992 ; Turcotte et Lindsay, 2001).

- De 1990 à 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 dans 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 compressions 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 se poursuit. Kessler, Mickelson et Shanyang (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 trente ans. Lentement mais sûrement, les Américains se sont tournés vers elle pour se soutenir et s'adapter 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 contribuer à l'amélioration 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 (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 transparait dans le 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 de ces 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 %. En revanche, 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 (sept à quinze rencontres) et de façon intensive. L'action est planifiée, l'intervention est directive et menée en vue d'atteindre des objectifs précis. En outre, 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 improvisée de l'intervention de groupe. En effet, l'improvisation avec laquelle certains établissements offrent des services d'intervention de groupe jointe au fait que bon nombre d'intervenants recourent à l'intervention de groupe sans avoir reçu de formation appropriée (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 établir une pratique à court terme structurée en fonction d'une intervention particulière, 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, qui 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 résoudre 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 dès que l'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 d'accroître 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 l'élaboration de la formation à l'intervention de groupe correspond à celle de la dynamique de groupe (1945-1960). On observe alors 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 acquérir 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 établissements 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 façon 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 perfectionnement 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 trainings* ». 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 créer 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 feed-back 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 Mathei, 1988), tandis que les défenseurs de l'approche orientée vers 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 œuvrant 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 acquérir 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 trois 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'opinion, 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 consacré au programme de formation à la thérapie individuelle. On observe également que plusieurs écoles en counselling n'offrent 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, Habermann (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 relativement à 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 *et al.*, 2002) dénote à peu près les mêmes pourcentages de cours exigés en intervention auprès des groupes que ceux relevés 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 (Birbaüm, 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 du soutien et de la supervision reçus dans l'établissement pour lequel ils travaillent. Toutefois, cette donnée est infirmée par l'étude de Bourget (2002) dans laquelle les intervenants de groupe se disent au contraire satisfaits du soutien professionnel de leur environnement de travail.

Compte tenu de la place qu'occupe actuellement l'intervention de groupe, Garland (1992), Birbaüm et Averbach (1994), Birbaüm et Wayne (2000) et Bernard (2000) considèrent comme une aberration 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) puis de la formation des intervenants (Mayadas, Smith et Elliott, 2001).

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

La place plutôt faible 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 aller de pair 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 Bednard, 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 présentent un 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 partagés: certains sont concluants (Harvill, 1983; Toth, 1993), d'autres ne le sont pas (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 observée dans le domaine du groupe restreint. La recherche sur le groupe restreint est perçue comme pauvre (Kaul et Bednard, 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).

En revanche, 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 Molitor, 1994).

Force est de conclure que la recherche sur la formation, la préparation et l'apprentissage de l'intervention de groupe est insuffisante (Birbaüm et Auerbach, 1994; Haran, 1992; Kurland et Salmon, 1992; Kuriloff, Babad et Kline, 1984; Huhn *et al.*, 1985; Kuypers, Davies, van der Vegt, 1987; Small et Manthei, 1988; Harvill, 1983), de même que celle sur ce que les formations doivent inclure sur le plan du savoir-faire en intervention de groupe (Stockton, 1980; Toth, 1993). De plus, les études effectuées dans le domaine de la formation ne tiennent pas assez compte de l'évolution constante des pratiques de groupe, 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 la croissance de la pratique. Il s'ensuit un décalage qui peut soulever des 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 qui se posent aux intervenants de groupe dans leur pratique (Spitz, Kass et Charles, 1980). Ainsi, certains auteurs les voient comme des problèmes quotidiens (Williams, 1966), tandis que pour d'autres il s'agit d'erreurs d'intervention qui entravent le processus de groupe (Grotjhan, 1979).

1.2.1. L'ABSENCE DE TRAVAIL SUR LE PROCESSUS DE GROUPE OU SA SOUS-UTILISATION

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; Rosemberg, 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 œuvre 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) s'intéresse à la perception de 52 superviseurs expérimentés en intervention de groupe au sujet des erreurs les plus courantes dans ce mode d'intervention. La principale difficulté résiderait dans le choix de l'orientation du groupe, c'est-à-dire optimiser son utilité.

Haran (1992) mène une étude auprès de 20 groupes d'intervention. La moitié d'entre eux sont des groupes de soutien animés par des professionnels, et l'autre moitié, 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 pour ce qui est des professions exercées ou des types de pratique de groupe, et malgré l'importance de la formation, il 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 ne s'en préoccuper que partiellement 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 jargon des professions d'aide, faire du *casework* 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 lui 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 si personnelle que les autres membres ne peuvent faire de liens avec leur propre situation ; ils écoutent alors par politesse (Reid, 1988). Voilà une situation où 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, et que 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 l'on part du principe que le potentiel d'aide d'un groupe est à son maximum lorsqu'il est en lien avec leurs préoccupations les membres s'aident mutuellement (Ferencik, 1993), alors faire de l'intervention individuelle en situation de groupe pose 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 empathique. 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 évaluer d'abord les besoins particuliers du groupe et vérifier la pertinence du programme par rapport à ces besoins.

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 peut même empêcher les interactions entre les membres et rendre impersonnelle la vie du groupe (Toseland, 1995). Une recension de recherches (Gill *et al.*, 1984, dans Sklare, Keener et Mas, 1990, p. 141) révèle 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 les chances d'atteindre les objectifs qu'ils se sont 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. De plus, cela risque de rendre le groupe dépendant à l'égard de l'intervenant, freinant ainsi le 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 résulte de 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 éprouvées par l'intervenant de groupe dans l'exercice de son rôle sont étroitement liées aux problèmes cités précédemment. Le fait d'ignorer le processus de groupe l'empêche d'adopter la position de facilitateur du processus (Ephross, 1989). Il s'en remet donc à lui-même pour amener le groupe à atteindre sa cible commune² et ne partage pas les responsabilités avec celui-ci (Anderson, 1984, 1997).

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 ignorant 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 que ce n'est pas le cas (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 croit être 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 en plus de l'empêcher de jouer son rôle.

Le problème central semble 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 deuxième 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.

2. Le terme « cible » commune est utilisé dans ce livre dans le sens de but et d'objectif commun. Cette expression est de Saint-Arnaud (1978).

Ces quatre problèmes qui peuvent survenir lors d'une intervention sont étroitement liés à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe.

1.3. LES HYPOTHÈSES D'EXPLICATIONS DES DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE D'HABILETÉS SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION DE GROUPE DANS LA PRATIQUE

Les raisons expliquant cette difficulté à mettre en œuvre les habiletés spécifiques de 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 établissements d'enseignement supérieur 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 suscitent le désir de mettre en œuvre ou non les habiletés propres à ce mode d'intervention (Knight, 1997; Bernard, 1991).
- La durée de la formation a des répercussions sur le degré 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 de ce groupe (Steinberg, 1993).
- La perception de la satisfaction de la formation (théorique et pratique) est associée à celle de la possibilité de mettre en œuvre des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. Moins les intervenants sont satisfaits de leur formation, plus ils laissent entendre que les habiletés requises par ce type d'intervention sont difficiles à mettre en œuvre 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 l'acquisition de la confiance en ses habiletés (Salvendy, Robson et Babiak, 1990) et la façon de conceptualiser le processus de groupe et, par conséquent, influence la façon de mettre en œuvre 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 à utiliser le processus de groupe est perçue comme une habileté avancée (Robinson, Jones et Berglund, 1996) difficile à mettre en œuvre 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 que peut procurer l'intervention de groupe, ainsi que 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, 1990) peuvent aussi jouer un rôle dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique.
- Les caractéristiques du contexte organisationnel telles que 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 considérées comme des éléments qui peuvent agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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. Toutefois, l'engouement actuel pour ce mode d'intervention donne lieu à une certaine improvisation dans la mise sur pied des services de groupe.

Si l'on fait 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. Ainsi, les recherches sur la préparation des intervenants à l'intervention de groupe sont peu nombreuses et, dans la

formation à ce mode d'intervention, on note un manque de développement, de valorisation et de précision dans son orientation. En outre, aucun consensus ne se dégage autour d'une approche de formation pouvant favoriser la mise en œuvre des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique.

Dans ce contexte, plusieurs intervenants arrivent peu préparés à intervenir auprès d'un groupe. Apparaissent alors quatre problèmes sur le plan de l'intervention : la difficulté à accorder l'attention nécessaire au processus de groupe, 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 la difficulté à adopter une position appropriée comme intervenant. L'habileté à travailler sur le processus de groupe est au cœur de ces quatre difficultés.

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

1.5. 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 œuvre de ces habiletés dans la pratique. Ces faits démontrent l'urgence de nous attarder à l'exploration des facteurs agissant sur la mise en œuvre des habiletés spécifiques de ce mode d'intervention dans la pratique.

Les résultats de cette étude serviront dans un premier temps à acquérir des connaissances sur la spécificité des habiletés requises pour réaliser une intervention de groupe et contribueront dans un deuxième temps à décrire ce qui agit sur la mise en œuvre 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 relevés permettront au domaine de la formation et de l'intervention d'appliquer des stratégies facilitant la mise en œuvre des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe.

1.6. TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche est de type exploratoire puisqu'elle se préoccupe d'un phénomène pour lequel les théories sont peu congruentes et documentées. Au sujet de la mise en œuvre des habiletés spécifiques de 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 propres 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 œuvre des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique et conduire par la suite à des études plus approfondies sur le sujet.

1.7. DÉFINITIONS

Dans ce livre, les principaux concepts utilisés sont définis de la façon suivante.

1.7.1. INTERVENTION

Ce livre 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, p. 756).

1.7.2. 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, p. 17).

1.7.3. INTERVENTION DE GROUPE

Si l'on se réfère à quatre définitions de l'intervention de groupe provenant de divers domaines de relations d'aide, on observe 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 selon laquelle 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 socioémotifs ou à accomplir certaines tâches afin d'acquérir du pouvoir » (Turcotte et Lindsay, 2001, p. 9). On s'entend aussi pour dire 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, p. 5) inclut ceci dans sa définition : « [...] *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 ce livre, nous définissons l'intervention de groupe ainsi :

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 socioémotifs, 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) distingue deux catégories de pratique d'intervention de groupe au Québec. La première est orientée vers le développement socioémotif des personnes et du groupe. Quatre des cinq types de pratique de groupes axés sur le développement socioémotif se réalisent en présence d'un professionnel : 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, vise une action menée entre pairs sans la participation de professionnels.

Les groupes de changement personnel ou de traitement fonctionnent selon les mêmes principes que les 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* » (Baker,

1987, p. 66). Il se caractérise par « l'accent mis sur la réadaptation et la modification de comportements » (Turcotte et Lindsay, 2001, p. 24); on y recherche un changement profond de personnalité (Lavoie et Stewart, 1995). Le groupe est vu ici à la fois 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, par conséquent, une position centrale : 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 l'acquisition d'habiletés et de compétences, alors que les groupes de croissance visent à faire prendre conscience du fonctionnement ou des compétences personnelles de leurs 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 et composé de mises en situation et activités diverses. 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. Encore une fois, 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, p. 14). Le fonctionnement du groupe est géré d'abord par l'intervenant qui se doit de rendre le groupe capable de se gérer lui-même.

Une distinction doit être faite ici 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 forment 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. Contrairement à ce qui est observé dans les groupes axés sur les besoins socioémotifs, 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 catégorie : les groupes autogérés ou basés sur l'*empowerment*, les groupes de développement communautaire, ceux de planification sociale et ceux d'animation sociale. Leurs membres 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 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 consiste à s'assurer que l'équipe fonctionne de façon satisfaisante, et à mettre en place les conditions nécessaires pour qu'elle remplisse ses mandats.

Ce livre est centré sur les pratiques de groupe où l'intervenant a prise sur le fonctionnement du groupe. Conséquemment, nous écartons les groupes d'entraide et ceux d'action sociale. Nous ne traitons pas non plus des groupes de fonctionnement organisationnel puisque leurs objectifs ne correspondent pas aux visées de ce livre, les intervenants étant, à l'intérieur de ce type de groupe, des bénéficiaires du groupe. Dans cet

ouvrage, il est question des pratiques de groupe dont relèvent celles axées sur le développement socioémotif, et plus particulièrement des pratiques de traitement et de soutien, celles-ci étant plus centrées sur l'utilisation du processus de groupe.

1.7.4. 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 offertes par les définitions de Landry (1995) et de De Visscher (1991). Ces auteurs contemporains 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 formuler notre propre définition :

Un groupe restreint est un système psychosocial [...] (Landry, 1995, p. 53) [...] constitué de cinq à vingt personnes se réunissant de façon régulière autour d'une situation d'existence commune ou d'un sort collectif (Leclerc, 1999, p. 30) et [...] ayant la possibilité de se percevoir, de communiquer et d'interagir au niveau interpersonnel et intragroupal (De Visscher, 1991, p. 51) leur permettant ainsi de reconnaître [...] l'interdépendance de leurs sorts individuels (Leclerc, 1999, p. 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. Cela 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 de processus répond au comment et au pourquoi des *comportements de groupe* (Richard, 1995, p. 12-13, passages soulignés par l'auteur).

1.7.5. HABILITÉ

L'ambiguïté entourant le concept d'habileté en intervention de groupe (Anderson, 1984, 1997) et la centralité de celui-ci pour ce livre 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 ainsi : « La qualité d'une personne habile qui exécute ce qu'elle entreprend avec autant d'adresse, d'intelligence, que de compétence » (1995, p. 1063). Pour Malglaive (1990, p. 81), 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* renvoie au savoir-faire. L'association des termes savoir-faire et habileté caractérise plusieurs définitions. À titre d'exemple, Beaudry et Trotter (1994, p. 1) définissent l'habileté comme suit : « Un ensemble de comportements de l'ordre du savoir-faire mis en œuvre dans une situation donnée », alors que Legendre (1993, p. 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 œuvre d'une habileté est largement répandue (Beaudry et Trotter, 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, p. 20). La façon de définir le problème amène l'intervenant à choisir le geste singulier à poser qui lui semble le plus pertinent dans le contexte. Par conséquent, une habileté est toujours mise en œuvre 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). Cela 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 œuvre, certains gestes devenant alors plus pertinents que d'autres. Enfin, certains gestes sont plus complexes que d'autres à mettre en œuvre. 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), et ce 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). Brill (1997, p. 240) définit l'habileté ainsi : « *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 poser le bon geste au bon moment.

Les divers éléments retenus précédemment nous amènent à formuler la définition suivante pour ce livre :

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 socioémotifs 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 relevons 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 œuvre de la connaissance. Cette conception rejoint celle du *Petit Robert* (1995, p. 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, p. 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, p. 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* ».

Selon le consensus qui se dégage, 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 œuvre d'une habileté. La notion d'habileté dénote une perspective plus globale (Malglaive, 1990) que celle de technique et pour mettre en œuvre une habileté, il faut habituellement utiliser un ensemble de techniques.

Une autre confusion fréquente résulte de l'emploi du terme compétence au lieu d'habiletés. La compétence représente la capacité personnelle de remplir un rôle, d'exécuter une tâche selon des critères de performance établis (Tremblay, 1992). Elle comporte l'intégration d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire (Chéné, 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 propres à ce mode d'intervention.

Il arrive aussi parfois de retrouver une ambiguïté entre les termes capacité et habileté. Pour Legendre (1993, p. 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'accomplir 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 » (Malglaive, 1990, p. 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, p. 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 certaines fonctions. Dans ce sens, nous adoptons en partie la définition de Leclerc (1999, p. 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 n'approuvons toutefois pas l'inclusion de la notion de rôle retrouvée originairement à l'intérieur de cette définition. Pour nous, les fonctions s'insèrent à l'intérieur du rôle de l'intervenant.

1.7.6. FACTEUR

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

Un facteur est ici défini comme suit :

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 de une ou plusieurs habiletés spécifiques de 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. Après avoir exploré le contexte permettant de cerner le problème principal de recherche et défini les concepts qui en découlent, nous sommes maintenant en mesure de décrire l'avancement des connaissances sur les facteurs de mise en œuvre des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe.

LA RECENSION DES ÉCRITS

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 qui se posent le plus souvent lors 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. Comme nous l'avons déjà mentionné, la littérature a jusqu'à maintenant accordé peu d'attention à cette difficulté.

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 propres à ce mode d'intervention et les éléments pouvant expliquer les difficultés de mise en œuvre de ces habiletés dans la pratique.

2.1. L'INTERVENTION DE GROUPE

Le groupe restreint constitue une structure sociale grâce à 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, 1988).

En raison d'un contexte social marqué par une absence de socialité occasionnée par l'effritement des réseaux de soutien naturels, ses conséquences sur les personnes et les propriétés du groupe restreint, les professionnels en relation d'aide utilisent l'intervention de groupe afin 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 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 ; améliorer la qualité des services.

La recension des écrits révèle que la spécificité de l'intervention de groupe est décrite 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 : 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 faisant ressortir les différences qui existent entre les groupes de soutien et de thérapie, et 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; Brabender 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 procéder.

Comparer l'intervention de groupe à d'autres modes d'intervention est le troisième angle adopté 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 intéressant sur les différences et les ressemblances entre l'intervention individuelle et celle de groupe. Les auteurs qui ont mené des études 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'a attiré 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 établir la spécificité de 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 procure 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 relevés 11 facteurs thérapeutiques présents à l'intérieur d'un groupe de traitement. Yalom (1995, p. xii) définit ces facteurs comme « *the actual mechanisms of effecting change in the patient* ». Sur cet aspect, on trouve 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 ayant pour mandat 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 ce livre, 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, en plus d'être en cohérence avec la dynamique d'aide mutuelle.

Bien que largement diffusées et reconnues comme apport du groupe, ces ressources ne sont pas toutes propres 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 et Tarrant (2001) 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 de 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 les suivantes.

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 : échanger sur une situation de vie commune permet d'atténuer l'impression d'être seul à la vivre et très souvent la dédramatise.

Le contrôle mutuel : la rétroaction émise par les membres constitue l'élément clé par lequel le changement se produit 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. Cela 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 mini-société, 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 à l'extérieur de celui-ci. Ce dernier devient alors en quelque sorte 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'effet 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 reproduction 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 : cet aspect est signalé uniquement dans les groupes de soutien et surtout en service social (Northen, 1991 ; Heap, 1987 ; Shulman, 1979). Le groupe devient une ressource importante 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 les suivants.

Le partage d'informations : les informations que détiennent les membres et l'intervenant par rapport à la cible commune permet de réunir une grande diversité 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 d'espérer qu'il s'en sortira.

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 de leur contrôle ou dépendent des conditions sociétales.

Finalement, on convient dans les divers domaines de l'intervention de groupe que l'émergence de ces ressources ou facteurs requiert la présence de conditions facilitantes liées au membre, aux relations interpersonnelles, au processus de 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 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 membre du groupe et la réalisation de ses objectifs seront aussi importants que les besoins et la réalisation des objectifs du groupe, ceux-ci englobant les besoins de chaque participant 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 (Sarvi et Galinsky, 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 certains de ses 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 ayant des objectifs de croissance personnelle (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 chose 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, p. 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 aspects particuliers 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'aïdés et d'aïdants (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 suppose 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 jouent un rôle thérapeutique et de soutien 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 envisager 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. Pour y parvenir, l'intervenant doit soutenir, évaluer et favoriser l'évolution des processus de groupe tout en devenant une des multiples sources d'aide du groupe. En plus de respecter les besoins, le rythme, le développement et les objectifs du groupe, et de veiller à faire profiter le groupe de son expertise, il doit chercher à se dégager d'une position centrale pour tendre à occuper une position égalitaire, voire 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). En tant qu'expert du processus, il doit rendre le groupe capable de s'approprier son pouvoir et lui apprendre 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, dont nous rappelons ici la définition :

[...] 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. Cela 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 de processus répond au comment et au pourquoi *des comportements de groupe* [...] (Richard, 1995, p. 12-13, passages soulignés par l'auteur).

On perçoit le processus comme l'aspect de la vie du groupe qui change de minute en minute, voire 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 dès 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 nous ramène à examiner le fonctionnement interne du groupe restreint. Parmi les nombreux modèles expliquant ce fonctionnement, nous privilégions la perspective de Lewin (1975), père de la dynamique de groupe, et la perspective systémique de Tubbs (1992). De Lewin, nous retenons les idées de tensions qui peuvent 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 ces derniers 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'accent sur l'interinfluence des différents sous-systèmes internes au groupe de même que sur 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, Cossette et Poisson, 1991, p. 321). Synonyme de but, elle représente la raison d'existence du groupe. Elle remplit trois fonctions. Elle est d'abord un élément rassembleur des objectifs et des intérêts personnels autour duquel peut s'élaborer le travail du groupe (Boisvert *et al.*, 1991). Elle sert ensuite à établir 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). Enfin, son appropriation permet de favoriser l'émergence des autres phénomènes de groupe.

Leclerc (1999, p. 30) soutient 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 ce livre.

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, p. 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 se produit 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 s'énonce comme suit : « 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 Gergen et Gergen, 1984, p. 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, p. 202).

Associée à la vie socioaffective, au climat et au moral du groupe, la cohésion est souvent désignée par les expressions « sentiment d'appartenance » et « sentiment du nous ». Elle constitue la résultante de l'interaction de groupe, mais aussi un élément qui influence la communication dans le groupe (Tubbs, 1992). La cohésion est issue de la force d'attraction qui existe entre les membres et qui leur permet de se propulser vers un engagement favorable au travail sur la cible commune. Sans elle, on ne peut envisager le groupe comme un tout.

En outre, 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 sociodémographique). 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 et à l'espace physique ainsi qu'aux positions formelles telles que les statuts de représentation, les positions d'intervenant, de membre, de président et de secrétaire (Mucchielli, 1975).

La structure informelle concerne 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 suit: «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, p. 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, p. 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 établies 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 instaurent 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, p. 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). C'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 à travers la personnalité et les ressources particulières de certains membres synthèse et en fonction d'une situation donnée (Richard, 1995).

Entraîner le groupe vers une direction jugée 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, p. 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 commencer l'expérience, cette étape 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 HABILITÉS DE L'INTERVENANT DE GROUPE

L'intervention de groupe a pour fondement 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. Cela 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, p. 25).

Coyle (1959, dans Steinberg, 1997, p. 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 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 Roberston, 1985 ; Steinberg, 1993 ; Association for the Specialists in Group Work, 1994 ; Middleman, 1990 ; Rosemberg, 1993) et sur la mise en œuvre 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).

Ce livre ayant pour but de déterminer les facteurs agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 deuxième 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 reliées à l'intervention de groupe. Le sixième et dernier point regroupe les habiletés spécifiques de 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 préciser 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 émotive, la sollicitude (*caring*), l'attribution du sens et les fonctions de procédure ou d'exécution. Toutefois, 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, p. 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 socioaffective du groupe. Le mot « facilitation » est employé à la fois pour décrire la fonction d'organisation et de maintien d'une vie socioaffective 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, 1988 ; 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, 1988 ; 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 socioaffective satisfaisante est une troisième fonction autour de laquelle les auteurs se rallient. Les expressions suivantes sont utilisées :

- facilitation (Maccio, 1983, 1988; 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 et Rivas, 1995);
- étapes d'évolution du groupe (Garland, Jones et Kolodny, 1965; Berman-Rossi, 1993).

Quelques auteurs déterminent 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 l'Association for the Specialists in Group Work (1994) auprès de 64 établissements 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 une incidence 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.

Suivant un premier consensus, un intervenant de groupe doit, au même titre qu'un intervenant œuvrant 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, 1996), c'est-à-dire être conscient de ses forces et limites, ainsi que de l'effet de ses gestes et attitudes sur le processus de groupe.

La littérature indique 11 qualités que doit posséder un intervenant de groupe :

1. Croyances aux forces du groupe : l'étude de Dépinoy (2002) révèle 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 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 Hartley, 1962) avancent même qu'un intervenant de groupe a un côté exhibitionniste et quelque peu théâtral.
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, Ahlman et Robbins, 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, 1962; 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 et Hartley, 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 et quelque peu 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 DE L'INTERVENTION DE GROUPE

Les habiletés spécifiques de 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 propres 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 de celles nécessitées par l'intervention individuelle (Furhiman et Burlingame, 1990). Ainsi, il est fréquent de voir une transposition intégrale des habiletés mises en œuvre dans l'intervention individuelle à celles requises par le 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 propres à l'intervention de groupe sont décrites avec les mêmes mots que ceux utilisés pour l'intervention individuelle sans mise en garde ou notes à ce sujet.

Furhiman et Burlingame (1990) relèvent que la littérature se contredit sur cet aspect: on observe d'une part que l'intervention individuelle et celle de groupe sont pratiquement similaires dans leurs fondements, habiletés et techniques, et que, d'autre part, ces deux modes d'intervention sont dissemblables. Une confusion existe donc au regard de la spécificité des habiletés requises par l'intervention de groupe. Ainsi, seulement deux groupes d'auteurs précisent des repères nous permettant de déterminer la spécificité d'une habileté mise en œuvre dans 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 semblent plus complètes eu égard à la façon dont nous définissons les phénomènes de groupe. Pour cet auteur, une habileté est rattachée 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, qui sont 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 de 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 de la recherche de Lieberman, Yalom et Miles (1973) pour la pratique, ses résultats sont restés inexploités (Polcin, 1991 ; Tinsley *et al.*, 1989). Depuis, peu de recherches ont été entreprises sur le thème des habiletés spécifiques de 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’échantillon est constitué d’enseignants, et les données sont recueillies auprès de 140 étudiants sur cinq trimestres ; les résultats sont concluants.

Un sondage mené par l’Association for the Specialists in Group Work (1994) auprès de 64 maisons d’enseignement en counselling fait ressortir 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 psychoéducatif).

Nous observons que des typologies d’habiletés spécifiques sont tirées d’études visant à développer des stratégies de formation facilitant la mise en œuvre d’habiletés reliées à l’intervention de groupe. Les habiletés dégagées sont alors issues de recension des écrits. C’est ainsi qu’ont été élaborées les typologies de Harvill (1983), identifiant 4 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 requises par 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, Keener et Mas, 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 Furhiman, 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 HABILITÉS REQUISES PAR L'INTERVENTION DE GROUPE

Nous recensons 34 typologies d'habiletés ou de techniques utilisées dans l'intervention de groupe comptant quelque 120 habiletés ou techniques reliées 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 au sujet des habiletés que nécessite l'intervention individuelle et de groupe ainsi que l'utilisation des termes habiletés et techniques nous impose, avant de rédiger cette partie, de procéder à des comparaisons et à une épuration du matériel recueilli.

La première opération permet de cerner les habiletés pouvant être mises en œuvre dans plus d'un mode d'intervention. Chacune des 34 typologies est comparée à deux autres rattachées à 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 reconnus comme étant propres à l'intervention de groupe. Elle relève 27 habiletés générales mises en œuvre dans les modes d'intervention individuelle, conjugale,

familiale et de groupe. D'autre part, nous sélectionnons la typologie de Beaudry et Trottier (1994), synthèse de 19 typologies en intervention individuelle et adaptée au contexte québécois.

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 des auteurs suivants : Carrière, 1976 ; Maier, 1970 ; Limbos, 1975 ; Corey, 1982 ; Dyer et Vriend, 1977 ; Dies, 1983 ; Ohlsen, 1977 ; Saint-Arnaud, 1989 ; Dehelz, 1999 ; 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 effectuée, alors que dans la seconde les habiletés sont classées selon les fonctions de l'intervenant de groupe liées à la tâche, à la procédure et à la vie socioaffective.

Une deuxième catégorie de typologies se caractérise par la cohabitation d'habiletés générales et d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. Cette rubrique comprend 18 typologies. Voici quels en sont les auteurs : Corey et Corey, 1987 ; Mayadas et Duehn, 1982 ; Ephross et Vassil, 1988 ; Shulman, 1979 ; Bédard, 1985 ; Brandler et Roman, 1991 ; Anderson et Robertson, 1985 ; Harvill, 1983 ; Association for the Specialists in Group Work, 1994 ; Wasserman et Danforth, 1988 ; Toseland et Rivas, 1995 ; Glassman et Kates, 1986 ; Steinberg, 1997 ; Ouellet, 1981, 1983 ; Legault, 1988 ; Weil, 1988 ; Gitterman, 1989 ; 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 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 points communs existent dans les phénomènes sélectionnés pour faire partie de la typologie. En revanche, 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.*, 1982 ; 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) vise 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 et Rivas (1995) sur le processus de groupe établit 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. Pour ce faire, nous utilisons les définitions des termes habileté et 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 socioémotifs 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.*

En comparant chacun des énoncés des typologies recensées à ces deux définitions, nous avons éliminé une trentaine de techniques faisant partie des typologies. C'est à l'intérieur des typologies formulant les habiletés à l'intervention en termes d'habiletés générales que nous relevons le plus d'énoncés qui ne correspondent pas à la définition d'une habileté. Voici des 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 différenciation entre les habiletés propres à l'intervention individuelle et à celle de groupe (Furhiman et Burlingame, 1990). Dans un second temps, nous l'expliquons par le fait qu'une des caractéristiques de l'intervention de groupe est sa double cible : la personne et le groupe. Il est par conséquent logique et nécessaire de mettre en œuvre des habiletés reliées 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 elles ne sont pas spécifiques de l'intervention de groupe.

En conclusion, cet essai de synthèse des typologies permet de mieux cerner les habiletés spécifiques de 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 de l'intervention de groupe. Cette synthèse confirme l'enchevêtrement important existant entre les habiletés générales et les habiletés spécifiques de l'intervention de groupe, et fait encore une fois ressortir la pauvreté des connaissances sur les habiletés propres à ce mode d'intervention.

2.3.6. LES HABILÉTÉS SPÉCIFIQUES À L'INTERVENTION DE GROUPE

Cette section dresse un tableau exhaustif des habiletés spécifiques de 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 qu'ils sont définis dans ce livre, 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 : ensemble de gestes singuliers auquel l'intervenant a continuellement recours, peu importe le moment, l'étape 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 termes 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, p. 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, cela 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 visant à 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 pré-groupe), cela consiste à :

- 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, on cherche à :

- 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 et Rivas, 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);
- définir 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 et Rivas, 1995);
- mobiliser les ressources du groupe vers le but commun (Ouellet, 1981; Association for the Specialists in Group Work, 1994; Toseland et Rivas, 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 et Rivas, 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 elle est perçue comme propre à l'intervention de groupe (Furhiman et Burlingame, 1990).

En voici quelques unes :

- 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 et Rivas, 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 et Corey, 1987 ; Gitterman, 1989) ;
- inviter chaque membre à communiquer ouvertement avec le groupe (Ouellet, 1983) ;
- utiliser des moyens indirects pour favoriser l'interaction (p. ex., des 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 œuvre 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 œuvre de façon constante. Son importance nous incite à en faire une catégorie particulière. En voici des exemple :

- 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 et Rivas, 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 et Rivas, 1995; Ouellet, 1981);
- amener les membres à comprendre 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) *Habiletés relatives à la mise en place des structures formelle et informelle propices au développement du groupe*

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

- 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) *Habiletés favorisant l'établissement de normes démocratiques et d'une culture propice au travail du groupe*

Définition : ensemble de gestes singuliers mis en œuvre par l'intervenant dans l'intention d'inciter le groupe à adopter des normes et à instaurer 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 et Rivas, 1995 ; Ouellet, 1983) ;
- encourager les membres à parler de l'effet 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 et Rivas, 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) *Habiletés permettant au groupe de développer un système de rôles adéquats*

Définition : ensemble de gestes singuliers mis en œuvre 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 et Rivas, 1995).

H) *Habiletés favorisant l'émergence du leadership*

Définition : ensemble des gestes singuliers mis en œuvre par l'intervenant dans l'intention de favoriser l'émergence du leadership et de solliciter la contribution du leader interne dans l'actualisation de la tâche, ainsi que dans le développement du groupe. L'intervenant veillera alors à :

- 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 dans l'intention de stimuler le groupe à résoudre les conflits et à surmonter les obstacles de travail de façon à progresser vers la cible commune. En voici des exemples :

- travailler sur le sens de la présence des membres dits « difficiles » (Shulman, 1979 ; Toseland et Rivas, 1995 ; Association for the Specialists in Group Work, 1994) ;
- déterminer les normes dysfonctionnelles et rechercher le consensus avec le groupe sur la façon de les modifier (Toseland et Rivas, 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 par l'intervenant dans 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 étant propre 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 créerait de la redondance puisque parler des étapes revient à parler des phénomènes. C'est pourquoi nous ne relevons 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) ;
- reconnaître 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 attentif et réceptif aux communications voilées et les clarifier 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 éparsée (notamment sur les 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 reliées 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 de l'intervention de groupe. À notre avis, cela dénote une pauvreté de l'avancement des connaissances sur tout ce qui relève des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. Cette situation pourrait être en soi un premier élément agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques dans la pratique. Le prochain point expose l'ensemble des éléments trouvés dans la littérature pouvant expliquer les difficultés de mise en œuvre d'habiletés propres à l'intervention de groupe dans la pratique.

2.4. LES ÉLÉMENTS EXPLICATIFS DES DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE D'HABILETÉS SPÉCIFIQUES DANS LA PRATIQUE

Signalons d'abord que le nombre d'écrits sur les difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique est plutôt restreint et que nous ne repérons aucune recherche consacrée à ce thème. En fait, c'est en consultant des recherches sur des thèmes apparentés que nous avons trouvé des données relatives à ce sujet. Les thèmes de recherche qui nous ont permis de soutirer des éléments d'explication sont les suivants :

- l'influence des valeurs des établissements d'enseignement supérieur sur la formation d'attitudes à l'égard de l'intervention de groupe (Bernard, 1991) ;
- l'incidence 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 à l'égard de la formation pratique et le développement des habiletés (Knight, 1997 ; Wiggins et Carroll, 1993 ; Murphy *et al.*, 1996) ;
- l'effet du nombre d'heures d'exposition et d'expériences sur le développement de la confiance en ses habiletés (Salvendy, Robson et Babiak, 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 sur l'intervention de groupe. Leurs attitudes à l'égard de ce mode d'intervention se forment sous l'influence des valeurs véhiculées dans les établissements d'enseignement supérieur 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 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 institutions et certains 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 œuvre les habiletés propres à l'intervention de groupe dans la pratique.

2.4.2. LA FORMATION

A) *La durée*

La recherche de Steinberg (1993) montre que la durée de la formation a un effet sur les comportements de l'intervenant dans ses efforts pour développer l'aide mutuelle. Après avoir recueilli 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 une incidence 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 reliés 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 œuvre d'habiletés spécifiques de 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 reliée 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'effet 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 qui sont convaincus 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 à l'égard de la formation reçue tant théorique que pratique peut être un élément agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 révèlent 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 l'expression du 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 et 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 quant à la nature des habiletés qu'exige 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 œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique.

Ces trois éléments: la durée de la formation, la perception de la satisfaction de la formation théorique et pratique, de même que l'orientation de la formation, peuvent être considérés comme des éléments expliquant les difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 œuvre 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 bien 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 nettement 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 qui surgissent à l'esprit des novices et des intervenants expérimentés lors d'une intervention de groupe. Soixante participants répartis également en trois sous-groupes, soit un d'intervenants non expérimentés, un de débutants (un à trois groupes) et un dernier constitué d'intervenants expérimentés (six 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 en recherchant les différences entre les réactions des intervenants novices (aucune expérience), débutants (un à six groupes) et experts (huit 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 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 termes 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 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. L'analyse des résultats démontre que ces participants considèrent l'expérience comme le facteur permettant d'augmenter l'aisance relativement à cette habileté.

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 de 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). Par conséquent, 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), dans leur étude sur les facteurs influençant la pratique du service social des groupes, 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 relevés, les conditions reliées à 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 les résultats de l'étude de Turcotte et Fournier (1994) dans laquelle 34,6 % des répondants affirment manquer de supervision professionnelle et définissent ce manque comme une entrave 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 œuvre 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 évoquée dans l'étude française de Dépinoy (2002), qui 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 déchargés des interventions individuelles est indiqué par plusieurs comme un frein important à l'engagement des intervenants dans l'intervention de groupe.

Ce sont de tels contextes de travail qui font en sorte que l'intervention de groupe continue d'être perçue comme un mode d'intervention de second choix (Frost et Alonso, 1993). Cette réalité constitue un autre élément agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. En somme, 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 œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe.

2.4.5. LES FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL

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

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

Tout en rappelant 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 précisent 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 œuvre d'habiletés spécifiques de 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 émotive 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 doit 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 malaise, 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'échec 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 consiste à 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 à ne pas leur prêter assez d'attention.

En résumé, les éléments d'explication relevés jusqu'à maintenant sur les difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique ont des origines diverses. Ce premier constat nous porte à croire que cette mise en œuvre se réalise en fonction d'un ensemble d'éléments. Cependant, il faut se rappeler que les informations recueillies sont déduites de résultats de recherches sur des thèmes apparentés à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 diversité de ces sources nous donne une vision fragmentée de ce qui peut agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique. Par conséquent, afin d'avoir une vision plus unifiée de ces éléments, il conviendrait de les explorer davantage.

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 œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique et les éléments agissant sur elle concernent d'abord les intervenants. Ceux-ci ont constitué au fil de leur pratique un réservoir d'expériences qui peut contribuer à l'avancement des connaissances sur les facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention. Ils sont aussi en position idéale pour évaluer les données recueillies sur les éléments d'explication précédents. Tenter de connaître leurs perceptions permet, d'une part, de rassembler les éléments fragmentaires que nous possédons sur le sujet et, d'autre part, de préciser la nature des habiletés requises pour intervenir en groupe. Il serait aussi pertinent de connaître leur façon de définir les difficultés de mise en œuvre de ces habiletés dans la pratique et de vérifier dans quelle mesure l'absence de discrimination entre les habiletés reliées à l'intervention individuelle et celles qui sont propres à l'intervention de groupe pose un problème.

Par leur expérience, les intervenants peuvent nous amener à mieux situer l'importance de chacun des éléments repérés en relation avec la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la

pratique, et nous aider à saisir leur influence mutuelle. Ils peuvent en outre apporter de nouveaux éléments nous permettant d'obtenir une vision plus complète des facteurs influençant la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 de l'intervention de groupe ?
2. Quelle est leur perception des difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique ?
3. À quels facteurs les intervenants attribuent-ils ces difficultés de mise œuvre ou comment les expliquent-ils ?

SYNTHÈSE

Ce 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 dans les concepts centraux de ce mode d'intervention. Cependant, 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 pour mettre 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. Cela exige 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 amenée 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 que requiert l'intervention de groupe. S'y remarquent aussi de nombreuses façons de décrire les fonctions de l'intervenant de groupe, une absence de distinction entre les habiletés d'intervention individuelle et celles de groupe, une rareté de recherches sur les habiletés spécifiques de 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 de l'intervention de groupe que nous avons classées en fonction des phénomènes de groupe.

La recension réalisée sur le thème des éléments expliquant les difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique laisse supposer que ces difficultés peuvent être multiples et tributaires des facteurs 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 relative aux difficultés de mise en œuvre d'habiletés propres à l'intervention de groupe dans la pratique nous semble être une source d'informations précieuses pour le développement des connaissances sur ce thème. La formulation des sous-questions à l'étude complète ce chapitre. Il convient maintenant de poursuivre la démarche en décrivant le cadre de référence.

LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LA MÉTHODOLOGIE

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

La première partie de ce chapitre (soit les sections 3.1, 3.2, 3.3.) est consacrée à la présentation du cadre de référence servant de structure à cette recherche et la seconde à la description de la méthodologie utilisée.

Voyons d'abord le cadre de référence. 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

visé à aider les membres et le groupe à satisfaire leurs besoins socioémotifs, 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 relevée par Shulman (1979, 1999) ;
2. La double position d'aidant et d'aidé confère au membre une certaine flexibilité et lui permet 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 ;
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 pré-groupe vise 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 constitue la période destinée à la réalisation de la cible commune ; aussi est-elle la plus longue. La phase de fin est consacrée à terminer le travail du groupe.

Ce découpage de l'intervention de groupe en phases a permis de répartir les habiletés spécifiques selon le moment le plus approprié pour leur mise en œuvre et de situer avec plus de facilité l'origine des difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe.

3.2. LES HABILÉTÉS 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 socioémotifs 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 d'établir les habiletés spécifiques de l'intervention de groupe, nous procédons comme suit : l'identification des habiletés générales, la sélection des habiletés spécifiques relevées dans les typologies recensées et la classification des habiletés à partir des critères établis par Anderson (1984, 1997).

3.2.1. LES HABILÉTÉS GÉNÉRALES

L'objet de cet ouvrage portant sur les habiletés spécifiques est de repérer les habiletés qui se rapportent exclusivement à l'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 propre à l'intervention de groupe consiste donc à vérifier si les habiletés repérées sont mises en œuvre dans d'autres modes d'intervention, notamment en 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 les modes d'intervention individuelle, conjugale, familiale et de groupe. Son orientation théorique respecte donc la philosophie de l'intervention de groupe.

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 propres 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, définir les thèmes prédominants et maintenir l'attention sur la tâche. Malgré leur statut reconnu d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe, celles-ci sont aussi mises en œuvre dans d'autres modes d'intervention.

3.2.2. LES CRITÈRES D'UNE HABILITÉ SPÉCIFIQUE EN INTERVENTION DE GROUPE

La confusion existant dans la littérature sur la spécificité d'une habileté reliée à l'intervention de groupe nous a obligée à rechercher des indications auxquelles nous référer pour déterminer si une habileté pouvait être considérée comme étant spécifique de ce mode d'intervention. Quelques auteurs se sont préoccupés de préciser les critères de spécificité d'une habileté mise en œuvre dans l'intervention de groupe. Selon Gill et Barry (1982), une telle habileté 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 de 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 notre cadre de référence.

Rappelons les **critères** de cette grille :

1. L'intervenant s'adresse à une interaction entre deux participants et plus (Middleman, 1990 ; Anderson, 1984, 1997) dans l'intention :
2. De stimuler ou de favoriser le développement de cette interaction ;
3. D'encourager la mise en place et le partage de responsabilités par rapport 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 HABILITÉS SPÉCIFIQUES SELON LES TYPOLOGIES

Les habiletés spécifiques présentes dans les 34 grilles d'habiletés visant l'intervention de groupe ont d'abord été classées à partir du critère 1. De portée universelle, celle-ci nous a fourni un point de départ pour sélectionner ces 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 de l'intervention de groupe. Seules des parties de typologie comportaient des habiletés propres à ce mode d'intervention.

En comparant ces parties de typologies, nous avons en outre relevé 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 commencé notre sélection en repérant les habiletés spécifiques présentes dans cette source première et avons classé chacune d'elles 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'elles.

Parmi les **typologies ayant fait l'objet de recherches**, nous avons retenu celle de :

- Mayadas et Duehn (1982), 4 habiletés sur 12 ;
- Harvill (1983), 3 habiletés sur 4 ;
- Corey et Corey (1987), 4 habiletés sur 18 ;

- l'Association for the Specialists in Group Work (1994), 2 habiletés sur 7;
- Unger (1993) 1 habileté sur 1.

Parmi les **typologies sur les étapes de développement**, nous avons retenu celle de :

- Garland, Jones et Kolodny (1965), 6 habiletés sur 29;
- Anderson (1984, 1997), 3 habiletés sur 54;
- Berman-Rossi (1993), 5 habiletés sur 27.

Parmi les **typologies sur le processus de groupe**, nous avons retenu celle de :

- Middleman (1990), 8 habiletés sur 19;
- Toseland et Rivas (1995), 6 habiletés sur 12.

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

- Shulman (1976), 1 habileté sur 23;
- Glassman et Kates (1986), 1 habileté sur 29;
- Legault (1988), 2 habiletés sur 25;
- Gitterman (1989), 4 habiletés sur 37;
- Steinberg (1997), 2 habiletés (cette auteure ne formule pas de typologies formelles mais définit des habiletés spécifiques tout au long de son œuvre; une habileté n'apparaît pas dans les autres listes);
- Posthuma (1996), 1 habileté (cette auteure ne formule pas de typologie formelle, mais elle est la seule qui définit 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 de l'intervention de groupe; en voici les auteurs: Saint-Arnaud, 1987; Limbos, 1975; Corey, 1983; Dies, 1982; Dyer et Vriend, 1977; Ohlsen, 1977; Dehelz, 1999.

Par ces opérations, nous avons aussi été en mesure de constater que les typologies de première source incluaient les nomenclatures tirées des auteurs suivants: Ouellet, 1981, 1983; Bédard, 1985; Anderson et Roberston, 1985; Ephross et Vassil, 1988; Weil, 1988; Carrière, 1976; Brandler et

Roman, 1991 ; Furhiman et Burlingame, 1990 ; Wasserman et Danforth, 1988 ; Corey et Corey, 1982 ; Maier, 1970. C'est pourquoi celles-ci n'apparaissent pas dans le cadre de référence.

3.2.4. TABLEAU SUR LES HABILÉTÉS SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION DE GROUPE

Le tableau suivant (tableau 3.1) présente l'ensemble des 53 habiletés retenues comme étant spécifiques de l'intervention de groupe. Elles ont d'abord été classées selon les phases d'intervention. Les habiletés de la phase de travail ont été sous-divisées en deux catégories : celles à mettre en œuvre tout au long de cette phase et celles qui sont particulières aux étapes de développement. Signalons l'absence d'habiletés spécifiques de 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 termes 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).

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 le classement 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, tandis que celui d'encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe l'est aux fonctions de régulation, de métacommunication,

Tableau 3.1
Habilités spécifiques de l'intervention de groupe 1, 2

<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 à l'égard du processus de groupe.</i></p>	<p>Critère 4 <i>Inventer 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>
<p>PHASE PRÉGROUPE</p>			
<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 (Association for the Specialists in Group Work, 1994). 			
<p>PHASE DE DÉBUT</p>			
<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le passage des objectifs personnels vers ceux de groupe (Legault, 1988). - Déterminer et favoriser la création de normes et de règles d'organisation démocratique (Steinberg, 1997). - Stimuler l'établissement de normes qui favorisent la contribution des membres et le développement de l'aide mutuelle (Steinberg, 1997). - Établir des buts avec le groupe (Harvill, 1983). 			

Tableau 3.1

Habilités spécifiques de l'intervention de groupe ^{1, 2} (suite)

Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5
<i>Stimuler le développement des interactions.</i>	<i>Encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe.</i>	<i>Inventer le groupe à développer son système d'aide mutuelle.</i>	<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 de 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 à 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). - Définir les normes dysfonctionnelles (Toseland et Rivas, 1995). - Tenir compte des caractéristiques de la culture du groupe (Toseland et Rivas, 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 et Rivas, 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 et Rivas, 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 étape (Corey et Corey, 1987). - Mobiliser les ressources du groupe autour du but commun (Toseland et Rivas, 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 et Rivas, 1995).

Habiletés spécifiques de l'intervention de groupe 1, 2 (suite)

Critère 2 <i>Stimuler le développement des interactions.</i>	Critère 3 <i>Encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du 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 de 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 (Association for the Specialists in Group Work, 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 3.1
Habiletés spécifiques de l'intervention de groupe 1, 2 (suite)

Critère 2 <i>Stimuler le développement des interactions.</i>	Critère 3 <i>Encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe.</i>	Critère 4 <i>Invisiter 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). 	

Habilités spécifiques de l'intervention de groupe ^{1, 2} (suite)

Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5
Stimuler le développement des interactions.	Encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe.	Inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle.	Stimuler le groupe à réaliser sa cible commune et à utiliser les ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision.
2. Habiletés spécifiques aux étapes de développement (suite)			
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 le 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 3.1
Habiletés spécifiques de l'intervention de groupe 1, 2 (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 à l'égard du processus de groupe.</i></p>	<p>Critère 4 <i>Inventer 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>
<p>2. Habiletés spécifiques aux étapes de développement (suite)</p>			
<p>PHASE DE TRAVAIL (suite)</p>			
<p>3^e étape : intimité</p>			
<p>- Maintenir un équilibre entre le dévoilement de soi et le droit à l'intimité (Anderson, 1984, 1997).</p>	<p>- Soutenir ou appuyer le groupe dans ses efforts conjoints d'aide mutuelle et de travail sur la cible commune (Berman-Rossi, 1993).</p>	<p>- Laisser le groupe agir par lui-même (Garland, Jones et Kolodny, 1965),</p> <p>- Remettre au groupe le problème ainsi que la responsabilité de ses décisions (Garland, Jones et Kolodny, 1965).</p>	<p>- Utiliser des stratégies permettant l'expérimentation à l'intérieur et à l'extérieur du groupe (Berman-Rossi, 1993).</p>
<p>4^e étape : interdépendance</p>			

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 termes 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.

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 de 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 ŒUVRE D'HABILÉTÉS 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 de une ou plusieurs habiletés spécifiques de l'intervention de groupe comme geste possible à poser.

La recension des écrits sur les facteurs agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 de l'intervention de groupe.

3.3.1. LES FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL

Les principaux facteurs d'ordre personnel sont les suivants :

- 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 RELIÉS AU 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 tenir dans un groupe, les avantages et les inconvénients 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, Kass et Charles, 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 théorique 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, Robson et Babiak, 1990 ; Kivlighan et Quigley, 1991 ; Sexton-Villalta, 1995).

3.3.3. LES FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

- la valeur accordée à l'intervention de groupe par les établissements d'enseignement supérieur et les organisations 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).

Ce dernier point complète la démarche qui sous-tend l'élaboration du cadre de référence. La structure de cette recherche étant mise en place, nous sommes présentement en mesure d'élaborer la stratégie de recherche.

Le cadre de référence étant établi, nous allons maintenant présenter la méthodologie de recherche. Les sections 3.4, 3.5, 3.6 et 3.7 décrivent les diverses étapes et démarches réalisées à cet effet.

3.4. LE TYPE DE RECHERCHE

Le fait que la question de recherche explorait un aspect de l'intervention de groupe peu connu jusqu'à maintenant justifiait le choix de la recherche qualitative, méthode adaptée aux situations de recherche visant « *à approfondir un processus, un phénomène* » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 88).

3.5. L'ÉCHANTILLON

3.5.1. LA MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE

La méthode d'échantillonnage utilisée a été non probaliste. Parmi les diverses techniques lui étant associées, nous avons privilégié la technique « 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. Cette technique d'échantillonnage est utile pour recruter des populations spécifiques ou difficiles à joindre (Rubbin et Babbie, 1997). Par contre, elle a le désavantage de confiner le recrutement à un réseau X, pouvant ainsi interférer avec la représentativité (Grinnell, 1993; Boudon, 1980). Nous avons résolu ce problème en recrutant les participants à notre étude dans différents milieux physiques d'intervention et en prenant soin d'avoir plusieurs informateurs clés.

3.5.2. 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. 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 propres 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 des habiletés que requiert ce mode d'intervention.

Parmi les types d'organismes correspondant, à ce moment-là, à cette situation, nous avons privilégié les CLSC¹ (Centres locaux de services communautaires), établissements parapublics dont le mandat était d'apporter vers une réponse aux besoins biopsychosociaux d'une population d'un territoire délimité. Comme les mandats étaient assez uniformes d'un CLSC à l'autre, cela nous assurait d'un contexte d'intervention aussi homogène que possible.

3.5.3. LA STRATÉGIE DE RECRUTEMENT

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, 28 gestionnaires ou coordonnateurs et 8 intervenants de groupe que nous connaissions personnellement ont transmis nos coordonnées à 52 intervenants.

3.5.4. LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

A) La composition de l'échantillon

L'échantillon (12 participants) a été constitué 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

Afin d'avoir une certaine homogénéité dans notre échantillon, nous avons choisi un domaine professionnel, soit le 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 diplôme qui permet d'exercer cette profession est le baccalauréat, nous avons opté pour ce type de diplômés.

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

1. Au moment où nous avons réalisé notre collecte des données, les CLSC étaient la structure en vigueur.

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 deuxième critère de composition, pour l'existence d'un écart entre les participants aux plans de la formation et de l'expérience.

Nous avons donc regroupé la moitié des participants (six) ayant reçu une formation courte, soit 45 heures et moins (F-), et l'autre moitié, une formation longue (six), 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; cela nous permettait d'inclure les heures d'activités de formation continue en intervention de groupe suivies 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.

Nous avons aussi veillé à répartir les participants en deux groupes sur le plan de l'expérience: les débutants (six) et les intervenants expérimentés (six). 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.

- 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 (cinq à vingt personnes), et posséder les caractéristiques du groupe de soutien telles qu'elles ont été définies précédemment.

B) Critères de sélection des participants

Deux critères de sélection des participants ont découlé de ces choix de composition. D'abord, 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. Puis, 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 s'ils nous connaissaient. Si tel était le cas, ils n'étaient pas retenus pour cette recherche.

C) Caractéristiques des participants

Le tableau 3.2 donne une vue d'ensemble des caractéristiques des participants à la recherche.

Tableau 3.2

Caractéristiques des participants à la recherche¹

	F+E+			F-E+			F+E-			F-E-		
<i>Participants (noms de code)</i>	<i>Anne</i>	<i>Joie de Vivre</i>	<i>920</i>	<i>Camille</i>	<i>Auro</i>	<i>Germain</i>	<i>888</i>	<i>44190</i>	<i>Lino</i>	<i>Lulu</i>	<i>2010</i>	<i>Rebecca</i>
SEXE	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
ÂGE	51	48	50	45	33	41	39	28	27	34	45	38
SECTEUR D'INTERVENTION												
- Adulte	X			X								
- Maintien à domicile		X			X	X	X		X		X	X
- Enfance/famille/jeunesse			X					X	X	X		
ANNÉE 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	1/2
- 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 groupes/semaine	1	2	1	1	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												Aucune

1. Les noms de code ont été choisis par les participants.

Légende : F+ Formation longue E+ Grande expérience
 F- Formation courte E- Peu d'expérience

Comme l'indique ce tableau, 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. 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 de l'intervention de groupe, nous avons jugé bon de recueillir quelques informations au sujet du soutien professionnel que pouvaient obtenir 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.

3.6. LA COLLECTE DES DONNÉES

3.6.1. 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. Cela nous permettait d'encadrer l'entretien autour des éléments à l'étude, tout en laissant aux participants une liberté d'expression assez large.

3.6.2. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE

A) Cadre général du déroulement des deux entretiens

Les participants ont été rencontrés à deux reprises. Les entretiens ont eu une durée moyenne d'une heure quinze minutes et ont eu lieu à quinze jours d'intervalle.

Afin de considérer le participant comme l'acteur principal de l'entretien et de ne pas lui imposer une façon de percevoir la situation, nous avons utilisé des questions ouvertes. L'ordre des questions permettait de traiter d'abord des thèmes généraux, puis, des thèmes plus reliés 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.

B) Le guide d'entretien

Le guide d'entretien 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 de 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 de 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 propres 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 de l'intervention de groupe issue du cadre de référence; *b)* de recueillir les conceptions des participants sur ces habiletés requises par l'intervention de groupe; *c)* de préparer le participant au deuxième entretien.

- 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 certaines habiletés spécifiques de l'intervention de groupe, nous les invitons à définir les habiletés déployées. Ensuite, ils nous faisaient part de leurs perceptions des facteurs expliquant la facilité ou la difficulté éprouvée lors de la mise en œuvre de ces habiletés spécifiques.

Dans une deuxième étape, nous leur demandions de relever parmi la liste d'habiletés, celles qu'ils considéraient comme faciles ou difficiles à mettre en œuvre, et de nous dire pourquoi. 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.

Enfin, comme troisième étape, nous recherchions leurs perceptions des facteurs facilitant ou non la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique et leur demandions d'indiquer un ordre de priorité à ces facteurs.

3.7. L'ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir retranscrit et vérifié le contenu de l'ensemble des entretiens enregistrés sur bande audio magnétique, nous avons réalisé une analyse qualitative des données en respectant les étapes habituelles, soit la segmentation du matériel, l'élaboration de la grille d'analyse, le codage et l'analyse elle-même.

3.7.1. LA SEGMENTATION

Étape d'organisation et d'appropriation du matériel à analyser, elle a débuté par plusieurs lectures flottantes qui nous ont permis de nous imprégner du sens et des idées générales de chaque entretien. Puis, à partir d'un extrait de *verbatim*, nous avons confronté notre façon de segmenter le matériel auprès de collègues. Nous avons poursuivi en découpant les propos de trois participants (six entretiens) et en classant chacune des unités de sens dans une catégorie. C'est ainsi que nous avons construit peu à peu notre grille d'analyse (Landry, 1992). Nous avons finalement découpé en unités de sens l'ensemble des propos des participants.

3.7.2. LA GRILLE D'ANALYSE

Précisons qu'au 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'avaient été de façon inductive à partir des propos des participants (Mayer et Ouellet, 1991). Une première grille d'analyse comportant des 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. En dépouillant le matériel, nous avons pu constater que les catégories prévues originellement se retrouvaient dans les propos des participants. Notons que notre grille d'analyse initiale s'est enrichie de huit autres catégories grâce aux propos des trois premiers participants.

L'analyse des propos nous a amenée à scinder la catégorie prévue sous l'élément spécificité en cinq catégories représentant somme toute les cinq aspects de l'intervention de groupe tels qu'ils avaient été 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.

Nous avons prévu initialement pour l'élément « habiletés à l'intervention de groupe », 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 mise en œuvre dans l'intervention de groupe.

Sous l'élément « facteurs », la catégorie facteurs inhérents à l'intervention de groupe a été induite du matériel recueilli. Elle regroupe les situations, les faits reliés à l'intervention qui agissent sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe.

Cette nouvelle grille d'analyse a fait l'objet de deux vérifications auprès de personnes différentes qui ont d'abord réagi aux définitions des catégories et sous-catégories, commenté leur clarté, leur exhaustivité, leur étanchéité et leur exclusivité.

3.7.3. LE CODAGE

Nous avons eu recours à deux codeurs d'abord familiarisés avec la grille d'analyse. L'ensemble du matériel a été codé. 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 l'obtention d'un consensus.

3.7.4. LA MÉTHODE D'ANALYSE

Cette analyse étant thématique, nous avons relevé les idées clés dans les propos de chaque participant pour chacune des catégories et ces propos furent comparés à ceux de l'ensemble des participants. Cette opération a permis de dégager un premier système de représentations (Blanchet et Gotman, 1992). Comme nous avons 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.

La teneur des propos et la tonalité émotive furent les premiers repères d'analyse. Cependant, 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 émise. Miles et Huberman (1991, p. 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.

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 avons donc compilé ces deux pondérations.

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.

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 deuxième élément, soit les habiletés spécifiques, constitue l'élément central de cette recherche. Pour parvenir à l'articuler, plusieurs opérations ont été réalisées : 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 et nous les avons présentées dans un tableau en les classant selon les critères d'une habileté spécifique et les phases d'intervention. Cela nous a permis de constater que ces critères pouvaient être associés aux fonctions de l'intervenant de groupe qui agit comme facilitateur. Le troisième élément, soit les facteurs agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique, a été divisé en trois catégories : les facteurs d'ordre personnel, ceux reliés au 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. En revanche, le fait qu'il s'appuie sur un nombre restreint de recherches en limite la portée.

Dans une seconde section de ce chapitre, nous avons explicité le cadre méthodologique de cette recherche. Après avoir justifié le choix du type de recherche, nous avons exposé 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. Passons maintenant aux résultats de cette recherche.

4

DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a porté sur le cadre de référence et sur la méthodologie de cette recherche. Le présent 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 de ce mode d'intervention et les facteurs permettant d'avoir recours à ces habiletés. Il comporte donc trois sections. Pour chacune des catégories de la section, nous présentons une vue d'ensemble de la répartition des énoncés et des participants ainsi que les résultats de l'analyse. 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 reliée à l'intervention de groupe et 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 par l'intervention de groupe, nous répondons aux deux premières sous-questions de cette recherche. Rappelons que la première sous-question porte sur la conception d'une habileté reliée à l'intervention de groupe alors que la seconde veut cerner les perceptions des difficultés de mise en œuvre des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. La réponse à la sous-question visant à explorer les facteurs auxquels les participants attribuent ces difficultés

de mise en œuvre se trouve à la fin de la troisième section, soit celle 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 de 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.

4.1. LA CONCEPTION DE L'INTERVENTION DE GROUPE CHEZ LES PARTICIPANTS

Au début de l'entretien, les participants font spontanément part de leur conception de l'intervention de groupe. Cet aspect constitue une entrée en matière pour situer le cadre conceptuel de l'intervention de groupe dans lequel s'inscrivent leurs perceptions des facteurs de mise en œuvre des habiletés à ce mode d'intervention.

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

Tableau 4.1
Spécificité de l'intervention de groupe

<i>Critères de spécificité de l'intervention de groupe établis par les auteurs</i>	<i>N^{bre} d'énoncés</i>	<i>N^{bre} de participants impliqués</i>
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.

Voyons maintenant ce que les participants disent à ce sujet.

4.1.1. LE RÔLE DE L'INTERVENANT COMME FACILITEUR

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 groupe. 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 dans 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 rapportent 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 « *s'assurer* » de la sécurité physique et émotionnelle des membres 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 surgissent. On lui attribue aussi 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 deuxième fonction en importance attribuée à l'intervenant de groupe par sept participants (15 énoncés). Il s'agit de « *faciliter l'apprentissage*», de « *partager, redonner un savoir*» qui est différent de celui du groupe ou qui, à certains moments, en est absent. Nous observons deux visions différentes de cette fonction. Dans la première, l'intervenant se soucie de partir des besoins des membres, adaptant 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 (sept énoncés). L'intervenant de groupe serait en quelque sorte le « *précurseur de la cohésion*». Il modifie son rôle en fonction du développement du groupe, tient compte de la composition de celui-ci, de la multiplicité des interrelations et de la dynamique en place.

- 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. Ils perçoivent 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 un 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 que l'intervenant de groupe « *devrait écouter sans conseiller, être non directif ou intervenir seulement lorsque le groupe est en difficulté*».

Avec des expressions telles que « *C'est le pignon on/off permettant au groupe d'accéder à l'aide mutuelle*», « *un accessoire et un outil [pour] allumer le groupe*», les participants signalent 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. Par conséquent, l'intervenant de groupe saisit toutes les occasions possibles pour réfuter l'idée qu'il est le seul expert. Dans tous les cas, cela suppose de partager le pouvoir et l'autorité avec le groupe.

Toutefois, deux participants nuancent cette conception de non-expert, laissant entrevoir que l'intervenant est responsable de ce qui se passe dans le groupe. 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* ».

- 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 au sein 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* ».

4.1.2. LE GROUPE COMME RESSOURCE DE CHANGEMENT

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 (huit énoncés). 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'effet 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'effet de celle-ci sur chacun favorisent l'apprentissage interpersonnel.

4.1.3. LA PRIMAUTÉ DU PROCESSUS DE GROUPE

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 « *le groupe est le moteur d'avancement* » indique 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.* »

4.1.4. LA DOUBLE POSITION DU MEMBRE

Cinq participants (sept 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 ressortent 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.

4.1.5. L'ATTENTION ACCORDÉE AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES

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.

4.1.6. 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 termine cette section.

C'est par le biais du rôle et des fonctions de l'intervenant de groupe comme facilitateur que les participants nous informent le plus de leur conception de l'intervention de groupe. Ces conceptions placent l'intervenant de groupe en position d'équilibre entre le savoir professionnel et celui du groupe, mettant au premier plan l'influence des membres du groupe. Les participants reconnaissent les ressources de changement que renferme 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, occupent moins de place dans la description de leur conception de l'intervention de 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?

Si nous retournons à l'analyse des divers aspects de la conception de l'intervention de groupe tels qu'ils sont 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, ils font part de 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, ils conviennent 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 incluent 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. Cela expliquerait

également le fait que la moitié des participants ne relève que deux critères de spécificité sur cinq. Nous pensons que les participants à la recherche connaissent 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, la foi en ce mode d'intervention est présente, le rôle de l'intervenant tel qu'il est perçu par les participants en respecte la philosophie, mais la représentation spontanée de la spécificité de l'intervention de groupe reste parcellaire. Cette conscience partielle des critères de la spécificité de l'intervention de groupe laisse une impression générale de morcellement et d'un manque de précision quant à la spécificité de l'intervention de groupe déjà déplorée dans la littérature (Furhiman et Burlingame, 1990; Lakin, 1985; Home et Darveau-Fournier, 1980).

La conception qu'ont les participants du 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. Les ressources relevées 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 reproduction 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 à l'égard du processus de groupe**, et ce que les participants appellent réguler le processus de groupe.

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 dans la seconde on 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.

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 relevons 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. Toutefois, 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 requises par l'intervention de groupe ?

4.2. LES HABILÉTÉS REQUISES PAR L'INTERVENTION DE GROUPE

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

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 de 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 de l'intervention de groupe ?

Puis, les participants nous parlent de l'utilisation 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 à leur égard. 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 de l'intervention de groupe.

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

4.2.1. Les habiletés générales

Comme la perception que les participants ont de la mise en œuvre d'habiletés générales en intervention de groupe peut orienter la teneur des propos sur les habiletés spécifiques de l'intervention de groupe, nous avons résolu de commencer notre analyse par cet aspect. Les habiletés générales d'intervention n'étant pas l'objet de cette recherche, nous en traitons donc plus brièvement.

L'ensemble des participants nous parlent des habiletés générales (172 énoncés). Des 19 habiletés générales décrites, 11 habiletés commentées par tous 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 (huit énoncés).

Neuf participants (16 énoncés) déclarent 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* », dit un participant. « *J'ai transféré ce que je savais en intervention individuelle vers l'intervention de groupe* », ajoute un autre.

Pour les fins de l'analyse, nous décrivons les propos se rapportant aux habiletés à communiquer, à 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'habileté à communiquer

Tous les participants commentent cette habileté. Plusieurs font état de la complexité de la communication interpersonnelle dans un groupe (51 énoncés). Un participant note à ce sujet : « *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.

Les participants disent utiliser sept techniques de communication. Cinq d'entre eux les énumèrent sous forme de listes, de façon très spontanée. On insiste sur la technique d'écoute puisqu'elle sert à « *alimenter le groupe* ». « *Utiliser un langage précis* », simple et clair, est évoqué 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* » peuvent « *aider le groupe à débloquer sur un sujet* ».

- L'habileté à observer

Pour huit participants, intervenir en groupe exige d'avoir « *une capacité d'observation, 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* », peu importe la phase d'intervention (13 énoncés). 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* » et de décoder la communication non verbale. L'observation est pour quelques participants « *la base de l'évaluation* ».

- L'habileté à maintenir l'attention sur la tâche ou l'objectif fixé

Plus de la moitié des participants commentent l'importance et la difficulté d'encadrer ce qu'un groupe a à partager et de centrer les interventions sur les objectifs à atteindre (11 énoncés). 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'habileté à travailler à partir de l'ici et maintenant

Près de la moitié des participants affirment que cette habileté générale permet de « *réagir avec ce qui se passe, comme on [ne] peut jamais prévoir tout ce qui arrive là* ». Elle 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 l'intervention auprès du groupe.

4.2.2. LES REPRÉSENTATIONS SPONTANÉES DES HABILITÉS RELIÉES À L'INTERVENTION DE GROUPE

Les deux prochaines sections traitent de la perception des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. Cet aspect représente le cœur de cette recherche. L'analyse des propos des participants à ce sujet débute par la description de leurs représentations d'une habileté à l'intervention de groupe.

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

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

Selon le tableau 4.2, 11 participants exposent leurs perceptions d'une habileté spécifique de l'intervention de groupe (37 énoncés). Six d'entre eux évoquent l'habileté à faciliter (13 énoncés). Les habiletés à composer avec le multiple et à penser en termes de groupe reçoivent une attention certaine, alors que les cinq autres, soit composer avec le caractère

public de l'intervention de groupe, retourner au groupe les préoccupations et les questionnements, et travailler les retours en groupe, travailler à l'émergence de l'aide mutuelle et animer un groupe sont mentionnées à l'occasion. Décrivons maintenant la perception qu'ont les participants de chacune d'elles.

Tableau 4.2

Habilités spécifiques de l'intervention de groupe selon les participants

<i>Répartition des énoncés et des participants</i>		
	<i>Nombre d'énoncés</i>	<i>Nombre de participants</i>
Faciliter	13	6
Composer avec le multiple	9	5
Penser en termes 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

- L'habileté à faciliter

La moitié des participants définissent spontanément l'habileté à faciliter comme étant propre 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 qu'il intervienne le moins possible.

- L'habileté à composer avec le multiple

Reconnue comme spécifique par la moitié des participants, cette habileté est ce qui caractérise l'intervention de groupe (neuf énoncés). « *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 termes de groupe

Le fait de « *tenir compte de l'impact que les personnes ont les unes sur les autres* » est, de l'avis de cinq participants, une particularité de l'intervention de groupe (cinq énoncés). 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 participante ajoute : « *Lorsqu'on intervient en groupe, il faut avoir une vue globale.* »

Quelques participants précisent que composer avec le caractère public de l'intervention de groupe est une des habiletés spécifiques de ce mode d'intervention. Elle est nécessaire pour pouvoir utiliser sciemment les silences et la confrontation. De façon spontanée, on affirme que les habiletés à retourner au groupe les préoccupations et les questionnements et de travailler les retours en groupe, 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.

4.2.3. LES HABILITÉS SPÉCIFIQUES MISES EN ŒUVRE

Nous présentons dans le point suivant ce que rapportent les participants sur les habiletés spécifiques qu'ils mettent en œuvre, leur degré d'aisance à leur égard et l'importance qu'ils leur attribuent. Ces 53 habiletés étant regroupées sous quatre fonctions, nous exposons ces données en relation avec chacune des fonctions. Puis, nous traitons des 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 retenu l'attention des participants. De ce fait, nous traitons de 28 habiletés spécifiques.

- Fonction : encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe

Cette fonction est celle sur laquelle les participants se sont le plus exprimés (337 énoncés). Onze d'entre eux reconnaissent mettre en œuvre les habiletés spécifiques qui y sont associées. Spontanément, ils parlent des difficultés éprouvées 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* », cela 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* ». 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 rapportons 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 à l'égard de ces habiletés. Au contraire des tableaux précédents, nous ne signalons ici que le nombre de participants.

Le tableau 4.3 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 EPG-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 estiment 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 avec une aisance mitigée**

EPG-1 Énoncer et favoriser la création de normes et de règles d'organisation démocratique.

Parmi les 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, particulièrement pour la mise en place d'une structure et l'établissement de frontières à l'intérieur du groupe.

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 émettent l'observation suivante: « *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* ».

Tableau 4.3

Mise en œuvre, degré d'aisance et importance accordée aux habiletés spécifiques

Fonction EPG : encourager la mise en place et le partage des responsabilités face au processus de groupe. Répartition des participants

LÉGENDE: <i>Mise en œuvre :</i> R régulière M nuancée N non <i>Aisance :</i> F facile M modérée D difficile <i>Importance :</i> I importante	<i>Mise en œuvre</i>			<i>Aisance</i>			<i>Importance</i>
	R	M	N	F	M	D	I
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 Définir 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

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

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 surtout lorsque l'intervention en est une de « *gestion de groupe au niveau contrôle : mais quand surviennent des situations difficiles [...], ça vient pas naturellement [...]. Parce 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 affirment mettre en œuvre 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 œuvre 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.

On traite à la fois de la facilité et de la difficulté à mettre en œuvre 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.* »

EPG-9 Partager les émotions reliées au processus de groupe.

Des cinq participants commentant sa mise en œuvre, 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 œuvre 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 à 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.

La moitié des participants allèguent que la présence de conflits dans les groupes « *n'est pas agréable* » et se révèle « *ardue* ». 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.

Plus de la moitié des 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 relève : « *[...] 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 ? [...] C'est quelque chose qui aurait intérêt à être bonifié et à nommer.* »

➤ 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 Définir 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 et en soulignent l'importance (300 énoncés). Pour quatre d'entre eux, la « finalité » de l'intervention de groupe, c'est « d'arriver à développer un système d'aide mutuelle » et « l'efficacité d'une intervention de groupe se mesure par la capacité qu'ont les membres de s'aider entre eux ». Dans cette logique, on dit « laisser beaucoup de latitude et de place » à l'émergence de l'aide mutuelle.

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 ».

Tableau 4.4

Mise en œuvre, degré d'aisance et importance accordée aux habiletés spécifiques – Fonction DAM

<i>Inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle</i>							
<i>Répartition des participants</i>							
LÉGENDE: <i>Mise en œuvre:</i> <i>Aisance:</i> <i>Importance:</i>	R	<i>régulière</i>					
	M	<i>nuancée</i>					
	N	<i>non</i>					
	F	<i>facile</i>					
	M	<i>modérée</i>					
	D	<i>difficile</i>					
	I	<i>importante</i>					
	<i>Mise en œuvre</i>			<i>Aisance</i>			<i>Importance</i>
	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

Nous sélectionnons les propos des participants sur 4 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 à l'égard de celles-ci.

Le tableau 4.4 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.

Parmi les 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 soutiennent 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.

Cette habileté spécifique obtient aussi la faveur populaire quant 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 par rapport à cette habileté.

➤ **Une mise en œuvre nuancée**

DAM-8 Susciter des points de vue différents.

Sept participants abordent cette habileté spécifique (11 énoncés). Ceux qui mentionnent sa mise en œuvre disent « *mettre en lumière les différences* permettant « *une bonne base de discussion* » et créant ainsi de « *l'ouverture dans le groupe* » alors que ceux qui déclarent ne pas la mettre en œuvre croient qu'elle n'est pas toujours requise. 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, puis ce c'est d'abord la « *personne* » qui compte dans cette pratique. Trois la considèrent comme importante et facile à mettre en œuvre, tandis que d'autres estiment « *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 commentée pour sa mise en œuvre. On voit cette habileté comme étant plus appropriées 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 et d'emblée la perçoivent comme la fonction la plus importante (292 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 [...]* » « *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 préalable à **inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle**.

Pour cinq participants, l'exercice de cette fonction leur semble simple et efficace et la plus facile à mettre en œuvre. 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 6 des 12 habiletés sont décrits ci-après. Voyons d'abord, à l'aide d'un tableau, la répartition des participants en fonction des trois aspects à l'étude.

Le tableau 4.5 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

Tableau 4.5

Mise en œuvre, degré d'aisance et importance accordée aux habiletés spécifiques – Fonction SDI

<i>Stimuler le développement des interactions</i>							
<i>Répartition des participants</i>							
LÉGENDE: <i>Mise en œuvre:</i>	R	<i>régulière</i>					
	M	<i>nuancée</i>					
<i>Aisance:</i>	N	<i>non</i>					
	F	<i>facile</i>					
<i>Importance:</i>	M	<i>modérée</i>					
	D	<i>difficile</i>					
	I	<i>importante</i>					
	<i>Mise en œuvre</i>			<i>Aisance</i>			<i>Importance</i>
	R	M	N	F	M	D	I
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

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 (six et sept) semblent être particulièrement à l'aise avec SDI-4 et SDI-12 tandis que SDI-8 est perçue par cinq autres comme étant difficile. Plusieurs participants (cinq et six) les considèrent comme 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 estiment mettre « *beaucoup* » en œuvre cette habileté spécifique (23 énoncés). Un participant s'exclame à cet égard : « *En masse, amènes-en, pis entre eux-autres, aussi. Pis, j'arrête tout ce qui peut être une interaction de type individuel.* » Importante puisqu'elle permet « *d'ouvrir la porte pour que les membres parlent au groupe* », elle est une condition à l'émergence de 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.* » Un participant dit que son déploiement devient un défi lorsque la stimulation des interactions touche « *des points sensibles* ».

SDI-12 Être réceptif aux communications voilées et les rendre claires

Les deux tiers des participants affirment recourir à cette habileté dans leur pratique (26 énoncés). Plus de la moitié des participants parlent de 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 à 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 [...] 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.* » En intervention de groupe, il faut être plus attentif, « *aller chercher le non-dit des gens* ». Cette habileté spécifique est aussi perçue comme « *une façon de créer la dynamique à l'intérieur du groupe* ».

Bien que la moitié des répondants expriment d'abord leur aisance à l'égard de cette habileté spécifique, certains estiment que sa mise en œuvre est un défi.

➤ **Une mise en œuvre régulière mais difficile**

SDI-8 Équilibrer les interactions.

Cette habileté spécifique, dont un des objectifs est d'« *arrêter les membres qui prennent trop de place, [...]* », 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 du sujet, j'essaie de ramener.* »

Plusieurs participants en commentent l'importance. En voici un exemple : « *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 [...] 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 disent ressentir un malaise face à cette habileté spécifique. L'extrait suivant en témoigne : « *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. C'est pas toujours facile de couper ceux qui parlent trop [...], et il 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 relève 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 quatre 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 juge 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. En revanche, 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. Huit d'entre eux trouvent cette fonction importante, mais seulement un participant note qu'elle est prioritaire puisque « *si on n'a pas de cible commune, où va-t-on ?* ». Un participant dit ne pas déployer ces habiletés puisque, selon lui, dans un groupe de soutien, chacun s'est fixé 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.

Enfin, six participants considèrent les habiletés spécifiques qui y sont rattachées comme difficiles à mettre en œuvre (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 8 des 11 habiletés spécifiques associées à cette fonction. Voyons maintenant, à l'aide du tableau 4.6, la répartition des participants au regard de la mise en œuvre, du degré d'aisance et de l'importance qui leur est accordée.

Le tableau 4.6 indique que les habiletés spécifiques CCR-2 et 7 sont mises en œuvre respectivement par 9 et 11 participants. Cependant, les points de vue de trois d'entre eux divergent quant au degré d'aisance ressenti. De la même façon, plusieurs participants (cinq, sept et neuf) s'interrogent sur la mise en œuvre des habiletés spécifiques CCR-1, 3 et 9. Le tableau 4.9 montre également que les participants ne prennent pas position au regard des 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.

Parmi les 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 le montre bien : « *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).

Tableau 4.6

Fonction CCR : stimuler la réalisation de la cible commune et l'utilisation des ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision

<i>Répartition des participants</i>									
LÉGENDE:									
<i>Mise en œuvre:</i>	R	<i>régulière</i>							
	M	<i>nuancée</i>							
	N	<i>non</i>							
<i>Aisance:</i>	F	<i>facile</i>							
	M	<i>modérée</i>							
	D	<i>difficile</i>							
<i>Importance:</i>	I	<i>importante</i>							
	<i>Mise en œuvre</i>			<i>Aisance</i>			<i>Importance</i>		
	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		—		

➤ **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 important de fixer les buts avec le groupe, alors que d'autres considèrent que, dans un groupe de soutien, ce n'est pas nécessaire puisque *« 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, [...] ce serait le chaos ! »*

CCR-3 Permettre la remise en question et la renégociation de la cible commune.

Sept participants disent mettre peu en œuvre cette habileté spécifique (14 énoncés). On déclare à ce sujet: *« 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 œuvre 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 œuvre**

Le tiers des participants avouent ne pas mettre en œuvre 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 étant considérée comme ne pouvant être déployée dans un groupe de soutien.

4.2.4 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 4.7 illustre la répartition des énoncés et des participants au sujet de 10 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. Signalons que cette catégorie émerge des propos des participants.

Tableau 4.7

Qualités requises chez l'intervenant de groupe

<i>Répartition des énoncés et des participants</i>		
<i>Qualités</i>	<i>Nombre d'énoncés</i>	<i>Nombre de participants</i>
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 – Goût du défi	13	3
Conscience de soi	3	1
Patience et douceur	2	1
Total	102	11

Dans ce tableau, on montre que 11 participants parlent des qualités requises pour intervenir en 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 forment presque la moitié des énoncés. Six autres qualités retiennent l'attention des participants. La spontanéité et la souplesse sont reconnues comme des qualités requises 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 (un à trois). Nous rapportons ci-après les propos tenus sur chacune des qualités.

- 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 une certaine capacité de s'oublier et démontrer de la chaleur humaine.

- 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 canoas 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* », permet de « *dédramatiser* » (neuf énoncés). 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 explicitement l'empathie comme une disposition essentielle (six énoncés). « *Aimer faire du groupe* » et croire aux forces de celui-ci sont deux autres qualités soulignées (cinq 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 (cinq énoncés).

Enfin, on estime qu'intervenir en groupe demande de la rapidité intellectuelle et exige dynamisme, vivacité, capacité de susciter l'intérêt, amour des défis, patience, douceur et connaissance de soi comme personne et comme intervenant.

4.2.5. DISCUSSION

Nous discutons dans le prochain point des résultats relatifs à la perception des participants des habiletés qu'ils déploient en intervention de groupe, de celles qu'ils considèrent comme particulières à ce mode d'intervention, de leur perception de la mise en œuvre des habiletés dites spécifiques ainsi que des qualités requises par ce mode d'intervention.

Rappelons d'abord que les participants reconnaissent l'importance de mettre en œuvre des habiletés générales en intervention de groupe. Relevons la spontanéité et la facilité avec lesquelles ils traitent de 19 habiletés générales pouvant être à la fois mises en œuvre dans plus d'un mode d'intervention, dont l'intervention de groupe. Cela laisse supposer que cette représentation de la mise en œuvre 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 œuvre en intervention individuelle, ce qui fait que les habiletés à l'intervention de groupe semblent indifférenciés 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 œuvre en intervention de groupe que dans d'autres modes d'intervention. Il s'agit des habiletés à travailler à partir de l'ici et maintenant (Toth et Erwin, 1998; Toth, 1993; Sklare, Keener et Mas, 1990) et à maintenir l'attention sur la tâche et l'objectif fixés (Butler et Furchiman, 1986; Harvill, 1983).

À l'instar d'Anderson (1984, 1997), nous constatons que les participants confondent habileté et technique. Ainsi, toutes les techniques de communication relevées ont été rapportées par les participants comme des habiletés. L'importance accordée à la mise en œuvre des habiletés générales en intervention de groupe permet de conclure que celles-ci représentent un référent essentiel pour les participants.

Les résultats mettent aussi en évidence que les participants définissent de façon spontanée huit habiletés qui leur semblent particulières à l'intervention de groupe. Trois sont davantage commentées, soit les habiletés à faciliter, à composer avec le multiple et à penser en termes de groupe. Ces constats nous amènent à discuter 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 définissent 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 de l'intervention de groupe celles à composer avec le multiple et à penser en termes de groupe. Middleman (1990) et Steinberg (1997) les considèrent comme des habiletés clés à mettre en œuvre 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 par l'intervention de groupe.

Si l'on poursuit la comparaison avec les résultats sur la conception de l'intervention de groupe, on peut dire que, mis à part ces quelques habiletés charnières et l'allusion à la facilitation, le répertoire des intervenants sur

les habiletés spécifiques est restreint, tout comme 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 qui lui sont propres.

Bref, la présence dans les propos d'habiletés telles que faciliter, composer avec le multiple, penser en termes de groupe, travailler à l'émergence de l'aide mutuelle, retourner les préoccupations et les questionnements au groupe permet d'avancer que de façon spontanée les participants définissent quelques habiletés reconnues comme spécifiques à l'intervention de groupe.

En ce qui concerne la mise en œuvre des habiletés dites spécifiques, les participants considèrent, de façon générale, la fonction **stimuler le développement des interactions** comme indispensable à la mise en œuvre des autres types d'habiletés spécifiques et se déclarent plutôt à l'aise avec cette fonction. 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**; ces habiletés semblent être celles dont la mise en œuvre est la plus recherchée, et dont le déploiement leur semble le plus facile. Il n'en va pas de même pour la fonction **encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du 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 très 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 leur aisance dans le déploiement 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 modérée: 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 indiquent que lorsque les participants doivent faire face à la controverse, la mise en œuvre 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 simple de sélectionner la mise en œuvre d'habileté spécifique comme 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 œuvre 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 œuvre 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 responsabilité de ses décisions, les habiletés liées aux étapes d'évolution figurent dans les habiletés dont la mise en œuvre est plus ou moins facile 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 Définir 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 définissent implicitement un premier facteur de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 la fonction **encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe** comme les habiletés spécifiques les plus délicates et difficiles à mettre en œuvre. À cet effet, rappelons que le travail sur le processus a été identifié comme le premier problème d'intervention.

Le fait que les participants marquent une préférence pour les habiletés spécifiques liées à la fonction **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 l'on ressent une aisance modérée 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 doit donc 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 ne définissent 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 à 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. Signalons 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, d'une part, la conception de l'intervention de groupe des participants fondée sur le partage du pouvoir formel 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 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 sur le plan individuel. Selon

nous, 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 concernent 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 d'expérience 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 éprouvent certaines difficultés à les mettre en pratique.

Dans la dernière section où sont décrits les qualités requises, nous notons que parmi les 10 qualités relevées, la présence et l'intérêt à l'autre reçoit la faveur des participants. La présence 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. Toutefois, cette insistance diverge avec la documentation consultée. À part Dehelz (1999), Posthuma (1996) et Boisvert, Cossette et Poisson (1995), qui soulignent 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. Hormis 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 Hartley, 1962 ; Berger, 1974 ; Liebenberg, 1994), vivant, dynamique, enthousiaste (Posthuma, 1996), valorisant (Dépinoy, 2002) et optimiste (Rosemberg, 1993).

Les participants mentionnent 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.

Alors que 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, mais nous ne retrouvons aucune référence à la volonté de s'exposer.

En conclusion, en appuyant sur la présence et l'intérêt à l'autre de même que sur l'aisance, les participants définissent des qualités différentes de celles relevées dans la littérature comme requises par l'intervention de groupe. Toutefois, plusieurs de celles-ci sont présentes dans leurs propos.

4.2.6. LA PERCEPTION DES HABILITÉS SPÉCIFIQUES ET DES DIFFICULTÉS DE LEUR MISE EN ŒUVRE DANS LA PRATIQUE

Les informations précédentes nous permettent de répondre à deux sous-questions de recherche. À la première portant sur la perception des participants d'une habileté spécifique à l'intervention de groupe, nous concluons de la façon suivante.

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 fixés, 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 définissent d'abord celle de faciliter faisant ainsi référence à la position idéale de l'intervenant de groupe ainsi que celles de composer avec le multiple et penser en termes de groupe, habiletés clés signalées dans les écrits pour l'importance de leur mise en œuvre constante. 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 (Furhman 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 propres 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 de l'intervention de groupe.

L'analyse des propos sur la mise en œuvre des diverses habiletés spécifiques de 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 donnent les informations nécessaires pour répondre à la deuxième sous-question de cette recherche : quelle est la perception qu'ont les intervenants des difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe dans la pratique ?

Parmi les 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. Cela 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 leur croyance en l'importance de jouer à « *la police* », mais avouent détester tenir ce rôle. 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 mettre 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 donc un second problème.

Les propos des participants au sujet de l'exercice de cette fonction autorisent à 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 semble 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. Cette hésitation se retrouve 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 allant de soi.

Le silence autour de la mise en œuvre d'habiletés spécifiques touchant le partage du pouvoir donne à penser qu'occuper une position adéquate et exercer le type d'influence approprié auprès du groupe peut être complexe et difficile à mettre en pratique.

Trouver le bon équilibre suppose une aisance en intervention de groupe, d'où l'insistance des participants à considérer cet aspect comme une qualité que doit posséder l'intervenant de groupe.

En résumé, les habiletés spécifiques de 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 **de leur rôle de gardien de la sécurité et de l'harmonie du groupe**, ils relèvent le malaise qu'ils ressentent à l'assumer. Ils éprouvent 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.

4.3. LES FACTEURS DE MISE EN ŒUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION DE GROUPE

Ayant cerné la conception de l'intervention de groupe des participants, leurs représentations de ce qu'est une habileté spécifique de 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 4.8

Répartition des énoncés et des participants en fonction des facteurs de mise en œuvre des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe

	<i>Nombre d'énoncés</i>	<i>Nombre de participants</i>
Facteurs inhérents à l'intervention de groupe	261	12
Facteurs d'ordre personnel	230	12
Facteurs reliés au développement professionnel	129	12
Facteurs environnementaux	103	12
	723	12

Le tableau 4.8 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 à celle des facteurs relevant de la personne de l'intervenant. L'influence des facteurs reliés au développement professionnel et celle des facteurs environnementaux retiennent moins leur attention.

La description des résultats sur ces facteurs tient compte à la fois des propos tenus sur le sujet et des 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

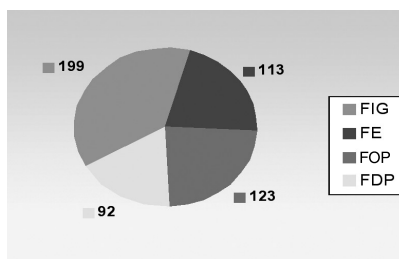
parmi les facteurs sélectionnés et à les classer sous les rubriques favorable ou défavorable. Il pouvait, s'il en voyait la nécessité, ajouter d'autres facteurs à ceux déjà relevés. La compilation de cette pondération s'est faite de la façon suivante : nous avons attribué sept points à un premier choix, 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. La figure 4.1 illustre la pondération donnée à chacun des facteurs à l'étude.

Figure 4.1

Pondération des facteurs de mise en œuvre des habiletés spécifiques

LÉGENDE

- FIG :** FACTEURS INHÉRENTS À L'INTERVENTION DE GROUPE
- FOP :** FACTEURS D'ORDRE PERSONNEL
- FDP :** FACTEURS RELIÉS AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
- FE :** FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX



Comme l'illustre la figure 4.1, la pondération établie par les participants confirme que, parmi les 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 de l'intervention de groupe. Voyons maintenant, à l'aide du figure 4.2, la répartition du score entre les facteurs favorables et défavorables.

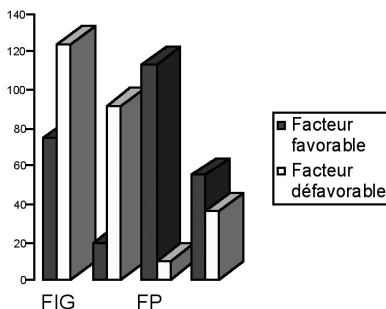
Le figure 4.2 met en évidence que les participants classent les facteurs inhérents à l'intervention de groupe d'abord sous la rubrique défavorable (124/199). Les facteurs d'ordre personnel sont d'abord perçus favorablement (113/123), alors qu'au contraire les facteurs environnementaux sont principalement signalés pour leur influence négative (92/113) et très peu choisis comme facteurs favorables. Enfin, les facteurs reliés au développement professionnel sont plus perçus comme favorables (55 points) que défavorables (37 points).

Figure 4.2

Répartition entre les facteurs favorables et défavorables

LÉGENDE

- FIG :** FACTEURS INHÉRENTS À L'INTERVENTION DE GROUPE
- FP :** FACTEURS PERSONNELS
- FDP :** FACTEURS DE L'ODRE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
- FE :** FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX



Dans les points qui suivent, nous analysons en détail chaque catégorie de facteurs. L'ordre dans lequel nous les analysons correspond à la place que les participants leur ont accordée dans leurs propos (tableau 4.8).

4.3.1. LES FACTEURS INHÉRENTS À L'INTERVENTION DE GROUPE

Comme nous venons de le signaler, 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 4.9 détaillant comment se répartissent les propos, les participants concernés et la pondération de ces facteurs.

Le tableau 4.9 montre que l'ensemble des participants abordent l'influence des facteurs inhérents à l'intervention de groupe. Ils commentent largement celle relevant de la phase de travail. Parmi ces facteurs, tous les participants nous parlent de l'influence des phénomènes de groupe sur la mise en œuvre des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. Ils insistent moins sur les autres facteurs de la phase de travail. Une majorité de participants (huit et sept) se penchent aussi sur l'influence du pro-

Tableau 4.9

Répartition des énoncés et, des participants concernés et pondération des facteurs inhérents à l'intervention de groupe

	Nombre d'énoncés	Nombre de participants	Score d'influence sur 199 points		
			FF	FD	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
– Sous-total	230	12	65	112	177
2. Phase pré-groupe	31	10	10	12	22
Total	311	12	75	124	199

Légende : FF : Facteur favorable.

FD : Facteur défavorable.

gramme 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, 10 participants commentent la phase pré-groupe comme facteur.

La section du tableau sur le score d'influence montre que les participants attribuent aux facteurs liés à la phase de travail la pondération la plus élevée (177/199 points). À l'intérieur de cette phase, les phénomènes de groupe obtiennent le plus haut score, leur influence étant 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. Voyons maintenant les résultats par rapport à chacune des sous-catégories.

- Les phénomènes de groupe

Les participants traitent de l'influence de la dynamique du groupe de façon générale. Huit phénomènes de groupe sont abordés : les interactions, la cohésion, la maturité du groupe, les rôles, la structure, les normes et la cible commune.

Par la synergie mise en place, les phénomènes de groupe du groupe peuvent, de l'avis de 10 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, 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 de l'intervention de groupe.

La présence de ces deux phénomènes est cependant tributaire de la maturité du groupe. Cela 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 estiment 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 consacrés relèvent d'abord que son influence constitue un facteur défavorable. 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 à l'égard du 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 visée par l'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 selon laquelle « *la différence d'âge n'affecte pas nécessairement la cohésion* », on convient que c'est un élément à prendre en considération chez certaines populations telles que les adolescents, pour lesquels un écart d'âge trop important entre les membres est vu comme un facteur défavorable.

L'ensemble des participants décrivent 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.

Le tiers des participants se préoccupent 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 à l'égard du processus de groupe**. Notons que trois participants allouent un haut score à ce facteur.

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. On rappelle 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 qu'elle 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 de 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 proviennent 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 4.9, le score d'influence se répartit équitablement entre facteur favorable et défavorable.

La participante ayant vécu une mauvaise expérience évoque les aspects suivants pour expliquer comment la coanimation peut contribuer à « annuler et paralyser » la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de 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, de trop grandes différences sur les plans de la connaissance, 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. Si cette impression de « se compléter » n'est pas présente, la coanimation devient un facteur défavorable. Les propos de cette participante sur la présence de la compétition entre coanimateurs comme facteur défavorable sont appuyés par deux autres participants.

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. »

- Le type de pratique de groupe

Un peu plus de la moitié des participants s'accordent pour dire 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.

- 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.

De l'avis de cinq participants, 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 considérer.

- La problématique

Le quart des participants jugent que la problématique ciblée par l'intervention comme est un élément pouvant agir sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques. D'une part, des problématiques comme celle de femmes détenues en maison de transition limiteront les occasions d'**encouragement de mise en place et de partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe**. D'autre part, la présence de personnes isolées amènera l'intervenant de groupe à être plus actif dans le **développement des interactions**.

La problématique déterminera le choix du type de groupe et, par conséquent, celui des habiletés spécifiques mises en œuvre.

- 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, 10 participants déclarent que les démarches reliées à la phase pré-groupe ont une influence positive sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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.

Six participants insistent sur les multiples avantages du contact pré-groupe. On croit qu'il bonifie la démarche de groupe en 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 relevé 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.

4.3.2. 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 la 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.

Les données du tableau 4.10 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 (neuf et huit) 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

Tableau 4.10

Répartition des énoncés et des participants concernés et pondération des facteurs d'ordre personnel

Facteur d'ordre personnel	Nombre d'énoncés	Nombre de participants	Score d'influence sur 123 points		
			F	D	Total
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

de participants (sept et cinq) 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 4.10 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.

- Les réactions de l'intervenant à l'égard de 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 habité 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 devant 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.

Le stress et l'énervement 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 ! Ouh. 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 : se remettre personnellement en question, figer, « *se sentir dépourvu et désemparé* », et préparer à outrance l'intervention. 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 de 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 entravent aussi la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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.* »

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 réfréner 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 de 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 qui se sont posées.

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 de 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 éprouvées dans leur vie personnelle. À ce sujet, 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 de 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 ».

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 ».

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 considération. 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 de l'intervention de groupe.

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 importants. 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 dans le 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 de 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 de 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 socioéconomique 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 comme celles consistant à équilibrer les interactions et à 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 des habiletés spécifiques de 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 à l'égard d'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 de 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 servir à faire évoluer 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 de 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 »*. Bref, l'expérience de vie aide à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe à la condition que l'intervenant ait pris une certaine distance avec ce vécu.

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.

4.3.3. LES FACTEURS RELIÉS AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Initialement, deux types de facteurs formaient cette catégorie, soit la formation et l'expérience comme facteurs. Les propos des participants ont permis d'ajouter l'aisance avec la problématique. Illustrons comme point de départ la répartition des énoncés et des participants ainsi que le score d'influence accordé à ces facteurs.

Le tableau 4.11 montre que, parmi les trois facteurs reliés au développement professionnel, l'expérience est celui qui est le plus souvent indiqué, et ce, par tous les participants pour son influence sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 (quatre et deux) abordent celles de la formation initiale et de la formation continue. Enfin, la satisfaction à l'égard de 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 reliés au 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 à l'égard de la formation et expérience indirecte) ne sont pas considérées comme des facteurs lors de la pondération.

- 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.

Tableau 4.11

Répartition des énoncés et des participants concernés et pondération des facteurs de l'ordre du développement professionnel

Facteurs reliés au développement professionnel	Nombre d'énoncés	Nombre de 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>	61	12	18	18	36
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 à l'égard de la formation	3	1	–	–	–
<i>Sous-total</i>	36	8	14	19	33
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>	30	4	23	–	23
Total	127	12	55	37	92

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 jaspera de votre situation après. »* »

Cinq participants établissent également un lien entre l'assurance et la confiance en soi développées 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, « *d'être véritablement en contact [et de] se centrer sur les besoins du groupe* ».

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 groupes* ». 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 : « *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* » par rapport aux gestes posés en intervention de groupe.

Toutefois, avoir de l'expérience dans ce mode d'intervention n'est pas nécessairement un gage de succès. 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* ». 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 la mise en œuvre des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe devient difficile. À ce sujet, 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 de 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.

- 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 de 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 œuvre d'habiletés spécifiques de 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 l'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. 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 œuvre les habiletés spécifiques rattachées à ce mode d'intervention.

Les participants font quelques allusions à la formation continue. Ils disent « *s'être débrouillés pour apprendre* » en lisant et en échangeant 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 parviennent pas à pallier l'absence de connaissances en intervention de groupe.

À quelques occasions, on traite de la satisfaction par rapport à la formation. D'une part, deux participants considèrent que le nombre d'heures allouées à la formation à ce mode d'intervention sont 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 exprime sa satisfaction d'avoir pu mettre des mots sur sa pratique.

- 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.

Être 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 de 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 aussi 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.

4.3.4. LES FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

Les participants commentent les trois facteurs environnementaux tels qu'ils ont été 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

Le tableau 4.12 permet de constater que les conditions de travail prédominent dans les propos de 10 participants, suivies du soutien de l'environnement, qui est pour sa part commenté par huit 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

Tableau 4.12

Répartition des énoncés et des participants concernés 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

relève principalement des facteurs défavorables et peu des facteurs favorables ; cela 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.

- Les conditions de travail

Par l'identification des contraintes liées à la surcharge de travail, aux pressions exercées par l'établissement pour faire de l'intervention de groupe, aux compressions budgétaires, 10 participants considèrent les conditions de travail comme un facteur défavorable à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 œuvre ». 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 œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe.

De plus, la moitié des participants disent subir 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 avoue avoir été « *parachutée du jour au lendemain [et avoir] eu un après-midi pour lire les trucs [...]* ».

Cinq participants traitent de l'influence des compressions budgétaires sur le groupe. On fait alors référence à l'imposition d'intervenir en solo et au fait que les locaux sont rarement appropriés aux besoins des groupes.

- 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 pour leur feedback sur les résultats des interventions de groupe ou lors de discussions au sujet de membres difficiles, par exemple. Ce feedback facilite la mise en œuvre d'habiletés spécifiques, notamment intervenir adéquatement lors d'incidents critiques reliés au processus de groupe. Le feedback du groupe donné en cours d'intervention et à la fin est une autre forme de soutien.

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. »

« 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.

- 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.

4.3.5. DISCUSSION

Discutons maintenant des résultats sur la perception des facteurs qui agissent sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques.

Tant dans leurs propos que dans la pondération donnée aux divers facteurs relevés, les participants retiennent d'abord les phénomènes du groupe comme facteur de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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, l'influence négative de la présence de membres difficiles, le dysfonctionnement dans la dynamique de groupe et la composition du groupe. Selon les participants, la rigueur dans l'exécution des tâches associées à la phase pré-groupe est une condition propice à la mise en œuvre des habiletés spécifiques de 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 le choix d'habiletés spécifiques qu'ils mettront 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 mettent en évidence que la mise en œuvre des habiletés qui lui sont propres peut être confrontée à de multiples facettes. Nous organisons cette discussion en commentant d'abord les facteurs considérés comme favorables, puis ceux jugés 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 suivant laquelle l'intervenant joue un rôle de **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 de 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 noter en revanche que même si celle-ci est reconnue comme élément spécifique de l'intervention de groupe, elle demeure encore une zone inexploree (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 définissent ici une limite naturelle au groupe, laquelle peut effectivement agir sur la mise en œuvre des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe.

En traitant des aspects fonctionnels tels que la durée, le rythme ou 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 tiennent la présence des membres difficiles et des tensions pour des facteurs défavorables ne surprend pas. En effet, les études citées précédemment témoignent des difficultés que les intervenants éprouvent dans de telles situations (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 de 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, Keener et Mas, 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 de 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 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.

L'analyse des propos sur les facteurs d'ordre personnel révèle que pour les participants, la personne de l'intervenant de groupe joue un rôle de premier plan dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. Dans leur propos, ils définissent 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 définissent comme facteurs favorables des aspects de la personne de l'intervenant de groupe qu'ils perçoivent comme indispensables pour la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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'effet 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 de 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 (1990). 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, les travaux se font rares au sujet des réactions émotives que peut avoir un intervenant même s'il a acquis 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 apparaissent 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 la croyance dans les forces du groupe comme une 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 Unger (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 ont porté 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 requises pour pratiquer 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 de 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 de l'intervention de groupe.

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 de 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 adressées aux 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 créé 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 de 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 de 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 signalent 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 à la discussion des résultats au sujet du développement professionnel comme facteur de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. 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 des facteurs favorables de mise en œuvre. Ils considèrent toutefois 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 requises par l'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, Robson et Babiak (1991), les participants ne semblent pas considérer l'expérience indirecte comme un facteur agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 à l'influence des connaissances en intervention de groupe, mais sans préciser 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 relève souvent du hasard de la vie et non d'un choix professionnel. Ne s'attendant pas à intervenir en groupe, les participants, du moins le supposons-nous, se sont moins engagés dans leur formation à l'intervention de groupe. Il se peut aussi qu'ils soient plus ou moins conscients de 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, Kass et Charles, 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 de l'intervention de groupe. Par contre, les participants qui

ont le moins de formation déplorent ce manque. Pour les participants, la satisfaction à l'égard de 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.

Bref, 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 de ce mode d'intervention et, dans un second temps de réflexion, ils reconnaissent aussi l'influence de la formation. Les résultats convergent avec les études portant sur l'expérience. Les liens sont cependant plus difficiles à établir avec celles sur la formation. Les facteurs reliés au 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, ces facteurs ne sont pas déterminants.

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 des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. Font exception à la règle dans les propos le soutien et le feedback 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 et Rivas (1995), stipulant que l'intervention de groupe est parfois perçue comme un sous-produit ou une intervention d'une importance secondaire. 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'intérêt manifesté 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, se sentaient malmenés et obligés 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 en 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, il devient un facteur défavorable à la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 de l'intervention de groupe. Il est donc essentiel de considérer ces résultats si l'on veut permettre aux intervenants de groupe de bien remplir leur mandat.

4.3.6. LA PERCEPTION DES FACTEURS AGISSANT SUR LA MISE EN ŒUVRE D'HABILITÉS SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION DE GROUPE

L'analyse des propos sur les facteurs de mise en œuvre nous permet d'abord de répondre à la sous-question suivante : Comment les participants expliquent-ils les difficultés éprouvées dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe ? Nous avons vu que les participants attribuent ces difficultés 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 les difficultés éprouvées 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. Parmi les autres facteurs inhérents à l'intervention de groupe pouvant expliquer les difficultés de mise en œuvre d'habiletés spécifiques, les participants relèvent 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 à l'égard du 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 de 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 selon 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 de 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 éprouvées sur ces deux plans, et dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques telles qu'équilibrer les interactions, ramener le groupe à 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 qui se sont posées 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 et de l'établissement sur les plans professionnel et organisationnel, la surcharge de travail et le manque de temps alloué à la phase prégroupe ne favorisent en rien la résolution des difficultés suscitées par la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. Ils soulignent 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 de 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.

Tous ces constats nous permettent de répondre à la question principale de cette recherche qui porte sur la perception qu'ont les intervenants de groupe des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 de 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'effet 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 de 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 reliés au 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. Cela 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 tenus pour les plus importants à considérer dans la mise en œuvre d'habiletés propres 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 de l'intervention de groupe, et en particulier de celles permettant **d'encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe et de développer l'aide mutuelle.**

Enfin, les participants estiment que les facteurs environnementaux et, en particulier, la surcharge de travail, les pressions pour faire de l'intervention de groupe et l'absence de soutien professionnel des collègues et de l'établissement exercent une influence très défavorable sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. On note ici que ces facteurs sont défavorables aux habiletés spécifiques liées à la phase pré-groupe, et particulièrement à SDI-2 recruter et sélectionner les membres du groupe en vue d'une composition appropriée au but du groupe.

Si l'on compare ces résultats aux informations recueillies dans la littérature, nous pouvons faire les constats suivants. Contrairement aux auteurs, les participants mettent au cœur de la mise en œuvre les facteurs inhérents à l'intervention de groupe. 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 de 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 relié au développement professionnel. Enfin, ils sont d'avis que l'expérience en intervention de groupe joue un grand rôle dans la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe, rejoignant ainsi les auteurs.

4.4. 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 de la figure 4.3 comment se répartissent les propos des quatre sous-groupes pour chacun des trois éléments d'analyse.

4.4.1. DESCRIPTION DES RÉSULTATS

FIGURE 4.3

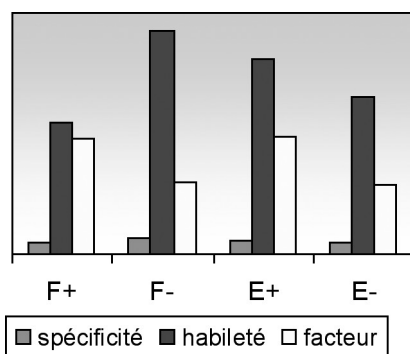
Répartition des énoncés en fonction de la formation et de l'expérience

F+ = avec formation

F = peu de formation

E+ = avec expérience

E = peu d'expérience



Le figure 4.3 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).

Cette figure illustre 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 affichant le moins d'écart entre l'attention portée à cet élément et les autres. Les participants ayant beaucoup de formation s'expriment moins que les participants en ayant peu. Si nous retournons aux résultats de l'analyse de chacun des éléments, nous voyons que ce sous-groupe se montre

préoccupé de la position de l'intervenant et, en particulier, par la recherche d'équilibre exigée entre se percevoir « *comme un élément du groupe* », mais « *qui a un apport différent* ». Ce sous-groupe traite de façon plus spontanée du groupe comme ressource de changement et nous entretient davantage sur la mise en œuvre et l'importance d'habiletés générales en intervention de groupe, notamment l'habileté à communiquer. Sa conception spontanée d'une habileté spécifique dénote une vision globale (capacité d'animation). Ce sous-groupe aborde facilement son malaise par rapport à certaines habiletés propres à l'intervention de groupe et, en particulier, celles liées à la fonction **encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe**. En s'attardant à la composition et en appuyant sur des aspects tels que le recrutement, la sélection et la coanimation, il se distingue des autres en identifiant comme facteur de mise en œuvre un plus grand nombre de phénomènes de groupe. C'est le seul sous-groupe à établir un lien entre l'orientation de la formation initiale et la façon dont les habiletés spécifiques de l'intervention de groupe seront mises en œuvre. C'est celui qui souligne 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 de l'intervention de groupe. Enfin, c'est aussi le sous-groupe qui dénonce le plus l'influence négative des facteurs environnementaux sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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.

La figure 4.3 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 l'on observe le plus grand écart entre le nombre d'énoncés relatifs aux habiletés et ceux relatifs aux facteurs. L'analyse sur la spécificité de l'intervention de groupe dénote, chez ces participants, une préoccupation au sujet du rôle de l'intervenant. 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* ». C'est en analysant les propos de ces participants que nous parvenons à déceler les difficultés qu'a posée l'adoption de la position de l'intervenant de groupe. Penser en termes de groupe et composer avec le multiple sont les deux habiletés spécifiques qui ressortent de leur conception spontanée d'une habileté spécifique de l'intervention de groupe. Ces participants s'attardent particulièrement à la non-mise en œuvre des habiletés. Ils insistent sur les difficultés éprouvées dans la mise en œuvre d'habiletés permettant **d'encourager la mise en place et le partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe**. Ils sont par contre à l'aise avec la **stimulation des interactions**. Les participants les moins formés nous entretiennent davantage

de l'influence des aspects fonctionnels et des membres difficiles. Ils allouent une mention nettement défavorable aux facteurs inhérents à l'intervention de groupe. Ce sont aux tensions liées à la dynamique de groupe et aux aspects fonctionnels que ces participants accordent le plus d'influence négative. Ceux-ci ont presque tous privilégié les facteurs d'ordre personnel pour leurs trois premiers choix, leur accordant ainsi une pondération plus importante. Ils sont les seuls à commenter l'influence des valeurs comme un facteur de mise en œuvre. Ce sont eux qui s'expriment aussi le plus sur l'importance des connaissances en intervention de groupe. Enfin, ces participants élaborent moins sur les facteurs environnementaux.

La figure 4.3 met également en évidence 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, 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.* » 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 la fonction d'être un **régulateur du processus de 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.* »

Nous notons que ces participants associent spontanément la facilitation et la capacité d'animation aux habiletés spécifiques de 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 à l'égard du 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 et insistent sur l'influence de la composition, du recrutement et de la sélection. Ces participants perçoivent l'intérêt à l'égard de l'intervention de groupe comme un facteur favorable et les réactions émotives négatives de l'intervenant comme un facteur défavorable. Ils nous parlent aussi 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. Ils soulèvent davantage l'influence de l'absence de formation en intervention de groupe sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe. Enfin, ils définissent 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.

La figure 4.3 montre 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. Les participants peu expérimentés, par contre, utilisent des phrases brèves et plus générales du type : « *L'intervenant de groupe n'est pas un expert* » décrit un peu plus la primauté du processus de groupe et s'arrête davantage sur la fonction **réguler le processus de groupe**. 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* ». Spontanément, ils définissent comme habiletés spécifiques de l'intervention de groupe des gestes concrets tels que retourner au groupe ses préoccupations. 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. 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. Ils se distinguent par le score élevé qu'ils attribuent aux caractéristiques personnelles, notamment aux qualités de l'intervenant. Ce sous-groupe est celui qui octroie le plus de points aux croyances comme facteurs favorables, et il est le seul à donner une pondération aux facteurs relevant des valeurs et de l'expérience de vie. Par ailleurs, les participants ayant peu d'expérience reconnaissent peu l'influence négative des facteurs liés au développement professionnel. Ils n'accordent aucun score d'influence à la formation comme facteur. Enfin, ils 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 pour l'intervention de groupe.

4.4.2. DISCUSSION

Nous observons que les participants ayant une formation relativement longue émettent 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, nous ne pouvons 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) voulant 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 enchantés 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 de 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 de 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 émis au sujet des étapes d'apprentissage à l'intervention de groupe (Zaslav, 1988).

En conclusion, sans formation ni expérience, l'intervenant se rapporte d'abord à lui-même pour expliquer les incidents qu'il observe 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 fournit 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

Ce chapitre a permis de prendre connaissance des résultats de cette recherche. En somme, 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 la pratique de 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. En revanche, ils reconnaissent comme les plus difficiles les habiletés associées à la mise en place et au partage des responsabilités à l'égard du processus de groupe, et comme les moins mises en œuvre 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 assumer ce rôle. 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 de l'intervention de groupe dans la pratique. Selon eux, l'expérience en intervention de groupe rend habile et 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.

L'analyse des résultats et leur discussion en fonction de l'expérience et des résultats nous a permis de constater que la perception des participants confirment les résultats de recherches précédentes sur l'influence de l'expérience sur la mise en œuvre des habiletés spécifiques, mais ne confirment pas les résultats des recherches précédentes au sujet de l'influence de la formation.

L'ensemble de ces résultats nous a permis de répondre à nos trois sous-questions de recherche ainsi qu'à la question principale. Nous pouvons donc nous acheminer vers la conclusion de cette recherche.

C O N C L U S I O N

En guise de conclusion, nous offrons au lecteur une vue d'ensemble des faits saillants de cette étude afin qu'il puisse situer à partir de ceux-ci les enjeux de l'intervention de groupe. Nous donnerons aussi à l'intérieur de cette section notre point de vue en tant que professeur, chercheur, ancien superviseur et formateur d'adultes en la matière.

En résumé, cette recherche nous a permis de mettre en lumière l'évolution de cette pratique et de la formation qui y est associée. Cela nous a conduit à définir 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'habileté spécifique de l'intervention de groupe et la rareté des recherches sur les raisons expliquant les difficultés de mise en œuvre de ces habiletés dans la pratique nous ont amenée à cerner comme objet de cette recherche l'identification des facteurs agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques de 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 de ce mode d'intervention ainsi qu'aux difficultés éprouvées dans la mise en œuvre 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 œuvre d'habiletés spécifiques de ce mode d'intervention dans la pratique.

Cette recherche étant exploratoire, la méthodologie utilisée est qualitative. L'échantillon est constitué de 12 intervenants œuvrant 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 révèlent 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 doit assumer trois fonctions : **réguler le processus de groupe, agir comme gardien de la sécurité et de l'harmonie et offrir 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.

Parmi les 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 à l'égard du 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'avons cerné dans le chapitre consacré à 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. Celle-ci

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 l'aspect interventionniste de certaines habiletés qui y sont associées telles équilibrer les interactions et ramener le groupe à ses buts les place devant un conflit de valeurs. Doivent-ils ou non prendre la direction du groupe dans les moments où il y a déséquilibre dans les interactions, ou lorsque le groupe s'égare ? Dans l'affirmative, ils ont 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, conséquemment, à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe. Parmi les 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 des 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 de 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 de ceux reliés au 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 de l'intervention de groupe dans la pratique.

Enfin, les participants expérimentés apportent plus de nuances dans 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. Nettement plus préoccupés par les caractéristiques personnelles de l'intervenant, ils définissent les phénomènes de groupe comme des 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 vingt 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 alors que 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 de 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 et 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 des habiletés spécifiques de l'intervention de groupe.

Même si les résultats de cette recherche ont une portée limitée, les constats qui y sont établis s'inscrivent dans les enjeux actuels de l'intervention de groupe. D'abord, les participants à la recherche ont manifesté beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme pour ce mode d'intervention, reflétant à leur manière la reconnaissance accrue dans la pratique. En effet, nous assistons présentement, au Québec, à un certain renouveau de l'intervention de groupe dans les milieux de pratique tant institutionnel que communautaire. À titre d'exemple, compte tenu de ses propriétés de soutien social, d'universalisation et d'amélioration du sentiment d'appartenance, l'intervention de groupe est un mode d'intervention sur lequel s'appuient plusieurs organismes communautaires (Duval *et al.*, 2004). Bon nombre d'interventions de groupe font aussi partie de la programmation des Centres de santé et de services sociaux et les centres jeunesse recommencent à s'y intéresser.

Les problématiques et les clientèles visées par l'intervention de groupe sont multiples et diversifiées; mais, de loin, c'est auprès des familles qu'elle est la plus utilisée. Au Québec, les groupes qui se forment autour du thème des relations parents-enfants ne se comptent plus. Plusieurs types d'établissements s'y intéressent. Les centres jeunesse opéreront pour des groupes de parents dont le mandat sera d'aider ceux-ci à modifier certains de leurs comportements à l'égard des enfants, tels la négligence ou au contraire un excès de discipline, et offriront des groupes de traitement et d'éducation. Pour leur part, les Centres de services de santé et sociaux miseront sur des groupes de parents axés davantage sur des aspects préventifs, tels les groupes d'éducation alors que les Maisons de la famille s'inscriront dans une perspective de soutien à la famille, par exemple des groupes de parents dont les jeunes ont fugué.

Nous observons aussi une pratique de groupe de plus en dynamique destinée aux enfants. Ainsi, depuis 1997, une cinquantaine d'interventions avec des groupes d'enfants exposés à la violence conjugale ont certainement été réalisées dans les diverses régions du Québec. Plusieurs de ces interventions ont fait l'objet d'une évaluation formelle. Autour du thème de la violence interpersonnelle, des interventions novatrices contribuent à aider les enfants à prévenir leurs conflits sans violence (Hébert, 2004). D'autres pratiques aussi se révèlent d'une grande aide pour des enfants aux prises avec des difficultés particulières, telles que l'exclusion (centres jeunesse de Montréal, 2004) et le deuil (Bessette, 2005).

Des pratiques de groupe sont aussi offertes aux jeunes, notamment aux jeunes contrevenants pour leur permettre de réfléchir à leurs actes, et dans certains organismes communautaires ou encore pour venir en aide à des jeunes décrocheurs scolaires. L'intervention de groupe fait aussi partie du quotidien des groupes de femmes. Ce mode d'intervention a souvent été un véhicule qui a permis aux femmes de s'organiser et de changer leurs conditions de vie. Par la participation à ces groupes, bon nombre de femmes ont pu rehausser leur estime de soi et reprendre du pouvoir sur leur vie. D'ailleurs, par ses principes et sa philosophie, l'intervention de groupe est en cohérence avec l'intervention féministe.

Que dire de la vigueur de l'intervention de groupe dans la problématique de la violence conjugale? Les groupes de femmes victimes de violence conjugale sont largement reconnus pour leur pertinence tandis qu'il est maintenant démontré que les groupes de conjoints violents permettent à ceux-ci de se confronter, etc. (Lindsay, Montmigny et Roy, 2003).

La santé mentale n'est pas non plus laissée pour compte. Les initiatives, surtout du côté des groupes d'entraide, permettent aux personnes ayant des problèmes de santé mentale de cheminer et de se sentir moins seules.

Le nombre de groupes qui sont ou ont été offerts aux aidants naturels depuis vingt ans est aussi impressionnant. Ce mode d'intervention constitue souvent, pour eux un point de départ pour un répit, une prise en main et une revendication de leurs droits.

De la même façon, la pertinence de l'intervention de groupe auprès des personnes dépendant des psychotropes n'est plus à démontrer. Ce mode d'intervention est reconnu depuis bon nombre d'années comme celui à privilégier auprès de ce type de clientèle.

Les personnes immigrantes en tirent aussi profit. Ainsi, des groupes sont organisés pour les aider à prendre contact avec des citoyens de la société d'accueil. Dans ce cadre, les organismes communautaires offrent des cafés rencontre, et les centres de services de santé et sociaux tel celui de Côte-des-Neiges, mettent sur pied des groupes pour des personnes en attente de statut de réfugiés et aux prises avec des réactions post-traumatiques (Cherrier, 2004).

Des groupes sont aussi mis en place pour aider des personnes qui vivent des situations créant des déséquilibres ou, encore, les marginalisant. Par exemple, des groupes pour parents d'enfants autistes, dysphasiques ou pour des grands brûlés voient le jour à l'intérieur tant d'organismes communautaires que d'établissements du réseau de la santé et des services sociaux.

De toutes ces expériences, on observe cependant, que ce sont les groupes d'éducation qui sont privilégiés par les intervenants et moins ceux de soutien et de traitement. Quant au groupe de d'action sociale, ils sont peu utilisés (Turcotte, 1994; Bourget, 2002).

Au moment d'écrire ces lignes, on peut affirmer qu'il y a de la vigueur autour de l'intervention de groupe. Ce dynamisme se reflète aussi sur le plan de la recherche. De plus en plus de recherches sont présentement menées sur des aspects tels que les facteurs d'aide (Lindsay, Montmigny et Roy, 2003; Kivlighan et Tarrant, 2001; Shechtman et Gluk, 2005), l'efficacité de l'intervention de groupe (Burlingame, Fuhriman et Mosier, 2003) ou les orientations de recherche autour de ce mode d'intervention (Horne et Rosenthal, 1997). Au Québec, la recherche dans le domaine prend également de la vigueur. À titre d'exemple, en 2004, le contenu des Journées Simone-Paré, journées annuelles de formation continue en intervention de groupe, était entièrement planifié autour de recherches empiriques réalisées sur ce mode d'intervention.

Malgré tous ces efforts, l'intervention de groupe reste encore dans l'antichambre des services à donner. Les belles initiatives nommées précédemment sont souvent isolées, ou le fait d'intervenants passionnés. Il arrive souvent que lorsque les promoteurs démissionnent ou s'en vont, les interventions de groupe cessent. À notre avis, plusieurs éléments viennent expliquer pourquoi l'intervention de groupe éprouve des difficultés à s'inscrire dans les traditions de pratique.

– Enjeux sociaux : individualisme

Notre société est traversée par un courant d'individualisme bien ancré tant dans les établissements du réseau de la santé et des services sociaux que chez les intervenants qui y œuvrent. L'intervention de groupe, avec sa philosophie, ses principes et ses valeurs, s'inscrit à contre-courant des valeurs préconisées par la société. C'est une première raison pour laquelle ce mode d'intervention n'arrive pas à prendre véritablement son essor.

– Enjeux politiques

Associée à cette perspective individualiste, la préséance de la logique du néolibéralisme dans la distribution des services sociaux vient renforcer cette difficulté de l'intervention de groupe. Cette logique met l'accent sur l'efficacité à tout prix et sur les pratiques les plus rentables, dénaturant ainsi les bénéfiques que peut apporter l'intervention de groupe aux clientèles visées. Les gestionnaires qui adoptent les valeurs du néolibéralisme utilisent souvent l'intervention de groupe pour des raisons économiques

et de rentabilité. Ils incitent alors fortement les intervenants à faire des groupes d'éducation structurée, type de pratique qui laisse peu de place aux besoins émergents, donc aux possibilités d'aide mutuelle et d'autodétermination.

– Enjeux organisationnels

Sur le plan organisationnel, l'intervention de groupe exige une logique de planification qui ne semble pas toujours comprise. L'implantation de ce mode d'intervention demande un travail de préparation de longue haleine. L'établissement doit s'assurer que les nouveaux programmes d'intervention de groupe offerts sont bien perçus, que les partenaires (équipes d'intervention, organismes) considèrent qu'ils répondent à un besoin, qu'ils en voient la nécessité et désirent collaborer. Si l'établissement n'a pas un accord en profondeur de ces acteurs, l'intervention de groupe sera mise sur pied avec peine ou tournera en feu de paille.

Mettre sur pied une intervention de groupe exige de la part du gestionnaire de la souplesse. L'intervention de groupe suppose une organisation du travail différente d'autres modes d'intervention, telle l'intervention individuelle. Par ailleurs, comme ce mode d'intervention ne représente qu'une partie du travail de l'intervenant, cette façon de travailler pose souvent des problèmes d'horaire, de disponibilité, de gestion de temps et de surcharge de travail. Pour pouvoir être réalisée, l'intervention de groupe doit souvent se faire en dehors des heures habituelles de travail. Cette particularité vient en opposition avec la façon de concevoir les services. Dans ce sens, l'intervention de groupe est prise avec un problème d'organisation de services.

Comme l'ont mentionné les participants à la recherche, les conditions de travail sont souvent peu propices à la mise sur pied et à la réalisation d'une intervention de groupe. Le temps alloué à l'intervention de groupe est son tendon d'Achille. Ainsi, le temps nécessaire à la réalisation d'un groupe est souvent sous-estimé. Notre pratique de formatrice, superviseuse et enseignante nous a appris qu'une intervention de groupe demande un minimum d'une journée par semaine, du moins tant et aussi longtemps que l'intervenant n'a pas une expérience suffisante. Cette condition est trop souvent ignorée sous prétexte de la rentabilité et par méconnaissance de ce type d'intervention.

– Enjeux liés au développement du domaine

Une définition plus précise de l'intervention de groupe serait sûrement propice à une meilleure utilisation dans la pratique. Cette absence de spécification constitue, à notre avis, un enjeu de ce mode d'intervention. Des recherches devraient être faites sur ce sujet pour permettre de mieux définir les frontières.

– Enjeux de formation

Lors de la position du problème, nous avons longuement discuté de la formation et relevé qu'elle était le parent pauvre de ce domaine. Même si les participants à la recherche nous disent que c'est d'abord par l'expérience qu'ils apprennent ce mode d'intervention, les résultats de cette recherche remettent en lumière l'importance d'une formation solide. Nous l'avons vu, pour les participants à la recherche, l'intervention de groupe ne s'improvise pas. Les difficultés signalées 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 nécessite, 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. Il nous faut donc renforcer la formation donnée. Les connaissances sur les phénomènes de groupe devraient prendre plus de place dans l'enseignement et la formation. 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 bien 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 plus ou moins fréquentes à la formation comme facteur dénotent aussi 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, par exemple, sur celui qui serait le plus pertinent pour aider les futurs intervenants de groupe à se sentir confiants devant des incidents critiques tels ceux décrits par les participants. D'autres devraient aussi être menées sur la meilleure façon de faciliter le transfert et le réinvestissement de ces apprentissages dans la pratique.

Comme chercheur et professeur, nous devons nous 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 ainsi qu'à la création des façons d'enseigner qui permettent aux étudiants d'apprendre par l'expérience.

La formation des superviseurs est un autre enjeu. En effet, peu de superviseurs sont formés à l'intervention de groupe. Or, l'importance de leur rôle comme initiateur à la pratique n'est plus à démontrer. Il nous apparaît donc primordial de voir à leur formation. Former des superviseurs permettra aussi d'offrir un soutien aux intervenants dans la pratique, soutien qui, selon leurs points de vue, leur permettra de se développer

professionnellement et de se sentir reconnus. Il serait particulièrement pertinent de former des intervenants qui peuvent agir comme mentors pour les débutants en intervention de groupe. La formation d'intervenants senior pourrait certes aider à faire entrer dans les traditions de pratique ce mode d'intervention.

Les participants à la recherche ont fait peu référence à la formation continue, et ce, probablement parce qu'ils n'y avaient pas eu accès. Stimuler cette formation serait, à notre avis, une autre façon de promouvoir la reconnaissance de l'intervention de groupe comme mode d'intervention.

L'isolement des intervenants de groupe constitue un dernier enjeu. Briser cet isolement par un système de réseautage, par exemple, aiderait à développer un sentiment de reconnaissance et d'identité professionnelle.

Bref, si nous voulons que les forces et les bénéfiques de l'intervention de groupe puissent vraiment s'activer auprès des clientèles, si nous désirons que l'essor actuel se perpétue et se déploie et si nous souhaitons que ce mode d'intervention s'ancre dans les traditions de pratique, un certain nombre de conditions doivent être mises en place, dont celles-ci :

- Revoir la formation en termes de durée, de contenu et de stratégies pédagogiques.
- Former de superviseurs d'étudiants à l'intervention de groupe.
- Diversifier les sources de soutien auprès des intervenants qui font du groupe (mentors, groupe de développement professionnel, réseautage).
- Offrir de la formation continue aux intervenants.
- Poursuivre les efforts en recherche (facteurs d'aide, évaluation, pertinence).
- Se donner des conditions de travail adéquates.
 - Soigner la planification de l'implantation de l'intervention de groupe afin que cette innovation soit perçue positivement par les équipes de travail.
 - Avoir plus de souplesse et de créativité dans l'organisation des services.
 - Prévoir des conditions de travail adéquates et assumer le fait que l'intervention de groupe exige de sept à dix heures par semaine.

I

LISTE D'HABILETÉS SPÉCIFIQUES Établie par Ginette Berteau

Présentée aux participants lors du premier entretien

<i>1 – Stimuler le développement des interactions</i>	<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.				

<i>2 – Encourager la mise en place et le partage des responsabilités relatives au processus de groupe</i>	<i>utilisée</i>		<i>utile</i>	
	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
Énoncer et favoriser la création de normes et de règles d'organisation démocratique.				
Favoriser la cohésion.				
Définir 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 liées au processus de groupe.				
Cerner et traiter sciemment les conflits présents dans le groupe.				
Intervenir de façon adéquate lors d'incidents liés 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.				

<i>3 – Inviter le groupe à développer son système d'aide mutuelle</i>	<i>utilisée</i>		<i>utile</i>	
	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
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.				

<i>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>	<i>utilisée</i>		<i>utile</i>	
	<i>oui</i>	<i>non</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.				

- AGAZARIAN, Y. (1992). « Contemporary Theory of Group Psychotherapy: A System Approach to the Group-as-a-Whole », *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 42, n° 2, p. 177-203.
- ANDERSON, F. et S.E. ROBERTSON (1985). « Group Facilitation. Function and Skills », *Small Group Behavior*, vol. 16, n° 2, p. 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.
- ANDERSON, R.D. et G.E. PRICE (2001). « Experiential Groups in Counselor Education: Students' Attitudes and Instructor Participation », *Counselor Education and Supervision*, vol. 41, p. 111-119.
- ANZIEU, D. et J.-Y. MARTIN (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). *Comprehensive Group Work. What It Means & How to Teach It ?*, Alexandria, Vir., American Counseling Association, p. 5.
- ASSOCIATION FOR THE SPECIALISTS IN GROUP WORK (1994). « ASGW Standards for Training Group Workers », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol.17, n° 10, p. 140-154.

- BARLOW, S., G. BURLINGAME et A. FURHIMAN (2000). « Therapeutic Application of Groups: From Pratt's Thought Control Classes to Modern Group Psychotherapy », *Groups Dynamics: Theory, Research and Practice*, vol. 4, n° 1, p. 115-134.
- BARKER, L.L. *et al.* (1987). Dans B. Richard (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. et G. TROTTIER (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.
- BENSON, J. (2001). *Working More Creatively with Groups*, 2^e édition, Londres, Routledge.
- BERGER, M. (1974). « The Impact of the Therapist's Personality on Group Process », *The American Journal of Psychoanalysis*, vol. 34, p. 213-219.
- BERGER, R. (1996). « A Comparative Analysis of Different Method of Teaching Group Work », *Social Work with Groups*, vol. 19, n° 1, p. 79-90.
- BERGERON, J.L. *et al.* (1989). *Les aspects humains de l'organisation*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- 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*, Thèse présentée à la Faculté des études graduées en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en éducation, Université d'Indiana.
- BERMAN-ROSSI, T. (1993). « The Tasks and Skills of the Social Worker Across Stages of Group Development », *Social Work with Groups*, vol. 16, n°s 1-2, p. 69-83.
- BERNARD, H.S. (2000). « The Future of Training and Credentialing in Group Psychotherapy », *Group*, vol. 24, n°s 2-3, p. 167-175.
- BERNARD, H.S. (1991). « Patterns and Determinants of Attitudes of Psychiatric Residents Toward Group Therapy », *Group*, vol. 15, n° 3, p. 131-140.
- BERNARD, H.S. et K.R. MACKENZIE (1994). *Basic of Group Psychotherapy*, New York, The Guilford Press.

- BESSETTE, S. (2005). « L'intervention de groupe auprès des enfants endeuillés », Communication donnée dans le cadre du Colloque annuel de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, Montréal.
- BESSON, C. et J. GUAY (2000). *Profession travailleur social. Savoir évaluer, oser s'impliquer*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- BION, W. (1959). Dans Dror, N. (1990). *A Framework for a Eclectic Group Intervention*, Thèse présentée à l'Institut Union en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en psychologie des systèmes humains, p.40.
- BIRNBAÜM, M.L. et C. AUERBACH (1994). « Group Work in Graduate Social Work Education », *Journal of Social Work Education*, vol. 30, n° 3, p. 325-335.
- BIRNBAÜM, M.L., R. LOEB-RITCHER et E. SIEGEL (1995). *Improving Group Worker Practice: Linking the Classroom with Field Instruction*, Communication présentée au 17^e Symposium annuel sur le travail social auprès des groupes, San Diego, Cal.
- BIRNBAÜM, M.L. et J. WAYNE (2000). « Group Work in Foundation Generalist Education: The Necessity for Curriculum Change », *Journal of Social Work Education*, vol. 36, n° 2, p. 347-356.
- BLAIS, M. et al. (1994). *L'andragogie. Champ d'études et profession*, Montréal, Guérin Universitaire.
- BLANCHET, A. et A. GOTMAN (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, Nathan Université.
- BLOCH, S. et E. CROUCH (1985). *Therapeutics Factors in Group Psychotherapy*, Oxford, Oxford University Press.
- BLOOM, B. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- BOISVERT, D., F. COSSETTE et M. POISSON (1995). *Animateur compétent. Groupes efficaces*, Québec, Presses Inter Universitaires.
- BOISVERT, D., F. COSSETTE et M. POISSON (1991). *Animation des groupes, Pour une participation optimale*, Montréal, Éditions Agence D'arc.
- 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 J. Lindsay, D. Turcotte et G. Lemonde, *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, p. 133-141.

- BRABENDER, V. et A. FALLON (1993). *Models of Inpatient Group Psychotherapy*, Washington, D.C., American Psychological Association.
- BRANDLER, S. et C. ROMAN (1991). *Group Work. Skills and Strategies for Effective Interventions*, New York, The Haworth Press.
- BRETON, M. (1996). «Plaidoyer contre les monopolisations professionnelles», *Intervention*, vol. 102, p. 10-20.
- BRIDGES, D. (1993). «Transferable Skills: A Philosophical Perspective», *Studies in Higher Education*, vol. 18, n° 1, p. 43-52.
- BRILL, N. (1997). *Working with People*, 6^e édition, New York, Addison-Wesley Educational Publishers.
- BROWN, A. (1996). «Groupwork in the Future: Some Personal Reflections», *Groupwork*, vol. 9, n° 1, p. 80-96.
- BUDMAN, S. *et al.* (1993). «What's Cohesiveness? An Empirical Examination», *Small Group Research*, vol. 24, n° 2, p. 199-216.
- BURLINGAME, G.M., A. FUHRMAN et J. MOSIER (2003). The Differential Effectiveness of Group Psychotherapy: A Meta-analytic Perspective, *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 7, n° 1, p.3-12.
- BUTLER, T. et A. FURHIMAN (1986). «Professional Psychologists as Group Treatment Providers: Utilization, Training and Trends», *Professional Psychology*, vol. 17, n° 3, p. 273-275.
- CARRIÈRE, A. (1976). *Habilités relatives à une discussion de groupe*, Texte inédit, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- CHAMBERLAND, C. *et al.* (1993). «La prévention des problèmes sociaux : réalité québécoise», *Service social*, vol. 42, n° 3, p. 54-81.
- CHENÉ, A. (1980). Dans N. Tremblay (1992). *L'éducateur d'adultes : rôles et comportements*, Cahiers d'accompagnement du cours-PPA-6645, Montréal, Université de Montréal, p. 6.
- CHERRIER, J.-F. (2004). «La réappropriation du pouvoir: une réponse en santé mentale pour l'accueil des demandeurs d'asile», *Intervention*, vol. 121, p. 41-50.
- COHEN, S.C. (1993). *Enhancing Social Group Work Opportunities in Field Social Work Education*, Thèse présentée à la Faculté de travail social en vue de l'obtention d'un grade de Philosophiæ Doctor en bien-être social, 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*, vol. 16, n° 1-2, p. 99-114.
- CONYNE, R. (1998). « Personal Experience and Meaning in Group Work Leadership: The Views of Experts », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 23, n° 3, p. 245-256.
- CONYNE, R.K. (1989). *How Personal Growth and Task Groups Work*, Newbury Park, Cal., Sage Publications.
- CONYNE, R.K. (1985). *The Group Worker's Handbook*, Illinois, Thomas Springfield.
- CONYNE, R. *et al.* (1990). « Effective Group Leadership: Continuing the Search for Greater Clarity and Understanding », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 15, n° 1, p. 30-36.
- COOLEY, E. (1994). « Training in Interdisciplinary Team in Communication and Decision-Making Skills », *Small Group Behavior*, vol. 25, n° 1, p. 5-26.
- COREY, G. (1985). *Theory and Practice of Group Counseling*, 2^e édition, Monterey, Cal., Brooks/Cole.
- COREY, M.S. *et* COREY, G. (1987). *Group Counseling: Process and Practice*, Monterey, Cal., Brooks/Cole.
- COREY, G. *et al.* (1982). *Group Techniques*, Monterey, Cal., Brooks/Cole.
- CÔTÉ, N. *et al.* (1986). *Individu, groupe et organisation*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- COYLE, G. (1959). Dans D. Moyse *et* Steinberg (1997). *The Mutual-Aid Approach to Working with Groups*, New Jersey, Jason Arosen, p. 16.
- DEHELZ, R. (1999). « Réflexions sur une pratique d'animation. Dynamique des groupes et animation psychosociale », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol. 43-44, p. 35-185.
- DE LUCIA, J. *et* V. BOWMAN (1991). « Internal Consistency and Factor Structure of Group Counselors Behavior Rating Form », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 16, n° 2, p. 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. *et* M. KÉRISIT (1997). « Le devis de recherche qualitative », dans J. Poupard *et al.*, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, p. 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 », dans H.S. Bernard et K.R. Mackenzie, *Basic of Group Psychotherapy*, New York, The Guilford Press, p. 60-100.
- DIES, R. (1992). « Models of Group Psychotherapy: Shifting through Confusion », *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 42, n° 1, p. 1-17.
- DIES, R. (1983). « Clinical Implication of Research on Leadership in Short Term Group Psychotherapy », dans R. Dies et R. Mackenzie (dir.), *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*, vol. 30, p. 169-185.
- DIES, R. (1977). « Group Therapist Transparency: A Critique of Theory and Research », *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 27, p. 177-200.
- DOEL, M. et C. SAWDON (2001). « What Makes for Successful Groupwork? A Survey of Agencies in the UK », *British Journal of Social Work*, vol. 31, p. 437-463.
- DOEL, M. et C. SAWDON (1999a). « No Group in an Island. Groupwork in a Social Work Agency », *Groupwork*, vol. 11, n° 3, p. 50-59.
- DOEL, M. et C. SAWDON (1999b). *The Essential Groupworker. Teaching and Learning Creative Groupwork*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- DOUGLAS, T. (2000). *Basic Groupwork*, 2^e édition, Londres, Routledge.
- DROR, N. (1990). *A Framework for a Eclectic Group Intervention*, Thèse présentée à l'Institut Union en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en psychologie des systèmes humains.
- DUFRESNE-TASSÉ, C. (1981). *L'apprentissage adulte: essai de définition. Raisin sec et fleur d'amandier*, Montréal, Éditions Études vivantes.
- DUVAL, M. et al. (2004). *Les organismes communautaires au Québec*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- DYER, W. et J. VRIEND (1977). *Counseling Techniques that Work*. New York, Funk & Wagnalls.

- EPHROSS, P.H. (1997). « Introduction », dans G.L. Grief et P.H. Ephross (sous la dir. de), *Group Work with Populations at Risk*, New York, Oxford University Press, p. 1-11.
- EPHROSS, P.H. (1989). « Teaching Group Therapy within Social Work Education », dans Lewis Gail K., *Variations on Teaching and Supervising Group Supervision*, New York, The Harworth Press, p. 87-99.
- EPHROSS, P.H. et P. VASSIL (1988). *Groups that Work: Structure and Process*, New York, Columbia University Press.
- FAIT, M., F. WONG et K. CARPENTER (1995). « Group Sensitivity Training: Update, Meta-analysis and Recommendations », *Journal of Counseling Psychology*, vol. 42, n° 3, p. 390-399.
- FATOUT, M. (1992). *Models for Change in Social Group Work*, Hawthorne, New York, Aldine de Gruyter.
- FENSTER, A. et J. COLAH (1991). « The Making of Group Psychotherapist: Needs and Goals for Graduate and Postgraduate Training », *Group*, vol. 15, n° 3, p. 155-162.
- FERENCIK, M. (1993). « The Helping Process in Group Therapy: A Review and Discussion », *Group*, vol.16, n° 2, p. 113-123.
- FESTINGER, L. (1959). Dans K. Gergen et M. Gergen (1984), *Psychologie sociale*, Saint-Laurent, Éditions vivantes, p. 380.
- FORTIN, M. F. (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation*, 2^e édition, Montréal, Décarie.
- FORTIN, M.F. (1988). *Introduction à la recherche*, Montréal, Décarie.
- FRANKEL, B. (2000). « The Widemind Gulf: Group Therapy Training and Traditional Training Models », *Group*, vol. 24, n°s 2-3, p. 177-184.
- FREUD, S. (1922). Dans N. Dror (1990). *A Framework for an Eclectic Group Intervention*, Thèse présentée à l'Institut Union en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en psychologie des systèmes humains.
- FREY, L. (1994). « The Naturalistic Paradigm », *Small Group Research*, vol. 25, n° 4, p. 551-577.
- FROST, J. et A. ALONSO (1993). « On Becoming a Group Therapist », *Group*, vol. 17, n° 3, p. 179-184.
- FURHIMAN, A. et G. BURLINGAME (1990). « Consistency of Matter: A Comparative Analysis of Individual and Group Process Variables », *The Counseling Psychologist*, vol. 18, n° 1, p. 6-63.

- GAGNÉ, R. (1974). *Principles of Instructional Design*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- GARLAND, J. (1992). « Developing and Sustaining Group Work Services : A Systemic and Systematic View », *Social Work with Groups*, vol. 15, n° 4, p. 89-98.
- GARLAND, J. H. JONES et R. KOLODNY (1965). « A Model for Stages of Development in Social Work Groups », dans S. Bernstein, *Explorations in Group Work*, Boston University, School of Social Work, p. 12-53.
- GARVIN, C. (1987). *Contemporary Group Work*, 2^e édition, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- GAZDA, G. (1993). « Comparison of Group Counseling and Group Psychotherapy », dans H. Kaplan et B. Sadock, *Comprehensive Group Psychotherapy*, 3^e édition, Baltimore, Mar., Williams & Wilkins, p. 717-724.
- GERGEN, K. et M. GERGEN (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 », dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, p. 341-364.
- GILL, S.J. et R.A. BARRY (1982). « Group-Focus Counseling : Classifying the Essential Skills », *Personnel and Guidance Journal*, vol. 60, p. 302-305.
- GILL, S.J., A. MENLO et L. KEEL (1984). Dans G. Sklare, R. Keener et C. Mas (1990), « Preparing Members for Here-and-Now Group Counseling », *The Journal for the Specialists in Group Work*, vol.15, n° 3, p. 141.
- GIORDAN, A. et G.VECCHI (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neufchâtel, Suisse et Niestlé.
- GITTERMAN, A. (1989). « Building Mutual Support in Groups ». *Social Work with Groups*, vol. 12, n° 2, p. 5-21.
- GLASSER, P., R. SARRI et R. VINTER (1974). *Individual Change Through Small Groups*, New York, The Free Press.
- GLASSMAN, U. et L. KATES (1990). *Group Work : A Humanistic Approach*, Newbury Park, Cal., Sage Publications.
- GLASSMAN, U. et L. KATES (1988). « Strategies for Group Work Field Instruction », *Social Work with Groups*, vol. 11, n°s 1-2, p. 111-125.

- GLASSMAN, U. et L. KATES (1986). « Techniques of Social Group Work : A Framework for Practice », *Social Work With Groups*, vol. 9, n° 1, p. 9-38, résumé et adaptation par J. Lindsay, avril, 1991.
- GOLDBERG, T. (1989). « So, What is so Difficult about Practice with Groups? Practitioners Views Points », *Actes du XI^e symposium 1989*, Montréal, Association pour l'avancement du service social des groupes, p. 1202-1220.
- GRINNELL, R. (1993). *Social Work Research and Evaluation*, 4^e édition, Itasca, Ill., F.E. Peacock, Publishers.
- GROSS, M. (1979). Dans J. Limoges, avec la collaboration de A. Beauchesne (1982), *S'entraider*, Montréal, Éditions de l'Homme, p. 11.
- GROTJHAN, M. (1983). « The Qualities of the Group Psychotherapist », dans H. Kaplan et B. Sadock (1993), *Comprehensive Group Psychotherapy*, 2^e édition, Baltimore, Mar., Williams & Wilkins, p. 294.
- GROTJHAN, M. (1979). « Mistakes in Analytic Group Psychotherapy », *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 29, p. 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*, vol. 6, n° 1, p. 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*, Thèse présentée à la Faculté des études graduées en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.), Maryland University.
- HARVILL, R.L. (1983). *Training Group Leaders to Use for Specific Group Leadership Skills*, Thèse présentée à la Faculté des études de l'Université de la Virginie Ouest en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en éducation, West Virginia University.
- HAWKS-KAMINSKY, I. (1987). « Facilitativeness in Small Groups : A Process-oriented Study using Log Sequential Analysis », *Psychological Reports*, vol. 61, p. 955-962.
- HEAP, K. (1987). *La pratique du travail social avec les groupes*, Paris, Éditions ESF.
- HÉBERT, J. (2004). « Évaluation d'un projet de promotion de la paix », *Évaluation et francophonie*, vol. XXXIII, n° 1, p. 54-68.
- HINES, P., R. STOCKTON et K. MORRAN (1995). « Self-talk of Group Therapists », *Journal of Counseling Therapists*, vol. 42, n° 2, p. 242-248.

- HOLMES, S. et D. KIVLIGHAN (2000). « Comparison of Group Therapeutic Factors in Group and Individual Treatment Process », *Journal of Counseling Psychology*, vol. 47, n° 4, p. 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*, vol. 102, p. 20-30.
- HOME, A. (1980). « Le passage à l'intervention auprès des petits groupes et des collectivités », *Service social*, vol. 29, n°s 1-2, p. 191-206.
- HOME, A. et L. DARVEAU-FOURNIER (1990). « Facing the Challenge of Developing Group Services for High Risk Families », *Groupwork*, vol. 3, n° 3, p. 236-246.
- HOME, A. et L. DARVEAU-FOURNIER (1983). « Les groupes de service social à Québec : recherche des rapports entre théorie et pratique », *Service social*, vol. 32, n°s 1-2, p.129-156.
- HOME, A. et L. DARVEAU-FOURNIER (1980). « La spécificité du service social des groupes », *Service social*, vol. 29, n°s 1 et 2, p.16-32.
- HORNE, A. et R. ROSENTHAL (1997). « Research in Group Work : How Did We Get Where We Are? », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 22, n° 4, p. 228-240.
- HUMM, A. (1997). Self-Help: « A Movement for Changing Times », *Social Policy*, printemps, p. 3-4.
- HUHN, R. *et al.* (1985). « Effective Group Leadership: Continuing the Search for Greater Clarity and Understanding », dans R. Conyne, R. Harvill, K. Morran et H.D. Killacky (1990), *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 15, n° 1, p. 30.
- HULSE-KILLACKY, H.D. (1990). Dans R. Conyne *et al.* (1990), « Effective Group Leadership: Continuing the Search for Greater Clarity and Understanding », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 15, n° 1, p. 34.
- IVEY, A.E. (1994). *Intentional Interviewing and Counseling*, Monterey, Cal., Brooks Cole.
- IVEY, A.E. (1971). Dans R.L. Harvill (1983), *Training Group Leaders to Use for Specific Group Leadership Skills*, Thèse présentée à la Faculté des études graduées de l'Université de la Virginie Ouest en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en éducation, p. 4.

- JONES, E. (1992). *A Performance-Anxiety Reduction Model for Group Leadership Training in the Use of Three Leadership Techniques*, Thèse présentée à la Faculté des études graduées universitaires en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en éducation, Indiana University.
- KAUL, T. et K. BEDNARD (1986). « Experimental Group Research : Current Perspective », dans A. Garfield et A. Berger (dir.), *Handbooks of Psychotherapy and Behavior Change*, 3^e édition, New York, John Wiley & Sons, p. 769-816.
- KAPLAN, H. et B. SADOCK (1993). *Comprehensive Group Psychotherapy*, 3^e édition, Baltimore, Mar., Williams and Wilkins.
- KAPLAN, H. et B. SADOCK (1983). *Comprehensive Group Psychotherapy*, 2^e édition, Baltimore, Mar., Williams and Wilkins.
- KESSLER, R.C., K.D. MICKELSON et Z. SHANYANG (1997). « Patterns and Correlates of Self-help Group Membership in the United States », *Social Policy*, printemps, p. 27-46.
- KIVLIGHAN, D. et J. TARRANT (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*, vol. 5, n° 3, p. 220-234.
- KIVLIGHAN, D. et S. QUIGLEY (1991). « Dimensions Used by Experienced and Novice Group Therapists to Conceptualize Group Process », *Journal of Counseling Psychology*, vol. 38, n° 4, p. 415-423.
- KNIGHT, C. (2000). « Critical Content on Group Work for the Undergraduate Social Work Practice Curriculum », *The Journal of Baccalaureate Social Work*, vol. 5, p. 93-109.
- KNIGHT, C. (1997). « A Study of MSW and BSW Students' Involvement with Group Work in the Field Practicum », *Social Work with Groups*, vol. 20, n° 2, p. 31-49.
- KURILOFF, P., E. BABAD et M. KLINE (1988). « Mechanisms that Contribute to Learning in Experiential Small Groups », *Small Group Behavior*, vol. 19, n° 2, p. 207-226.
- KURLAND, R. et R. SALMON (1993). « Groupwork vs Casework in a Group », *Groupwork*, vol. 6, n° 1, p. 5-16.
- KURLAND, R. et R. SALMON (1992). « When Problems Seem Overwhelming : Emphases in Teaching, Supervision and Consultation », *Social Work*, vol. 37, n° 3, p. 240-244.

- KUYPERS, B., D. DAVIES et R. VAN DER VEGT (1987). « Training Group Development and Outcomes », *Small Group Behavior*, vol. 18, n° 3, p. 309-335.
- L'ÉCUYER, R. (1987). « L'analyse de contenu : notions et étapes », dans J.-P. Deslauriers, *La recherche qualitative : résurgence et convergences*, Chicoutimi, coll. « Renouveau méthodologique », Groupe de recherche et d'intervention régionales, p. 65-89.
- LAKIN, M. (1985). *The Helping Group. Therapeutic Principles and Issues*, Don Mills, Mass., Addison-Wasley.
- LAKIN, M. (1972). *Interpersonal Encounter. Theory and Practice and Sensitivity Training*, New York, McGraw-Hill.
- LANDRY, R. (1992). « L'analyse de contenu », dans B. Gauthier (1993), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 337-361.
- LANDRY, S. (1995). « Le groupe restreint – prémisses conceptuels et modélisation », dans Groupe et équipe de travail, *Revue québécoise de psychologie*, vol. 16, n° 1, p. 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 à Montréal.
- LAVOIE, F., M. STEWART (1995). « Les groupes d'entraide et les groupes de soutien », *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, vol. 14, n° 2, p. 13-21.
- LAZELL, E.W. (1921). Dans N. Dror (1990), *A Framework for a Eclectic Group Intervention*, Thèse présentée à l'Institut Union en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en psychologie des systèmes humains, 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, Presses de l'Université Laval, coll. « Chroniques sociales ».
- LEGAULT, F. (1988). *Le passage d'un groupe de traitement pour hommes-agresseurs à un groupe d'entraide*, Essai de maîtrise, Québec, Université Laval, École de service social.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- LÉVESQUE, J. et R. MAYER (1994). « L'État Providence à bout de souffle : d'une réforme à l'autre », *Intervention*, 98, p. 32-42.

- LEWIN, K., C. FAUCHER et M. FAUCHER (1975). *Psychologie dynamique, Les relations humaines*, Paris, Presses universitaires de France, p. 196-285.
- LEWIN, K. (1947). « The Research Center for Group Dynamics », *Sociometry Monographs*, vol. 17.
- LEWIN, K., R. LIPPITT et R.K. WHITE (1939). Dans N. Dror (1990), *A Framework for a Eclectic Group Intervention*, Thèse présentée à l'Institut Union en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en psychologie des systèmes humains, p. 47.
- LIEBENBERG, B. (1994). « The Making of Group Psychotherapist », *Smith College Studies in Social Work*, p. 11-21.
- LIEBERMAN, M.A., I.D. YALOM et M.B. MILES (1973). *Encounter Groups: First facts*, New York, Basic Books.
- LIMBOS, E. (1975). *L'animation des groupes de travail et de loisirs*, Paris, Éditions ESF.
- LIMOGES, J., avec la collaboration de A. Beauchesne (1982). *S'entraider*, Montréal, Éditions de l'Homme.
- LINDSAY, J., L. MONTMIGNY et V. ROY (2003). « Les facteurs d'aide dans les groupes de conjoints violents : état des connaissances », *Travail social canadien*, vol. 5, n° 3, p. 141-153.
- LINDSAY, J. et D. TURCOTTE (2002). « Les facteurs d'aide dans les groupes », dans J. Lindsay, D. Turcotte et G. Lamonde (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, p. 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*, vol. 85, nos 1-2, p. 4-11.
- LINDSAY, J. (1988). *Les types de pratique de groupe au Québec*, Texte inédit, Québec, Université Laval, École de service social.
- LINDSAY, J. (1987). *Définition du groupe en service social*, Traduction de R. Toseland et R. Rivas (1984), Texte inédit, Québec, Université Laval, École de service social.
- LUBIN, B., S. SWEAMGIN et S. GARDNER (1996). « Training Group Therapist-1947-1995 », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 21, n° 1, p. 26-38.
- MACCIO, C. (1983). *Animation de groupes*, 7^e édition, Lyon, Chroniques sociales.

- MACCIO, C. (1988). *Animation de groupes*, 8^e édition, Lyon, Chroniques sociales.
- MAÏER, R.F. (1970). « Un apprentissage est nécessaire », *La psychologie industrielle*, vol. 1, p. 128-132.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses universitaires de France.
- MARCUS, H. et A. ABERNETHY (2001). « Joining With Resistance : Addressing Reluctance to Engage in Group Therapy Training », *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 51, n^o 2, p. 191-203.
- MASSA, H. (2001). *Le travail social avec des groupes*, Paris, Dunod.
- MAYADAS, M., R. SMITH et D. ELLIOTT (2001). « Social Groupwork in Doctoral Programs: Implications for Social Work Practice and Education », *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 21, n^{os} 1-2, p. 175-193.
- MAYADAS, N. et W. DUEHN (1982). « Leadership Skills in Treatment Groups », dans E. Marshall, D. Kutz *et al.*, *Interpersonal Helping Skill*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass.
- MAYER, R et F. OUELLET (1991). *Méthodologie de recherche pour des intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- MAYER, R. *et al.* (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- MCKAY, M. et K. PALEG (1992). *Focal Group Psychotherapy*, Oakland, Cal., New Harbinger.
- MENNINGER, W.W. (1990). « Anxiety in the Psychotherapist », *Bulletin of the Menninger Clinic*, vol. 14, p. 27-33.
- MERTA, R.J. et J.A. SISSON (1991). « The Experiential Group: An Ethical and Professional Dilemma », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 16, p. 236-245.
- MIDDLEMAN, R. (1990). « Habiletés propres au travail avec le groupe comme entité. Le groupe ici et ailleurs », *Service social*, vol. 39, n^o 1, p. 151-159.
- MIDDLEMAN, R. et G. GOLBERG (1987). « Social Work Practice with Groups », *Encyclopedia of Social Work*, New York, Columbia University Press.
- MIDDLEMAN, R. et G. WOOD (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, p. 27-47.

- MILES, M.B. et A.M. HUBERMAN (1991). *Analyse de données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- MOULLEC, Y-M. (1984). *L'ABC d'une réunion réussie*, Paris, Éditions de l'Épargne.
- MORENO, J. (1934). Dans V. Brabender et A. Fallon (1993), *Models of Inpatient Group Psychotherapy*, Washington, American Psychological Association, p. 115.
- MORRAN, K. (1990). Dans R. Conyne *et al.*, « Effective Group Leadership : Continuing the Search for Greater Clarity and Understanding », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 15, n° 1, p. 33.
- MORRAN D. et R. STOCKTON (1985). « Perspectives on Group Research Programs », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 10, p. 187-191.
- MUCCHIELLI, R. (1982). *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, Éditions ESF.
- MUCCHIELLI, R. (1975). *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Éditions ESF.
- MUNICH, R. (1993). « Variables of Learning in an Experiential Group », *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 45, n° 3, p. 345-361.
- MURPHY, L. *et al.* (1996). « Some Observations in the Subjective Experience of Neophyte Group Therapy Trainees », *International of Group Psychotherapy*, vol. 46, n° 4, p. 543-552.
- NICHOLS, K. et J. JENKINSON (1991). *Leading a Support Group*, Londres, Chapman and Hall.
- NORTHEN, H. (1991). Traduction libre de J. Lindsay (1992). *La sélection du groupe comme mode d'intervention*, Texte inédit, Québec, Université Laval, Ecole de service social.
- NORTHEN, H. (1988). *Social Work with Groups*, New York, Columbia University Press.
- NORTHEN, H. (1969). Dans C. Leblond (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, Ecole de service social, p. 10.
- OHLSEN, M.M. (1977). *Group Counseling*, 2^e édition, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- ORMONT, L. (2000). « Where is Group Treatment Going in the 21st Century », *Group*, vol. 24, nos 2-3, p. 185-192.

- OUELLET, F. (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, F. (1981). « L'évaluation au service de la pédagogie », *Service social*, vol. 30, n° 3, p. 52-71.
- PAPELL, C. (1992). *Group Work Challenges for the '90s*, Communication présentée dans le cadre du 10^e anniversaire du Congrès des intervenants de groupe de la région de Toronto, Toronto.
- PAPELL, C. et C. ROTHMAN (1983). « Le modèle du courant central du service social des groupes avec la psychothérapie et le service social des groupes », *Service social*, vol. 32, n°s 1-2, p. 11-31.
- PAQUET-DEEHY, A., A. HOME, E. HOPEMEYER et L. KISLOVICZ (1983). « Étude comparative du service social des groupes à Montréal et à Québec », *Service social*, vol. 32, n°s 1-2, p. 156-170.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2^e édition, Cal., Sage Publications.
- PERNELL, H. (1973). Dans A. Home et L. Darveau-Fournier (1980), « La spécificité du service social des groupes », *Service social*, vol. 29, n°s 1-2, p. 16.
- PERRON, J. et G. OUELLET (1969). « Recherche sur la personne efficace : quelques relations entre les relations de travail et de loisirs », *Conseiller canadien*, vol. 3, p. 42.
- PIPER, W. et A. JOYCE (1996). « A Consideration of Factors Influencing the Utilization of Time-Limited Short-Term Group Therapy », *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 46, n° 3, p. 311-328.
- POLCIN, D. (1991). Perspective Group Leadership, *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 16, n° 1, p. 8-15.
- POSTHUMA, B. (1996). *Small Group in Counseling and Therapy: Process and Leadership*, Toronto, Allyn and Bacon.
- POTVIN, J. (1987). Dans R. Legendre (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal, Guérin.
- POUPART, J. et al. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- PRATT, J. (1907). Dans N. Dror (1990), *A Framework for a Eclectic Group Intervention*, Thèse présentée à l'Institut Union en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en psychologie des systèmes humains, 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 du grade Philosophiae Doctor (Ph. D.) en sciences humaines appliquées, Montréal, Université de Montréal.
- REID, K. (1997). *Social Work Practice with Groups: A Clinical Perspective*, Cal., Brooks/Cole.
- REID, K. (1988). « But I don't Lead a Group. Some Common Problems of Social Workers Leading Groups », *Group Work*, vol. 2, p. 124-134.
- RENAUD, C., sous la dir. de L. TESSIER (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 dir. de L. TESSIER (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. et R. SMITH (1997). « Looking into the Future of Group Research: Where do we go from here? », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 22, n° 4, p. 266-276.
- ROBERT, P. (1995). *Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, Montréal, DICOROBERT.
- ROBINSON, F., E. JONES et K. BERGLUND (1996). « Research on the Preparation of Group Counselors », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 21, n° 3, p. 172-177.
- ROGERS, C. (1973). *Les groupes de rencontre*. Paris, Dunod.
- ROMEDER, J.-M. et collaborateurs (1989). *Les groupes d'entraide et la santé: nouvelles solidarités*, Ottawa, Conseil canadien de développement social.
- ROMEDER, 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., R. MATHIEU, D. COMELIN et M. LAUZON (2002). « Regard comparatif sur la séquence méthodologie et stage des baccalauréats en travail social dans les universités québécoises », *Revue canadienne de service social*.

- ROSENBERG, P. (1993). «Qualities of Group Psychotherapists», dans H. Kaplan et B. Sadock, *Comprehensive Group Psychotherapy*, 3^e édition, Baltimore, Mar., Williams & Wilkins, p. 648-656.
- ROSENBERG, P. (1984). «Support Groups: A Special Therapeutic Entity», *Small Group Behavior*, vol. 15, n^o 2, p. 173-185.
- ROSENBAUM, M. et E. HARTLEY (1962). Dans M. Berger (1974), «The Impact of the Therapist's Personality on Group Process», *The American Journal of psychoanalysis*, vol. 34, p. 214.
- ROY, V. *et al.* (2005). «Therapeutic Factors at the Beginning of the Intervention Process in Groups for Men Who Batter», *Small Group Research*, vol. 36, n^o 1, 106-133.
- RUBBIN, A. et E. BABBIE (1997). *Research Methods for Social Work*, 3^e édition, Washington, Brooks/Cole.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1989). *Les petits groupes: participation et communication*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, CIM.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1978). «Les fonctions d'animation», dans *Les petits groupes: participation et communication*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, CIM, p. 123-130
- SALVENDY, J. (1993). «Control and Power in supervision», *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 43, n^o 3, p. 363-376.
- SALVENDY, J., B. ROBSON et T. BABIAK (1990). «Group Psychotherapy in Psychiatric Residency Training», *Academic Psychiatry*, vol. 14, n^o 1, p. 27-33.
- SARRI, R. et M. GALINKY (1974), dans *Individual change through Small Groups*, «A conceptual Framework for group development», New York, Free Press, p. 71-89.
- SCHWARTZ, W. (1971). *The Practice of Group Work*, New York, Columbia University Press, traduction de D.Taillefer, *L'utilisation des groupes en service social*, Québec, Université Laval, École de service social, p. 3-24.
- SECEMSKY, V., C. AHLMAN et J. ROBBINS (1999). «Managing Group Conflict: The Development of Comfort Among Social Group Workers», *Social Work with Groups*, vol. 2, n^o 40, p. 35-47.
- SEXTON-VILLALTA, L. (1995). *An Investigation of Group Leader Thoughts and Interventions*, Thèse présentée à la Faculté des études graduées universitaires en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en éducation, Indiana University.
- SHAFFER, J. et D. GALINSKY (1974). *Models of Group Therapy and Sensitivity Training*, Englewoods Cliffs, N. J., Prentice-Hall.

- SHAPIRO, J.L. et B.S. SHAPIRO (1985). Dans E. Jones (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*, vol. 3, p. 33-44.
- SHECHTMAN, Z. et O. GLUK (2005). « An Investigation of Therapeutic Factors in Children's Groups », *Groups Dynamics: Theory, Research and Practice*, Vol. 9, n° 2, p. 104-126.
- SHULMAN, L. (1999). *The Skills of Helping Individuals, Families and Groups*, Itasca, Ill. Peacock, Publishers.
- SHULMAN, L. (1982). *Identifying, Measuring and Teaching Helping Skills*, New York, Council of Social Work Education.
- SHULMAN, L. (1979). *The Skills of Helping*, Itasca, Ill., Peacock Publishers.
- SHULMAN, L. (1976). *Une technique de travail social avec les groupes: le modèle de médiation*, Paris, Éditions ESF.
- SKLARE, G., R. KEENER et C. MAS (1990). « Preparing Members for Here-and-Now Group Counseling », *The Journal for the Specialists in Group Work*, vol. 15, n° 3, p. 141-148.
- SLAVSON, S.R. (1945). Dans N. Dror (1990), *A Framework for an Eclectic Group Intervention*, Thèse présentée à l'Institut Union en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en psychologie des systèmes humains, p. 34.
- SIMON, P. et L. ALBERT (1990). *Les relations interpersonnelles*, Montréal, Agence D'Arc.
- SMALL, J. et R.J. MANTHEI (1988). « Group Work in Counselor Training: Research and Development in One Program », *British Journal of Guidance*, vol. 16, n° 1, p. 33-49.
- SPITZ, H. et T.S. SPITZ (1999). *A Pragmatic Approach to Group Psychotherapy*, Philadelphie, Brunner/Mazel/.
- SPITZ, H., F. KASS et M.A. CHARLES (1980). « Common Mistakes Made in Group Psychotherapy by Beginning Therapists », *American Journal of Psychiatry*, p. 1619-1621.
- STEINBERG, Moyse D. (1997). *The Mutual-Aid Approach to Working with Groups*, Northvale, N. J., Jason Arosen.

- STEINBERG, Moysé, D. (1993). « Some Findings from a Study on the Impact of Group Work Education on Social Work Practitioners' with Groups », *Social Work with Groups*, vol. 16, n° 3, p. 23-39.
- STOCKTON, R. (1980). Dans E. Jones (1992), *A Performance-Anxiety Reduction Model for Group Leadership Training in the Use of Three Leadership Techniques*, Thèse présentée à la Faculté des études graduées universitaires en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en éducation, Indiana University, p. 4-5.
- STOCKTON, R., K. MORRAN et G. A. NITZAN (2000). « Processing Group Events: A Conceptual Map for Leaders », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 25, n° 4, p. 343-355.
- STOCKTON, R. et D.K. MORRAN (1990). Dans R. Conyne *et al.*, « Effective Group Leadership: Continuing the Search for Greater Clarity and Understanding », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 15, n° 1, p. 30.
- STOCKTON, R., K. MORRAN et P. VELKOFF (1987). « Leadership of Therapeutic Small Groups », *Journal of Group Psychotherapy and Sociometry*, vol. 39, n° 4, p. 157-166.
- STONE, W. (1996). *Group Psychotherapy for People with Chronic Mental Illness*, New York, The Guilford Press.
- TIMBAL-DUCLAUX, L. (1989). Dans D. Boisvert *et al.* (1991), *Animation des groupes, Pour une participation optimale*, Montréal, Agence D'Arc, p. 321.
- TINSLEY, H., J. ROTH et S.H. LEASE (1989). « Dimensions of Leadership and Leadership Style Among Group Intervention Specialists », *Journal of Counseling Psychology*, vol. 36, n° 1, p. 48-53.
- TOLMAN, R. et C. MOLITOR (1994). « A Decade of Social Work Research: Trends in Methodology, Theory and Program Development », *Research on Social Work Practice*, vol. 4, n° 2, p. 142-159.
- TOSELAND, R. et F. RIVAS (1998). *An Introduction to Group Work Practice*, 3^e édition, New York, Macmillan.
- TOSELAND, R. et F. RIVAS (1995). *An Introduction to Group Work Practice*, 2^e édition, New York, Macmillan.
- TOSELAND, R. et F. RIVAS (1984). *An Introduction to Group Work Practice*, New York, Macmillan.
- TOSELAND, R. et M. SIPORIN (1986). « When to Recommend Group Treatment: A Review of Clinical and Research Literature », *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 36, n° 2, p. 171-201.

- 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*, Thèse présentée en vue de l'obtention du grade Philosophæ Doctor (Ph. D.) en counseling et psychologie éducative, Indiana University.
- TOTH, P. et W. ERWIN (1998). «Applying Skill-based Curriculum to Teach Feedback in Groups: An Evaluation Study», *Journal of Counseling and Development*, vol. 76, p. 294-301.
- TOTH, P. et R. STOCKTON (1996). «A Skill-Based Approach to Teaching Group Counseling Interventions», *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 21, n° 2, p. 101-109..
- TOUPIN, L. (1995). *De la formation au métier: savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, Éditions ESF.
- 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, p. 2-9.
- TROPP, E. (1978). «Whatever Happened to Group Work?», *Social Work with Groups*, vol. 1, n° 1, p. 85-94.
- TROTZER, J. P. (1989). Dans E. Jones (1992), *A Performance-Anxiety Reduction Model for Group Leadership Training in the Use of Three Leadership Techniques*, Thèse présentée à la Faculté des études graduées universitaires en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en éducation, Indiana University, p. 12.
- TROTZER, J.P. (1985). Dans H. Kaplan et B. Sadock (1993). *Comprehensive Group Psychotherapy*, 3^e édition, Baltimore, Mar., Williams & Wilkins, p. 720.
- TUBBS, S. (1992). *A Systems Approach to Small Group Interaction*, 4^e édition, New York, McGraw-Hill.
- TURCOTTE, D. et J.-R. FOURNIER (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. et J. LINDSAY (2001). *L'intervention sociale auprès des groupes*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- UNGER, A.R. (1993). *Influences Affecting Therapists' Attitudes and Approaches to Managing Conflict in Psychotherapy Groups*, Thèse présentée à la Faculté des études graduées en vue de l'obtention du grade Philosophæ Doctor (Ph. D.) en éducation, Indiana University, Colorado University.

- VILLENEUVE, L. (1994). *Des outils pour apprendre*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 17.
- 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.
- WALDO, M. (1985). «A Curative Factor Framework for Conceptualizing Group Counseling», *Journal of Counseling and Development*, vol. 64, p. 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. et H. DANFORTH (1988). *The Human Bond: Support Group and Mutual Aid*, New York, Springer.
- WAYNE, J. et J. GARLAND (1990). «Group Work Education in the Field: The State of the Art», *Social Work with Groups*, vol. 13, n^o 2, p. 95-118.
- WEIL, S. (1988). «Tasks Group Skills: The Core of Community Practice», dans M. Leiderman, M. Birnbaum et B. Dazzo, *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 H. Kaplan et B. Sadock, (1993). *Comprehensive Group Psychotherapy*, Baltimore, Mar., Williams & Wilkins.
- WEINSTEIN, M. et E.D. ROSSINI (1999). «Teaching Group Treatment in Doctoral Program for Counseling Psychology», *Psychological Reports*, vol. 85, p. 679-700.
- WESTOVER, B. (1994). *Qualitative Evaluation of a Course Designed to Train Professional Psychology Graduate Students as Group Leaders*, Thèse présentée à la faculté des études graduées en vue de l'obtention du grade Philosophiae Doctor (Ph. D.) de l'École de psychologie professionnelle de Rutgers, New Jersey.
- WILLIAM, M. (1966). «Limitations, Fantasies and Securities Questions of Beginnings of Group Therapists», *International Group Psychotherapy*, vol. 16, p. 159-162.
- WHITEHORN, J. et B. BETZ (1962). Dans M. Berger (1974), «The Impact of the Therapist's Personality on Group Process», *The American Journal of Psychoanalysis*, vol. 34, p. 214.

- WIGGINS, J. et M. CARROLL (1993). « Back to the Basics: Perceived and Actual Needs of Group Leaders », *Journal for Specialists in Group Work*, vol. 18, n° 1, p. 24-28.
- WRIGHT, F. (2000). « The Use of the Self in Group Leadership: A Relational Perspective », *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 50, n° 2, p. 181-198.
- YALOM, I. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, 4^e édition, New York, Basic Books.
- YALOM, I. (1975). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, New York, Basic Books.
- ZASLAV, M. (1988). « A Model of Group Therapist Development », *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 38, n° 4, p. 511-519.
- ZIMPFER, D.G. (1984). « Patterns and Trends in Group Work », *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 9, n° 4, p. 204-208.
- ZIPORA, S. et O. GLUK (2005). « An Investigation of Therapeutic Factors in Children's Groups », *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 9, n° 2, p. 127-134.

SITES WEB

- Santé mentale au Canada (1997). « Initiative des usagers et aide autonome », Santé mentale, Examen de la documentation : Section 5, Ottawa, p. 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, Cégep de Granby, <http://members.tripod.com/frede_dast/conseil1.html>.
- Sirota, A. (2000). *Carnet Psy. Hommage à Didier Anzieu*, <<http://www.carnetpsy.com/Archives/Hommages/Items/Anzieu/p3.htm>>.

Après avoir pratiqué pendant une dizaine d'années le travail social des groupes auprès d'enfants et de parents, l'auteure devient formatrice en intervention de groupe et initie ainsi des centaines d'intervenants sociaux à ce mode d'intervention. De là, naît une préoccupation pour le développement des habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, préoccupation qui deviendra objet d'une thèse en andragogie. Ginette BERTEAU est professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal depuis 1999.

**Le médicament au cœur
de la socialité contemporaine**

Regards croisés sur un objet complexe
*Sous la direction de Johanne Collin,
Marcello Otero et Laurence Monnais*
2006, ISBN 2-7605-1441-2, 310 pages

Le projet Solidarité Jeunesse

Dynamiques partenariales
et insertion des jeunes en difficulté
*Martin Goyette, Céline Bellot et
Jean Panet-Raymond*
2006, ISBN 2-7605-1443-9, 240 pages

**Repenser la qualité des services en santé
mentale dans la communauté**

Changer de perspective
*Lourdes Rodriguez, Linda Bourgeois,
Yves Landry et al.*
2006, ISBN 2-7605-1348-3, 336 pages

L'intervention sociale en cas de catastrophe

*Sous la direction de
Danielle Maltais et Marie-Andrée Rheault*
2005, ISBN 2-7605-1387-4, 420 pages

Trajectoire de déviance juvénile

N. Brunelle et M.-M. Cousineau
2005, ISBN 2-7605-1372-6, 232 pages

Revenu minimum garanti

Lionel-Henri Groulx
2005, ISBN 2-7605-1365-3, 380 pages

Amour, violence et adolescence

Mylène Fernet
2005, ISBN 2-7605-1347-5, 268 pages

Réclusion et Internet

Jean-François Pelletier
2005, ISBN 2-7605-1259-2, 172 pages

Au-delà du système pénal

L'intégration sociale et professionnelle
des groupes judiciairisés et marginalisés
Sous la direction de Jean Poupart
2004, ISBN 2-7605-1307-6, 294 pages

L'imaginaire urbain et les jeunes

La ville comme espace d'expériences
identitaires et créatrices
*Sous la direction de
Pierre-W. Boudreault et Michel Parazzelli*
2004, ISBN 2-7605-1293-2, 388 pages

Parents d'ailleurs, enfants d'ici

Dynamique d'adaptation du rôle parental
chez les immigrants
Louise Bérubé
2004, ISBN 2-7605-1263-0, 276 pages

Citoyenneté et pauvreté

Politiques, pratiques et stratégies d'insertion
en emploi et de lutte contre la pauvreté
Pierre Joseph Ulysse et Frédéric Lesemann
2004, ISBN 2-7605-1261-4, 330 pages

**Éthique, travail social
et action communautaire**

Henri Lamoureux
2003, ISBN 2-7605-1245-2, 266 pages

Travailler dans le communautaire

*Jean-Pierre Deslauriers,
avec la collaboration de Renaud Paquet*
2003, ISBN 2-7605-1230-4, 158 pages

Violence parentale et violence conjugale

Des réalités plurielles, multidimensionnelles
et interreliées
Claire Chamberland
2003, ISBN 2-7605-1216-9, 410 pages

Le virage ambulatoire: défis et enjeux

*Sous la direction de
Guillaume Pérodeau et Denyse Côté*
2002, ISBN 2-7605-1195-2, 216 pages

Priver ou privatiser la vieillesse?

Entre le domicile à tout prix
et le placement à aucun prix
Michèle Charpentier
2002, ISBN 2-7605-1171-5, 226 pages

**Huit clés pour la prévention
du suicide chez les jeunes**

Marlène Falardeau
2002, ISBN 2-7605-1177-4, 202 pages

La rue attractive

Parcours et pratiques identitaires
des jeunes de la rue
Michel Parazzelli
2002, ISBN 2-7605-1158-8, 378 pages

Le jardin d'ombres

La poétique et la politique
de la rééducation sociale
Michel Desjardins
2002, ISBN 2-7605-1157-X, 260 pages

Problèmes sociaux

• Tome 1 – Théories et méthodologies
*Sous la direction de
Henri Dorvil et Robert Mayer*
2001, ISBN 2-7605-1126-X, 622 pages

Problèmes sociaux

• Tome 2 – Études de cas
et interventions sociales
*Sous la direction de
Henri Dorvil et Robert Mayer*
2001, ISBN 2-7605-1127-8, 700 pages

es différents services sociaux utilisent de plus en plus l'intervention de groupe pour apporter une réponse aux problèmes rencontrés dans notre société. Intervenir en groupe exige la mise en œuvre d'habiletés spécifiques, habiletés sur lesquelles les intervenants reçoivent peu de formation. De ce fait, l'intervention de groupe est souvent improvisée, en décourageant plus d'un de poursuivre.

Le présent ouvrage permettra de mieux comprendre les fonctions de l'intervenant de groupe, les connaissances nécessaires à ce mode d'intervention et les qualités que celui-ci requiert. L'auteure y propose une synthèse de 34 grilles d'habiletés repérées dans la littérature qui permettront, en fonction de la formation, de l'expérience, du contexte organisationnel, des facteurs d'ordre personnel et de la nature de l'intervention, de reconnaître ce qui favorise la mise en œuvre des habiletés nécessaires à une intervention efficace.

GINETTE BERTEAU est professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal. Après avoir pratiqué pendant une dizaine d'années le travail social des groupes auprès d'enfants et de parents, l'auteure devient formatrice en intervention de groupe et initie ainsi des centaines d'intervenants sociaux à ce mode d'intervention. De là, naît une préoccupation pour le développement d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, préoccupation qui deviendra objet d'une thèse en andragogie.



9 782760 514423

ISBN 2-7605-1442-0